

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isabela Camini

**ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST:
um contraponto à escola capitalista?**

Porto Alegre
2009

Isabela Camini

**ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST:
um contraponto à escola capitalista?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação:
Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C183e Camini, Isabela

Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista? [manuscrito] / Isabela Camini; orientadora: Marlene Ribeiro. – Porto Alegre, 2009.

254 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Escola Itinerante. 2. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 3. Educação socialista. 4. Escola Capitalista. 5. Educando – Auto-organização. 6. Pistrak, Moisei Mikhailovich. 7. Manacorda, Mario Alighiero. 8. Ponce, Anibal. 9. Freitas, Luiz Carlos. 10. Gramsci, Antonio. 11. Stédile, João Pedro. I. Ribeiro, Marlene. II. Título.

CDU – 371.13

Isabela Camini

**ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST:
um contraponto à escola capitalista?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 16 mar. 2009.

Profa. Dra. Marlene Ribeiro – Orientadora

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Profa. Dra. Conceição Paludo – UFPel

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP

Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo – UNIPAR

DEDICATÓRIA

Aos povos itinerantes.

**Ao meu pai, 94 anos. Para quem, *la scuola*,
sempre lhe fez muita falta. E a terra é
indispensável.**

Construtores do Futuro

(Gilvan Santos)

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente
Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como "chave mestra"
o trabalho e os mutirões
Eu quero uma escola do campo,
que não tenha cercas
que não tenha muros,
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia.

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Marlene Ribeiro, pelo seu carinho, paciência e compreensão. Sempre se propôs a ler tudo o que escrevia e nas entrelinhas. E fez isso de maneira atenta, crítica e propositiva toda vez que necessário, ou mais do que isso. A interlocução com ela era clara e fecunda, bem intencionada e responsável, pois contribuir seriamente com a formação de pessoas vinculadas aos movimentos sociais, neste caso os Sem Terra, tem sido uma de suas importantes metas. Por tudo, principalmente pelas conversas estimulantes e por compartilhar generosamente comigo suas idéias e recursos, lhe sou profundamente grata.

Agradeço aos educadores itinerantes do Rio Grande do Sul e Paraná pelas vezes que se sentiram interrogados em suas práticas pedagógicas através do diálogo e de minhas entrevistas. Àqueles que me conduziram tantas vezes entre os barracos do acampamento até chegar à Escola Itinerante. Sobretudo, àqueles que leram meu texto de modo atento e curioso, ajudando a costurá-lo, e que, embora ansiosos de vê-lo finalizado, tiveram paciência de aguardá-lo na versão definitiva. Sou-lhes grata por seu constante apoio e hospitalidade, por permitirem debater muitas idéias especulativas num ambiente informal. Agradeço-lhes pelo exemplo de militância, pela inspiração e pela generosidade incondicional.

Minha gratidão às crianças Sem Terra, uma gente estranhamente livre, com sua algazarra e alegria que, de maneira curiosa, me recebiam em frente aos lugares onde se improvisava a sala de aula de sua escola, nos acampamentos ou durante as marchas, perguntando-me de onde vinha e se seria sua educadora.

A todos os Sem Terra que compõem hoje a grande "Família Sem Terra" nos 24 estados do Brasil, principalmente àqueles que ainda resistem debaixo de uma lona, decididos a permanecer na luta até a vitória.

Agradeço a Soloá Sitolin e Aldir Crocoli, por lerem o manuscrito na íntegra e me darem seus valiosos conselhos e orientações. À Sandra Dalmagro, amiga, interlocutora e companheira de trabalho, por partilhar a crença na Escola Itinerante. Ao Evaldo Melz por ter ajudado a cuidar da vida/saúde em todo tempo intenso dedicado à tese. Amigos comparados a um tesouro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, pela oportunidade de estar, como Sem Terra, neste meio.

RESUMO

A presente pesquisa contém um estudo realizado sobre Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista? Para a realização deste estudo apresentamos, como objetivo geral: apreender no processo quais os principais aspectos/elementos que evidenciam, na prática, ser a Escola Itinerante dos acampamentos do MST uma proposta capaz de se contrapor à escola capitalista. Através da observação das categorias atualidade e auto-organização dos educandos, buscamos compreender sua aproximação com a escola socialista. Os principais autores que fundamentam a pesquisa são: Pistrak, Manacorda, Ponce, Freitas, Gramsci, Caldart, entre outros. Para organizar este processo, o trabalho está dividido em cinco capítulos abordando questões referentes à demonstração da tese. Assim, busco fazer uma leitura da trajetória de vida, imbricada com as razões, os sujeitos e o lugar da pesquisa, seguida de uma retrospectiva do contexto histórico do Movimento Sem Terra, sua gênese, processo histórico e atualidade; sua preocupação e ocupação com a educação e a escola aqui estão delineados. Objetivando analisar as reais possibilidades de a Escola Itinerante ser “diferente”, ou contrapor-se à Escola Capitalista, é feita uma leitura das concepções e práticas deste projeto de escola, trazendo os elementos que a caracterizam historicamente e as forças políticas e sociais que a fazem presente no atual sistema. Em seguida, reflito sobre a História e o Contexto da Escola Itinerante, desde sua gênese, a luta dos Sem Terra pela conquista e permanência no seu meio e, sobretudo, pelo desejo e necessidade de transformá-la. A interrogação: *Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista?*, embora continue soando aos ouvidos, encontra-se, de certa forma, respondida aqui. Apesar de se constituir como uma experiência singular, de chamar a atenção de autoridades públicas, de educadores e do próprio Movimento, fazemos uma leitura de algumas tensões, limites e contradições que emergem no processo da experiência. Aprovada no Rio Grande do Sul em 1996 e no Paraná em 2003, a Escola Itinerante vem se construindo como referência de escola para crianças, adolescentes e adultos acampados, se expandindo também para outros estados da federação onde o MST está organizado.

Palavras-chave: **1. Escola Itinerante. 2. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 3. Educação socialista. 4. Escola Capitalista. 5. Educando – Auto-organização. 6. Pistrak, Moisei Mikhailovich. 7. Manacorda, Mario Alighiero. 8. Ponce, Anibal. 9. Freitas, Luiz Carlos. 10. Gramsci, Antonio. 11. Stédile, João Pedro.**

RIASSUNTO

La presente ricerca contiene lo studio *“Scuola Itinerante degli accampamenti del Movimento Senza Terra (MST – Movimento dos Sem Terra): un contrappunto alla Scuola Capitalista?”* Per realizzare tale studio ci si è posti, quale obiettivo generale, l’analisi dell’apprendimento in quanto processo e l’identificazione dei principali aspetti o elementi che connotano, nella pratica, la Scuola Itinerante degli accampamenti del movimento MST come una proposta capace di contrapporsi alla scuola capitalista. Attraverso l’osservazione dei parametri di attualità e autorganizzazione degli educandi, si è cercato di comprendere la prossimità di questa scuola alla scuola socialista. I principali autori alla base della ricerca sono: M. M. Pistrak, Manacorda, Ponce, Freitas, Gramsci, Caldart, tra gli altri. Ai fini organizzativi, lo studio è stato diviso in cinque capitoli che trattano di ogni argomento relativo alla dimostrazione della tesi. Si è cercato, quindi, di fare la lettura di una vita nel suo intreccio con le motivazioni, i soggetti e il luogo della ricerca. Si è poi passati ad una retrospettiva del contesto storico del Movimento Senza Terra, della sua nascita, del processo storico e della situazione attuale, delineando la preoccupazione e impegno del movimento con l’educazione e la scuola. Allo scopo di analizzare le reali possibilità della Scuola Itinerante di essere “diversa” o contrapporsi alla Scuola Capitalista, si è fatta una lettura delle concezioni e pratiche di questo progetto di scuola, riportando gli elementi che la caratterizzano storicamente e le forze politiche e sociali che la rendono presente nell’attuale sistema. Si è riflettuto, in seguito, sulla Storia e sul Contesto della Scuola Itinerante dalla sua nascita, la lotta dei *Sem Terra* per ottenerla e mantenerla tra di loro e, soprattutto, il desiderio di trasformarla. L’interrogativo: *La scuola itinerante degli accampamenti del Movimento MST: un contrappunto alla scuola capitalista?* rimane nell’aria, ma in un certo modo viene qui abbozzata una risposta. Pur costituendo un’esperienza singolare, al punto di attirare l’attenzione di autorità pubbliche, di educatori e del proprio movimento, si sono voluti puntualizzare alcune tensioni, limiti e contraddizioni che emergono dal processo dell’esperienza. Riconosciuta nello Stato del Rio Grande do Sul nel 1996 e nello Stato del Paraná nel 2003, la Scuola Itinerante si sta affermando come riferimento per l’educazione di bambini, adolescenti e adulti accampati e si sta espandendo anche ad altri stati del Brasile dove il movimento MST è organizzato.

Parole chiave: **1. Scuola itinerante. 2. Movimento senza terra (*sem terra*). 3. Educazione socialista. 4. Scuola capitalista. 5. Autorganizzazione degli educandi. 6. Pistrak, Moisei Mikhailovich. 7. Manacorda, Mario Alighiero. 8. Ponce, Anibal. 9. Freitas, Luiz Carlos. 10. Gramsci, Antonio. 11. Stédile, João Pedro.**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A VIDA COMO EXPERIÊNCIA E O SIGNIFICADO DA PESQUISA	19
2.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	21
2.1.1 Novos Desafios à Vista	28
2.2 OS SUJEITOS E O LUGAR DA PESQUISA	35
2.3 INDICADORES METODOLÓGICOS	43
3 O MST NA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO	50
3.1 O SURGIMENTO DO MST E A ESTRUTURA AGRÁRIA BRASILEIRA.....	50
3.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	59
3.3 O MST NO CONTEXTO ATUAL: o que dizem alguns autores	64
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ESCOLA CAPITALISTA	75
4.1 EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XV A XVIII	78
4.2 DA REVOLUÇÃO FRANCESA AO SÉCULO XIX.....	88
4.3 ESCOLA NOVA : século xx.....	95
4.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEU CONTEXTO	101
4.5 AS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA ATUAL.....	103
5 HISTÓRIA E CONTEXTO DA ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST	114
5.1 A LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	115
5.1.1 Escola no/do Acampamento	115
5.1.2 Espera e Cansaço Determinam a Luta em Outro Formato	122
5.1.3 Elaboração da Proposta Pedagógica: da “Escola do Acampamento” à “Escola Itinerante”	125
5.1.4 Elementos da Proposta Pedagógica Que se Mostram Inovadores	128
5.1.5 Escola Itinerante: um caminho de muitas marcas	131
5.1.6 Expansão e Dimensão da Escola Itinerante	140
5.2 A LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO PARANÁ	143
5.2.1 A Importância da Jornada de Lutas Em 2003	143
5.2.2 Desafios Enfrentados Pela Escola Itinerante do Paraná	146
5.2.3 Diferenças Entre a Escola Itinerante do Rio Grande do Sul e no Paraná	147
5.2.4 A Escola Itinerante em Outros Estados da Federação	149

5.3 APRENDIZADOS NAS MARCHAS, CONGRESSOS E OUTRAS MOBILIZAÇÕES	157
6 ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST: um contraponto à escola capitalista?	164
6.1 TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE EM RELAÇÃO À ESCOLA CAPITALISTA.....	165
6.2 TEMPOS EDUCATIVOS E O ESPAÇO DE SALA DE AULA.....	181
6.3 A ATUALIDADE E AUTO-ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE	187
6.3.1 A Atualidade: relação da escola com a prática social	189
6.3.2 A Auto-organização dos Educandos	205
6.4 A ESCOLA ITINERANTE ARRANHA OU SE CONTRAPÕE À ESCOLA CAPITALISTA?	215
6.5 LIMITES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO EM MOVIMENTO, ITINERANTE.....	220
7 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS	241

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por propósito discorrer sobre o trabalho de pesquisa para elaboração de tese de doutorado cujo foco de análise foi as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola Itinerante dos acampamentos¹ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra², mais conhecido pela sigla MST. O processo de elaboração envolveu a coleta de dados e a devida reflexão, que se efetivou sob o contexto histórico dos últimos anos, período em que se concretizaram as atividades pedagógicas desta escola, presentes nos Estados do Rio Grande do Sul e no Paraná há doze anos.

Para tanto, o objetivo geral foi apreender no processo os principais aspectos/elementos que podem ser tomados como evidência de que a prática da Escola Itinerante dos acampamentos é uma proposta capaz de se contrapor à escola capitalista, através da observação das categorias atualidade e auto-organização dos educandos, buscando compreender sua aproximação com a escola socialista.

Os objetivos específicos que nos orientaram são os seguintes:

- ◆ Recuperar a trajetória da Escola Itinerante enquanto espaço educativo, de significado pedagógico e político para o conjunto do movimento social a que se vincula, mostrando sua necessidade e viabilidade na itinerância dos Sem Terra nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná.
- ◆ Estudar a dinâmica da Escola Itinerante pública estadual, dentro do sistema capitalista, com enfoque na organização do trabalho escolar e pedagógico.

¹ “Acampamento: é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população variável entre quinhentas a oitocentas pessoas, entre homens, mulheres e crianças; é organizado após uma ocupação de terra, com o objetivo de levar adiante a luta iniciada com a ocupação. Pode se instalar em uma área de terra concedida pelo governo, por alguma prefeitura, por algum proprietário particular solidário com a luta, ou na beira de alguma estrada. Alguns destes acampamentos duravam (e duram) mais de quatro anos, até que todos os seus membros fossem (sejam) assentados, isto é, recebessem (recebam) terra para plantar. Há um tipo de acampamento provisório, temporário, feito por tempo determinado (normalmente de três a cinco dias), com objetivos mais imediatos de chamar a atenção das autoridades, estudar e decidir rumos a tomar e apresentar reivindicações ao governo. Atingido este tempo e estes objetivos, o acampamento se dissolve. O acampamento permanente só se dissolve quando todos os acampados estão assentados. E durante este tempo de acampamento, o MST desenvolve um intenso trabalho de organização e educação internas e inúmeras atividades de sensibilização da opinião pública e de pressão sobre as autoridades a nível externo.” (STÉDILE; GÖRGEN, 1993, p. 61-62).

² Sem Terra com letras maiúsculas é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST; sem-terra com hífen, segundo o dicionário Luft, em sua edição de 1998, é substantivo de dois gêneros e dois números, designação sociopolítica de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho. (LUFT, 1998, p. 601).

- ◆ Desvelar e sistematizar os aprendizados pedagógicos e políticos obtidos ao longo da história da Escola Itinerante do MST.
- ◆ Analisar os principais limites, tensões e contradições na trajetória histórica desta escola.

Para organizar este processo, o trabalho dividir-se-á em sete capítulos, o último destinado às considerações finais, que se articularão entre si, buscando constituir um olhar amplo na direção da totalidade dos fatos.

No segundo capítulo, apresento a vida como experiência e significado da pesquisa, dando a compreender como uma trajetória educacional e de vida, vai se ressignificando na medida em que encontra um lugar, um espaço e um movimento pedagógico propício a uma prática educativa transformadora. Portando, é nesse espaço e movimento, no qual atuo há muitos anos, que encontrei meus sujeitos e o ambiente da pesquisa. Nesta parte, ainda, encontram-se os indicadores metodológicos, que me auxiliaram a fazer o caminho e a usar as lentes necessárias para perceber e elucidar os fatos da realidade, que se escondiam e reapareciam ao longo do processo de observação. Senti-la, resgatá-la e captá-la, assim como ela é, exigiu de mim, como pesquisadora, postura, compromisso e profundo respeito com os sujeitos pesquisados. Em muitos momentos, a escuta e a observação silenciosa falou mais alto que muitas palavras. Como pesquisadora e educadora entre os Sem Terra, fui, sobretudo, aprendiz da realidade, do mundo e da vida em movimento, dos educadores e educandos que vivem, estudam e trabalham nas Escolas Itinerantes.

No terceiro momento, busco compreender o MST na luta pela terra e pela Educação, perpassando pelo seu surgimento, desenvolvimento, conquistas, vitórias e fracassos durante seu período de luta pela reforma agrária no Brasil. Ainda é apresentado o contexto atual deste Movimento, tomando-se por referência os estudos desenvolvidos por vários autores os quais mostram que desde o início, até a atualidade, a Organização é questionada e contrariada pelo capital, enquanto suas ações são reconhecidas por quem defende a classe trabalhadora.

Na quarta parte, faço uma breve recuperação da história da educação, desde o século XV, com o objetivo de entender a gênese, o desenvolvimento, as concepções e práticas da escola capitalista, trazendo os elementos que caracterizam o projeto deste modelo de instituição, além das forças políticas e sociais que a fazem perpetuar-se no atual sistema.

No quinto capítulo, registro a história da Escola Itinerante, contextualizada-a a partir do Setor de Educação do MST, cuja atribuição é elaborar ações e se organizar para fazer frente à grande tarefa: pensar, projetar e colocar em prática um projeto de educação dos Sem Terra. Procuo mostrar que a idéia inicial era fazer uma “escola dos/nos acampamentos” localizados, até chegar à conquista de uma Escola Itinerante, pública estadual, para todas as crianças, adolescentes e jovens acampados, ou que virão acampar. Nesta parte também ficam visíveis as situações em que foi preciso às crianças sem terra entrarem em cena, forjando o direito à educação, a elaboração de uma proposta político-pedagógica adequada ao seu meio, assim como a sua aprovação.

Para que se perceba este modelo, tanto em sua estrutura física como também na organização do trabalho escolar e pedagógico, a Escola Itinerante é apresentada como um caminho de muitas marcas que, além de estar em áreas de conflitos, nos acampamentos do MST, tem se destacado por práticas pedagógicas e por ter forte relação com a prática social, principalmente quando acompanha as mobilizações, marchas, congressos e outras lutas. Os aprendizados obtidos pela expansão e dimensão para outros estados da Federação também são abordados nesta parte.

Na sexta parte encontra-se o esforço de responder à grande interrogação, e que dá o título a esta tese. Esta é a indagação que me acompanhou durante todo o processo e que, apesar da busca de resposta, continua em aberto, pois tenho consciência de que não se esgotaram os questionamentos, pois sua complexidade exige a continuidade de pesquisas posteriores.

Imersa nessa realidade a partir de várias pesquisas realizadas, trabalhos de campo, entrevistas e muitos anos de convivência direta e indireta, o desafio foi identificar as transformações da Escola Itinerante em relação à tradicional, de além de apresentar os elementos que a aproximam da escola socialista. Por isso, as questões ou categorias atualidade e auto-organização dos educandos, que fundamentam a escola socialista, mereceram nossa atenção especial.

A pesquisa ainda me permitiu ver limites na última parte, tensões e contradições de um processo em movimento e, por isso, extremamente dinâmico. Os resultados que apresento aqui não têm caráter de juízo de valor pelo que se fez ou se deixou de fazer. Antes, é uma proposição de reflexão a partir do que vi, senti e percebi no processo e que poderá ser tomado como indicativo de sua superação.

Neste sentido, vejo que o propósito de construir e costurar uma pesquisa/tese para apreender a realidade que me propus investigar, exigiu ler³ muito, ouvir atentamente a temática em questão e fazer o devido estranhamento.

De acordo com Konder (2005, p. 10):

[...] ler não é mera decifração de letras e de palavras. Não é uma operação mecânica. Por meio da leitura os seres humanos podem se encontrar, podem assimilar algo das experiências dos outros. Minha experiência pessoal me ensinou que jamais aprenderei a ler tão bem quanto necessitaria. O aprendizado da leitura não cessa jamais.

Sobre a necessária leitura e os aprendizados que ela nos trouxe, quando bem relacionada com a realidade investigada, encontramos a seguinte consideração: “[...] o que é ler senão aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro? Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão.” (CHAUÍ, 1979 *apud* BOSI, 1994, p. 21)⁴.

Mesmo que tenha começado fazer este exercício há mais tempo, o caminho que me obriguei a percorrer foi ainda longo, embora entenda que “[...] é na prática que a teoria encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade.” (VÁSQUEZ, 1977).

Por fim, penso que este trabalho seja uma espécie de sistematização⁵. Uma devolução aos Sem Terra, com os Sem Terra, fruto de vivências e trocas partilhadas na itinerância, nos momentos em que pude estar engajada nesta luta. Neste movimento de ir e vir, buscando respostas às minhas interrogações, repetidas vezes me senti movida por emoções, mas como pesquisadora foi preciso contê-las. Creio que, somente a mística⁶ que estes indivíduos reunidos em torno de uma causa têm os sustenta em tantas provações.

³ O termo “ler” deriva do latim: *legere*. Este verbo, etimologicamente, significa “recolher, ajuntar”. Tanto que se costuma expressar-se desse modo “*legere triticum*”, ajuntar o trigo. Passando para a atividade intelectual, a palavra permaneceu com o mesmo sentido. É comum, ao alfabetizar adultos, ouvir expressões como esta: “eu não consigo juntar essas letras ou essas palavras”. Conceito extraído do texto *Testamento de São Francisco: Elementos para uma leitura* (CROCOLI, 2005, p. 48).

⁴ *Os Trabalhos da Memória* – Este texto foi redigido como “argüição” durante a defesa de tese de livre-docência, na Universidade de São Paulo. Escrito para ser falado, sua forma coloquial foi aqui mantida. (BOSI, 1994, p. 21); o uso do *apud* nesta tese foi necessária em virtude de não se ter acesso aos originais, com a liberação da orientadora..

⁵ “A sistematização é aquela *interpretação crítica* de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo” (JARA, 1996, p. 29).

⁶ Mística: Entendemos as grandes motivações e ideais que mobilizam a pessoa, a comunidade, para a ação. A mística é a força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. A mística é constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo. A Mística é, pois, o motor secreto de todo compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas e, por fim, permite manter a soberania e a serenidade nos equívocos e nos fracassos. É a mística que nos faz antes aceitar uma derrota com honra que buscar uma vitória com vergonha, porque fruto da traição aos valores éticos e resultado das

Assistir, do outro lado da estrada, o efetivo da Brigada Militar queimar a Escola Itinerante “*a mais bonita*” que já haviam construído, impedidos pela polícia - uma instituição pública - de se manifestarem e sem nada poder fazer frente à injustiça cometida foi um ato de grandeza. No silêncio imposto pela força do Estado, perceberam os Sem Terra que qualquer ação de sua parte, naquele momento do despejo, poderia gerar um conflito maior, repetindo-se mais um episódio - tal qual o massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Em outra ocasião, quando ouvia a educadora relatando a sobrevivência da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara num acampamento que foi despejado em três oportunidades, no Paraná, e a que única bandeira do MST preservada intacta foi a da escola, a indignação manifestada através de uma raiva incontida, calou fundo. Sentimento inevitável para uma humana pesquisadora.

Contudo, entre tantos aprendizados nesta pesquisa, alguns me marcaram mais, porque relacionados a uma experiência de Freire, cujos métodos de ensino se antecipam à proposta desenvolvida na Escola Itinerante e, por isso tem seu nome dado a tantas delas.

Em um de seus escritos, afirma que:

Lembro-me também da opinião de um jovem de 16 anos, filho de excelente aluna negra que tive em Harvard, a quem solicitei que lesse a tradução do primeiro capítulo da *Pedagogia*, que acabara de chegar de Nova York. Na semana seguinte, me trouxe a dela e a do jovem filho, a quem pedira que lesse o texto. Este texto, disse ele, foi escrito sobre mim. Ele trata de mim. Admitamos, inclusive, que tenha tropeçado numa ou noutra palavra alheia à sua experiência intelectual, de jovem, o que, porém, não o fez perder a compreensão da totalidade. Sua experiência existencial, no contexto discriminatório, o punha desde o início da leitura, *sim-pático* ao texto. (FREIRE, 1992, p. 75).

De igual modo, durante o processo de pesquisa, algumas vezes submeti parte de meu texto à apreciação de educadores itinerantes. Vendo-os concentrados na leitura, fiquei na expectativa de suas avaliações. Conforme Émerson Igor do Nascimento e Mateus Marques da Silva⁷, “o texto é claro, a gente enxerga a realidade escrita aqui. Ele é um texto completo sobre a Escola Itinerante. É uma

manipulações e mentiras (BOFF; BETO, 1994, p. 25). A mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É a alma do combatente. É o sabor que junta o pensamento a ação e a emoção. É uma crença no valor da vida, na dignidade das pessoas, na força do trabalho, na necessidade da liberdade e na construção da solidariedade universal (PELOSO, 1994, p. 3).

⁷ Ambos são educadores itinerantes e educandos nas turmas 11 e 12 do Curso Normal de Nível Médio no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis, RS.

espécie de ‘dossiê’⁸. Ele traz a nossa vida, que se mistura com a vida da nossa escola”.

Estas falas me fizeram perceber nitidamente que deveria continuar escrevendo de forma clara e simples, sem perder o rigor acadêmico, porém de modo acessível, principalmente àqueles que serviram de alvo para a pesquisa. A simplicidade de alguns e até mesmo as deficiências dos métodos pelos quais foram introduzidos no mundo da leitura até poderá levá-los a tropeçar numa ou noutra palavra alheia à sua experiência intelectual, de jovens e estudantes Sem Terra, e que, aliás, não os fez perder a compreensão da totalidade. Como meus sujeitos e interlocutores, não poderiam ser traídos, encontrando um texto estranho ao seu mundo, embora tenha sido construído a partir do dele. Neste sentido, comungamos com Pistrak (2000, p. 18), quando afirma que:

[...] como autor deste livro, limitei-me a formular, a redigir idéias fundamentais para o público: meus companheiros de trabalho, em certos trechos, poderão achar seus pensamentos, palavras e, mesmo, em certos momentos, suas fórmulas.

No meu caso, penso que os Sem Terra poderão reconhecer, em algum momento, o pensamento deles imbricado no meu. Por isso não posso oferecer-lhes um texto que crie dificuldade para a interpretação e, em conseqüência, que seja desestimulante para a leitura e à reflexão junto aos seus coletivos, educandos e comunidade acampada.

Confesso que resisti e relutei em fazer uma tese⁹ por considerar sua elaboração algo muito sério. Pensava que, por se tratar de trabalho relevante, precisa conter idéias amadurecidas e testadas por longo tempo, ou ser resultado de muita prática, ou ainda, fruto de muitas leituras e reflexões. Creio, no entanto, que esta exigência, de certa forma está atendida, pois nunca imaginei fazer algo distante da realidade que me cerca, sem compromisso com os sujeitos legítimos desta realidade, por mim interrogada, refletida e sistematizada. Portanto, a devolução desta obra aos Sem Terra, embora já esteja acontecendo, há de ser meu compromisso, além de lhes ser profundamente grata.

Por isso, testei minha elaboração entregando-a aos educadores e educandos das escolas itinerantes, e coordenadores que acompanham esse processo desde o início, além

⁸ A palavra “dossiê” quer dizer uma coleção de documentos referentes a determinado assunto, pessoa ou processo, geralmente organizado quando se pretende fazer uma análise ou um balanço de uma trajetória. MST. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 5).

⁹ No dia 5 de junho de 2008 completaram-se 10 anos da defesa de minha Dissertação de Mestrado junto ao PPGEDU/UFRGS – **O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola de Assentamento do MST: limites e desafios**. Porto Alegre, 1998.

de dialogar com assessores na formação. Eles me incentivaram a dar continuidade, embora saiba que esta pesquisa não dá conta de tamanha complexidade.

Sempre tive presente que não deveria fazer um trabalho para ser depositado nas bibliotecas das universidades ou para obter um título. Isto é importante, mas não foi este o meu propósito. Meu entendimento é que, se este trabalho tem origem numa prática social, deve, necessariamente, destinar-se à prática social (FREITAS, 2007). Portanto, se a Escola Itinerante dos acampamentos do MST foi minha grande inspiração, este texto necessariamente deve retornar aos sujeitos que atuam nestas escolas.

Todavia, esta não foi uma pesquisa/tarefa fácil, porque o Movimento está sempre em constantes deslocamentos e, mais ainda, os acampamentos. Portanto, é um trabalho apenas inicial que abre espaços para pesquisas ulteriores neste campo.

2 A VIDA COMO EXPERIÊNCIA E O SIGNIFICADO DA PESQUISA

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Neste capítulo busco refletir sobre a experiência que me levou a investigar a realidade que pretendo elucidar. Este exercício/caminho se entrelaça a minha trajetória de vida e à relevância da pesquisa, ainda que talvez seja uma história como tantas outras filhas de camponeses. Pode até ser menos normal no que se refere às experiências de infância, às lembranças da escola, ao trabalho, mas por certo é menos comum quanto ao trabalho, aos projetos pessoais e coletivos, assim como na participação de movimentos sociais e desafios encontrados pelo caminho. Elementos que justificam as minhas buscas, as questões de pesquisa, o lugar e os seus sujeitos, além dos indicadores metodológicos, também serão explicitados aqui.

A intenção de pesquisar, tendo a Escola Itinerante dos acampamentos do MST como ponto de referência, me remete, com frequência, às lembranças de escola, ainda presentes na memória¹⁰, “[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” (BENJAMIN, 1994, p. 37). A intenção, portanto, é apropriar-me desta chave para conhecer melhor o que veio antes e projetar o que virá depois.

No que diz respeito à experiência, sabemos que o termo tem diferentes significados conforme os autores que o definem, havendo, inclusive alguns bastante divergentes. Por isso, antes de falarmos dela como ponto de partida para um trabalho de investigação, procuraremos conceituá-la, segundo definições de alguns estudiosos.

Luxemburg (1991, p. 92) produz reflexões sobre vivências relacionadas à Revolução Russa e, sobre isso, chegou a afirmar que:

O sistema social socialista não deve e nem pode ser senão um produto histórico, nascido da própria escola da experiência, nascido na hora da sua realização,

10. “A memória é a vacina contra a morte’, disse Mônica Molina, coordenadora do PRONERA, no II Encontro de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Região Norte, nos dias 01 a 04 de dezembro de 2004, em Manaus, capital do Amazonas. Para os gregos, Mnemosine, esposa de Zeus, era a divindade da memória, representada em posição pensativa e ornada por jóias. Zeus e Mnemosine tinham como filhas as musas, donas de memória absoluta, imaginação criativa e presciência, com suas danças, músicas e narrativas, que ajudavam os homens a esquecer suas ansiedades e suas tristezas. Nasceu, assim, a instituição museu que representa a casa das musas onde a memória seria, então, preservada” (**Educação**, v. 8, n. 49, p. 32, 2005).

resultando do fazer-se da história viva que, exatamente como a natureza orgânica, da qual faz parte em última análise, tem o belo hábito de produzir sempre, junto com uma necessidade social real, os meios de satisfazê-la, ao mesmo tempo em que a tarefa a realizar, a sua solução. (LUXEMBURG, 1991, p. 92).

Para Luxemburg (1991, p. 92) “[...] só a experiência é capaz de corrigir e de abrir novos caminhos.” Thompsom, historiador inglês, também incorpora a experiência em seus estudos sobre a formação da classe trabalhadora de seu país. Dirige suas críticas principalmente ao estruturalismo de Althusser e seus seguidores que, a seu ver, produzem uma análise abstrata da sociedade caindo em um idealismo ao qual pretendem se contrapor. Em seu texto *O termo ausente: experiência*, afirma que:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidade e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p.182).

Wood, orientanda de Thompsom, comenta que este historiador já foi acusado de idealismo, tendo em vista a ênfase que dá à expressão experiência. Porém, o uso que faz não tem a intenção de romper a ligação entre ser social e consciência social e nem de negar a importância atribuída pelo materialismo histórico ao ser social em sua relação com a consciência. Ou seja, ele entende essa palavra como um “[...] termo intermediário necessário entre o ser social e a consciência social [...]” (WOOD, 2003, p. 90), o meio em que o indivíduo determina a consciência social. Portanto, as nossas experiências de vida exercem pressão, muitas vezes determinante, sobre nossas atividades. Nesse sentido, diz a autora, experiência é precisamente “[...] a experiência da determinação.” (WOOD, 2003, p. 90).

Mais recentemente Souza (2005, p. 10) também partiu da sua experiência de vida para a construção de seu objeto de pesquisa. Lendo sua tese, chama a atenção seu comentário:

[...] a experiência não espera, de maneira discreta, do lado de fora da porta dos gabinetes dos pesquisadores, o momento em que o discurso da demonstração científica convocará à sua presença. A experiência entra sem

bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. (SOUZA, 2005, p. 10).

Esta realidade do cotidiano que ronda a vida das pessoas interfere em seu pensamento e no seu conhecimento do mundo, mesmo sem que o saibam. No meu caso, a experiência construída ao longo da vida fundamenta as escolhas e determina a decisão de adentrar em uma pesquisa que venha a desvelar os elementos que evidenciam, na prática, que a Escola Itinerante dos acampamentos do MST é aquilo que se propôs, ou seja, um contraponto ao projeto de escola capitalista, conforme implícito em sua proposta pedagógica original, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, no ano de 1996.

2.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Reconquistar o que se perdeu é muito difícil: difícil é o caminho da volta às coisas, de volta o mundo da vida precategorial e pré-reflexiva, para reencontrar os fenômenos face a face. Esse caminho pede um alto grau de tomada de consciência da vida em si que começa na recusa do estabelecido, na suspensão da validade mundana (BOSI, 2003, p. 116).

Sendo a décima segunda filha de uma família de pequenos agricultores, vivi e senti na pele, nas décadas de 1960 e 1970, a degradação da agricultura familiar, dando lugar à cultura extensiva da soja, com adubos químicos e várias espécies de agrotóxicos para o combate às “pragas”. Assisti, sem visão crítica, à venda e à destruição de diversas propriedades rurais de vizinhos próximos, os quais se mudavam para as cidades, transformando e desabitando o espaço geográfico situado a noroeste do Rio Grande do Sul. Era uma região bonita, rica e produtiva, de onde provinham os alimentos para toda população, por isso chamada Celeiro.

Neste ambiente, fui alfabetizada no Grupo Escolar Rural, com sede na vila onde se agregava um significativo número de moradores, a maioria colonos¹¹, e outros poucos comerciantes que, ao mesmo tempo, compravam os produtos dos agricultores e vendiam-lhes mercadorias industrializadas. Dois destes comerciantes, em pouco tempo, adquiriram inúmeras propriedades próximas, tornando-se rapidamente latifundiários, expulsando do campo um significativo número de famílias que não possuía condições para se manter como agricultores familiares.

Em 1962, aos oito anos de idade, comecei a frequentar a escola, cujo currículo, os tempos educativos e as metodologias pouco tinham a ver com a realidade de

¹¹ Assim como eram chamados os pequenos agricultores, a maioria descendente de imigrantes italianos, vistos como pobres, humildes e com pouca instrução.

seus alunos, filhos e filhas de trabalhadores da terra. Sendo assim, sinto-me à vontade para dizer que a escola rural, que frequentei por vários anos, não combina com o projeto de Educação do Campo de que falamos hoje. Por isso, adquire maior importância a reflexão que fazemos sobre a educação que reivindicam os trabalhadores e trabalhadoras do campo, organizados internacionalmente na Via Campesina¹², da qual o MST faz parte.

Embora tenha frequentado esta escola durante seis anos, um período considerado importante na formação da personalidade de uma criança, intercalando tempos de trabalho e de estudo que não guardavam nenhuma relação entre si, é necessário destacar que a vida e a lida na roça me trouxeram lições marcantes. A alfabetização, iniciada pelas vogais, as longas cópias, os conteúdos de Português, Matemática e outras áreas do conhecimento, por serem fragmentados e descontextualizados da realidade, impediram de estabelecer uma relação entre a escola e o que vivíamos e aprendíamos com tanta intensidade e, às vezes, com sofrimento.

Hoje, tendo a possibilidade de analisar o tipo de escola que frequentei e aquele que queremos para os filhos de trabalhadores do campo, consigo ver também outros aspectos do modelo tradicional. As lembranças mais alegres que tenho da época são dos encontros com os colegas, de percorrer o caminho junto deles, das brincadeiras que fazíamos no percurso, do recreio, das novas amizades, já que morávamos distantes de outros vizinhos. Frequentar as aulas foi o menos importante do ponto de vista afetivo e das recordações, portanto, o que marcou foi a pedagogia dos encontros, dos jogos, das amizades e das esperas. Como afirma Snyders (1993, p. 12), “[...] é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.”

Assimilei alguns conteúdos distanciados da realidade em que vivíamos, a mesma que persiste ainda hoje em muitas escolas, sejam elas urbanas ou rurais. Quem fosse bem sucedido naquela escola, sendo bom aluno, uniformizado, e demonstrando que memorizara o mesmo conteúdo que recebera do professor, no

¹² Fundada em 1993 em Mons, na Bélgica, é um movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, sem ligações políticas, econômicas ou de qualquer outro tipo. Está formado por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada (SILVA, 2004, p. 96). Aqui no Brasil, fazem parte desta organização os seguintes Movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento de Mulheres Camponesas - MMC, Pastoral da Juventude Rural - PJR e Comissão Pastoral da Terra - CPT.

dia de sabatina¹³ passaria de ano. E os que fossem aprovados poderiam ser alguém na vida, alimentando a expectativa de um dia virem a morar na cidade. Embora meu pai fosse contra esta hipótese ou possibilidade, argumentando que na cidade não haveria lugar nem trabalho para tanta gente, este era o sonho acalentado entre os adolescentes e jovens de minha idade, alimentado pela própria escola.

Sonhávamos, por acaso, que vivendo no e do meio rural, nascera e vivera em Pernambuco, naquela época, um educador revolucionário, chamado Paulo Freire? Não dizia ele que os oprimidos, incluindo os camponeses, têm uma pedagogia? Como chegariam até o meu mundo rural suas palavras de esperança, suas críticas à educação burguesa e bancária, seu indicativo e sonho possível de uma educação libertadora, em plenos anos de repressão da ditadura militar? Quem ousaria contrariar o pré-estabelecido a ser executado na escola?

Após a conclusão do antigo curso ginásial, correspondente hoje ao ensino fundamental, a transferência para a cidade a fim de prosseguir os estudos representou uma experiência negativa, em decorrência de ter que conviver com colegas que cultivavam valores diferentes daqueles em que fui educada e com professores autoritários. Pouca coisa desses anos restou em mim, a não ser alguns elementos essenciais de leitura, escrita e cálculo, uma vez que os livros didáticos retratavam realidades abstratas, completamente distanciadas dos problemas regionais e nacionais. Somente mais tarde, compreendi que:

[...] o livro didático será, pois, o grande recurso para a educação padronizada que se propõe. O livro didático surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão de mundo. (BUFFA, 2003, p. 23).

A primeira experiência de trabalho, como estagiária do Projeto Rondon¹⁴, em uma agência do Instituto Nacional de Seguridade Social, me estimulava a procura de outros ideais. Havia sempre uma dúvida dentro de mim a respeito de qual seria a minha profissão. Buscaria ser professora ou não? Entre minhas inquietações estava o desejo de trabalhar com os pobres.

Ao concluir o ensino médio, ingressei na Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora e nela permaneci por dezesseis anos. Tempo

¹³ Compreendida como prova de verificação de aprendizagem de conteúdos já recebidos do professor, que, em geral, constava de perguntas que exigiam respostas fechadas, ou seja, decoradas.

¹⁴ Era um projeto do Governo Federal que possibilitava aos universitários fazer suas primeiras experiências profissionais em comunidades necessitadas.

suficiente para conviver, trabalhar e buscar compreender a importância de termos uma espiritualidade¹⁵ em nossa vida. O tempo vivido na Congregação me propiciou um retorno as minhas raízes como filha de camponeses, quando tive a experiência de conviver, por alguns dias, junto aos Sem terra num dos primeiros acampamentos na Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, em 1981. Posteriormente, entre 1985 e 1986, tive outra experiência, desta vez na fazenda Annoni¹⁶, em Sarandi, ambos no Rio Grande do Sul, em um “[...] estágio de vivência junto aos pobres”.

Retornando à minha experiência como missionária, aceitei o desafio de conviver e partilhar a vida por três anos (1982-1985) no interior do estado do Amazonas, na Vila de Beruri, distante de Manaus 32 horas de barco, à margem direita do Rio Purus. Mesmo sem as condições necessárias, assumi a direção de uma escola pública estadual de ensino fundamental. Como não havia em número suficiente, assumi também a sala de aula. Foram três anos de permanente convivência com comunidades ribeirinhas, grupos de hansenianos, tribos indígenas Ticuna e Mura, além de jovens e adultos inconformados ao se reconhecerem analfabetos.

Chamava a atenção o fato de que muitos deles queriam a escola, mesmo sem material didático e sem a casa-escola para poderem se encontrar. Diziam: “qualquer lugar é lugar para aprender”. Pareciam saber que Paulo Freire já havia pronunciado estas palavras. Quem tinha um tapiri¹⁷ oferecia o espaço, durante um turno, para servir de escola e enquanto uns se sentavam em bancos improvisados, outros tantos ficavam olhando pelas janelas, como que invejando o tempo precioso que a eles fora negado.

Dessa experiência, o maior aprendizado que tive foi o de compreender, com esses trabalhadores e trabalhadoras, a importância de respeitar o povo, na sua cultura e na sua visão de mundo, contribuindo com o seu processo educativo para que aprendessem a ler e escrever de maneira crítica e criativa. Ver o sofrimento e o isolamento vivido pelo povo

¹⁵ Afinal, o que é Espiritualidade? Uma vez fizeram esta pergunta ao Dalai-Lama e ele deu uma resposta extremamente simples: “Espiritualidade é aquilo que produz no ser humano uma mudança interior” (BOFF, Leonardo. **Espiritualidade um Caminho de Transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001).

¹⁶ Annoni – sobrenome do proprietário (Ernesto José Annoni) da fazenda Annoni, de nove mil e trezentos hectares, ocupada em 1985, pelas duas mil e quinhentas famílias de trabalhadores rurais sem-terra, no município de Sarandi, Rio Grande do Sul. Provavelmente a forma correta deste sobrenome seria Anonni. Optamos pela forma adotada pela própria família.

¹⁷ Casas cobertas de palha ou capim, típicas da região ribeirinha, principalmente na zona rural do estado do Amazonas.

daquela região, muitas vezes assumidos com alegria e esperança, também foi para mim mais do que uma escola.

Hoje, analisando aquela experiência, vejo que me faltava embasamento teórico capaz de contribuir para a melhor compreensão daquela realidade, em que seres humanos eram esquecidos pelo poder público, no que diz respeito à educação, saúde, trabalho e moradia. Uma realidade em movimento, que, embora distante de quase tudo, ali também havia a luta pela terra, pela sobrevivência e o desejo de felicidade. Nas palavras de Sposito (1993, p. 372), "[...] a pobreza de vida não os torna miseráveis nos seus sonhos, nas suas necessidades e nos seus projetos."

Em abril de 1985, voltei ao Rio Grande do Sul e iniciei o curso de Pedagogia em Erechim. Coincidentemente, nesta época, acontecia o grande acampamento da fazenda Annoni, em Sarandi. E lá estava eu, caminhando entre os barracos, visitando as famílias, celebrando com elas. Rica, no entanto, foi a oportunidade de estar juntos em alguns momentos, como na caminhada a Porto Alegre, realizada em 1987.

Com o curso de Pedagogia descobri o gosto pela leitura, as quais sempre buscavam para além das exigências dos professores. No início, parecia impossível chegar ao fim do curso, mas quando chegou o segundo ano, nasceu em mim uma paixão profunda pela educação. Foi o momento em que me encontrei com o pensamento de José Martí, poeta, político e escritor cubano para quem um povo educado e instruído, é mais feliz. E isto fez a diferença.

Em, 1988 fui convidada para ser coordenadora pedagógica e professora na Escola de Magistério Santa Clara, em Getúlio Vargas, também no Rio Grande do Sul. Aceitei o desafio, animada por ideais pedagógicos de Freire, Pistrak, Freinet e outros teóricos com quem entrava em contato naquele momento. Entre as minhas tarefas também ficaram os projetos de formação e capacitação de cinquenta professores da mesma escola. Foi neste espaço desafiante, envolvida na prática pedagógica, que encontrei novas razões e incentivos para aproveitar bem o tempo que possuía para os estudos. A tarefa de vivenciar, na prática, a teoria estudada no curso, permitiu que me descobrisse como educadora crítica, disciplinada e exigente naquilo que era necessário fazer para provocar a mudança e transformar o ambiente em espaço crítico e participativo.

Entre 1990 e 1992, iniciei os estudos de pós-graduação, cursando Especialização em Sociologia da Educação na Universidade do Oeste de Santa

Catarina. Durante dois anos, em período de férias, buscava aperfeiçoamento teórico que me ajudasse a avançar na prática. Já nesta época era forte em mim a idéia de que a teoria pedagógica revolucionária era tão importante quanto a prática pedagógica revolucionária. Enquanto vivia com intensidade a relação com a escola formal, seguidamente encontrava um tempo para participar das lutas por terra, trabalho, educação e justiça.

Nesse período, surgiu a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, (FUNDEP, com sede em Três Passos). Era um momento histórico propício para o avanço das lutas populares e a instituição foi criada com o objetivo de oferecer formação e educação dos trabalhadores do campo daquela região. De 1990 a 1993, participei das atividades como professora no curso de Magistério ministrado durante as férias, que fora criado para atender a demanda de formação de educadores do MST da região Sul do país.

No contato direto com os trabalhadores organizados, descobri que vários - adultos e crianças - desejavam muito freqüentar a escola, cursar o ensino fundamental, o médio e chegar à universidade. Mas como os fracassos da classe trabalhadora são programados, muitos não têm escolha. Daí a razão de existirem no país tantos sem-terra, sem-casa, sem-saúde, sem-trabalho, sem-casa e sem-vida digna.

Como referi anteriormente, entre os desafios a enfrentar e as novas decisões assumidas¹⁸, a partir de 1994, decidi dedicar tempo integral ao trabalho de educação junto aos movimentos sociais. Na oportunidade, coordenei o Curso de Especialização: Formação de Educadores em Educação e Desenvolvimento Rural, criado em parceria, FUNDEP-UFRGS-COCEARGS¹⁹. Este curso nos fez refletir sobre o mundo da universidade, a vida e as experiências dos trabalhadores.

Em 1995, voltei a estudar de forma mais sistemática e organizada. No primeiro e segundo semestres, matriculei-me em algumas disciplinas do Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGEDU/ UFRGS, na condição de aluna sem vínculo, hoje, PEC²⁰. Nesse momento dois desafios me inquietavam: a adaptação à vida na cidade grande, pois vinda do interior; e o estudo em uma Universidade Federal, um

¹⁸ A partir de meados de 1993, tomei a decisão de encaminhar o pedido de saída da Congregação das Irmãs Franciscanas, Missionárias de Maria Auxiliadora, o qual me foi concedido em início de 1994.

¹⁹ COCEARGS - Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul.

²⁰ PEC - Programa de Educação Continuada.

ambiente totalmente novo. Mas enfrentei com coragem. Dessa forma, cada mudança me impulsionava a dar mais um passo, até sentir firmeza e autonomia.

O contato exigente com o Programa de Pós-Graduação em Educação e com o espírito acadêmico, durante o Mestrado (1996–1998), me desafiou, elevando meu senso crítico e ampliando horizontes. Foi a oportunidade de perceber com mais clareza, que vivemos num mundo cheio de desigualdades, problemas e desafios, onde os filhos da classe trabalhadora não têm nem acesso à escola básica, tampouco podem sonhar com o curso superior. E minha pergunta era: como havia chegado até ela? Mais tarde, encontrei em Bourdieu (1998, p. 41) uma resposta, quando ele afirma:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.

O ponto de chegada dos estudos realizados no mestrado foi a dissertação que teve por título: *O Cotidiano pedagógico de professores/as em uma escola de assentamento*. A experiência de pesquisar esta realidade, analisá-la à luz das interlocuções com diversos autores e com os sujeitos da pesquisa, abriu-me os olhos para ver a problemática existente em relação à formação de professores no Brasil. Percebi que há muitas carências as quais não são encaradas com a seriedade necessária pelas instituições responsáveis, sejam elas escolas de magistério ou universidades. De 1997 a 2007 tenho dedicado meu tempo em especial ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Como a atuação do MST é em âmbito nacional, ou seja, em vinte e quatro estados do país onde há a luta pela reforma agrária, pode-se imaginar o que significa pensar um projeto de educação que contemple a realidade de um movimento social popular, como é o MST, com a diversidade que o caracteriza, tendo a educação como uma de suas prioridades e sem contar com o financiamento adequado do poder público.

Minha atuação mais direta é quase sempre ligada à preparação de educadores, principalmente no curso normal de nível médio que, de 1990 até hoje, tem formado 10 turmas no *Instituto de Educação Josué de Castro*, em Veranópolis, Rio Grande do Sul, sendo que as turmas onze e doze estão em processo de formação. Além de coordenar turmas, sou professora de Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa e Educação do Campo, nesse mesmo Curso.

Nos cursos de Pedagogia da Terra²¹ e de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento²², orientei monografias sobre o tema Formação de Educadores.

Confesso que este trabalho, apesar de árduo, tem me ajudado a entender a importância da pesquisa na vida escolar e na aprendizagem dos sujeitos educandos, seja no ensino médio, como é o nosso caso, superior ou pós-graduação. A experiência da pesquisa permite muitos aprendizados, cria novos horizontes, qualifica o saber.

2.1.1 Novos desafios à Vista

Desde 1996, sou desafiada a estar em outros ambientes educativos. Acompanho a criação, a trajetória e a formação de educadores das escolas itinerantes no Rio Grande do Sul, a partir de 2003, no Paraná e desde 2004, também em Santa Catarina. Em 2005, junto com o Setor de Educação do MST, acompanhei o processo de construção de projetos semelhantes nos estados de Goiás e Alagoas. Nessa caminhada tenho me dedicado também ao registro e à sistematização dessa experiência, porque hoje não existe outra desta natureza - uma escola pública estadual, funcionando debaixo de lonas pretas ou de árvores, nas marchas ou em frente a prédios públicos, conforme a realidade e clima de cada região.

Nesse sentido, escrevemos dois números da coleção Fazendo Escola, ao lado dos educadores dos próprios acampamentos dos Sem terra. O primeiro, de 1998, intitula-se *Escola itinerante em acampamentos do MST*. Em 2002, publicamos o segundo volume, chamado *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. As duas obras trazem a experiência de escola que acompanha a luta pela terra nos últimos anos. Como fruto da reflexão permanente deste processo outros textos produzidos traduzem a formação, a identidade e a pertença de educadores e educandos que vivem e estudam nos acampamentos. Pensar e escrever junto com eles, analisando essas práticas, é uma lição de vida que se renova sempre, que se prolonga até hoje.

Mais recentemente, entre 2004 e 2007, assumi a Coordenação Geral do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, com

²¹ Curso realizado em parceria entre ITERRA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

²² Curso realizado em parceria entre ITERRA e Universidade Nacional de Brasília – UnB.

sede em Veranópolis, no Rio Grande do Sul. Administrar não é meu ponto forte, mas cumpro a tarefa, com olhar pedagógico, procurando fazer das oportunidades oferecidas pela função um espaço educativo, tanto para mim como para aqueles com os quais me relacionava mais diretamente.

Após longo período imersa na prática, através de ricas vivências educativas, decidi retornar ao mundo acadêmico via Programa de Educação Continuada – PEC, em 2003, na UFRGS. Pacientemente impaciente (FREIRE), me via como em 1962, aos oito anos de idade, quando iniciava meu primeiro contato com a escola, embora hoje, minha experiência e visão da educação sejam bem diferentes daquela. Em 2006, aprovada para o doutorado em educação retomei de forma mais sistemática, o rigor do estudo acadêmico.

Neste convívio com vários colegas que também pesquisam sobre movimentos sociais populares do campo, trocamos experiências e fazemos debates que vêm confrontar e desafiar nosso saber, nos impulsionando à disciplina e ao rigor acadêmico. Escavar e entender o pensamento de teóricos respeitados, a fim de buscar suporte teórico para nossas dissertações e teses, tem sido um grande desafio.

Nesta trajetória, percebo que frequentei a escola pública durante apenas sete anos, enquanto ao longo de outros catorze fui condenada a pagar pelos meus estudos, condição que, várias vezes, me levou a pensar em desistir. Estive próxima de ser mais uma das milhares de pessoas que abandonam a escola por falta de condições financeiras, uma vez que (GARCIA, 1997, p. 49):

O acesso à Universidade continua limitado para a classe trabalhadora, para os negros, indígenas e mestiços e, no caso do Brasil, a escolaridade média de um trabalhador continua a ser de três anos e meio.

Nesta experiência de vida, destes últimos anos, conjugada entre trabalho e momentos de estudo, se fundamenta o meu interesse em pesquisar as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. Situação esta que me envolve desde a retomada da luta pela terra nas décadas de 1970/1980, quando o MST começou também a lutar pelo direito à escola para seus filhos. De maneira mais ou menos próxima, as preocupações dos membros da entidade passaram a ser também as minhas, enquanto educadora e pedagoga sensível às causas daqueles que buscam, como eu, teimosamente, contrariar o projeto burguês de sociedade que expulsa e exclui os filhos dos trabalhadores da escola.

A grande diferença é que hoje existe uma organização que faz reivindicações de maneira coletiva, enquanto os jovens de minha época lutavam isolados. O que seria das crianças Sem terra, se seus pais não participassem do MST? Que direitos teriam respeitados e quantos e quais lhes seriam negados? Meu pai, que ainda vive, falava em Reforma Agrária há muitos anos. Aliás, a primeira vez que ouvi essas duas palavras, tinha cinco ou seis anos de idade. Hoje, compartilhando da esperança e da mística no MST, entendo melhor porque ela ainda não aconteceu. Quanto a isso, cabe ressaltar o que já se registrou a respeito na introdução deste estudo, acrescentando a definição dada por um frei capuchinho, ao referir-se aos sem-terra acampados (CROCOLI, 2007, p. 4):

Na formação da mística duas dimensões parecem imprescindíveis: engajamento prático e aprofundamento da compreensão. Os integrantes do MST passam seu 'noviciado' embaixo de uma lona preta, com encontros diários, debates sobre a situação concreta, organização constante para enfrentar os desafios daquela precariedade de vida. Aí são ajudados a discernir o jogo de forças presentes no palco da história. É uma experiência que vai calando fundo na alma, porque toca diretamente na sua questão vital e porque vão nomeando toda a trama (realidade) adversa que antes sentiam vagamente ou conheciam, 'apenas por ouvir dizer'.

A minha história de vida foi decisiva para a opção pelo engajamento nas lutas populares, próxima, sobretudo do trabalho que tem sido realizado nos últimos anos em prol da educação dos Sem terra. Esta militância aguçou a curiosidade de entender e buscar, através da pesquisa, algumas respostas a tantas indagações levantadas a cada passo que era dado em direção a uma escola itinerante. Por isso, já se justifica a relevância desta pesquisa.

Tanto que mais uma vez encorajo-me a enfrentar o medo de escrever, causado pelos vários anos de escola que reprimia e limitava o modo pelo qual queria expressar meu pensamento. Como conhecedor destes medos, Galeano, (2003, p. 110) oferece sustentação para a à superação destes receios, quando afirma que, “[...] o medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos conduz à ignorância; o medo de fazer nos conduz à impotência.” No meu caso a escrita foi se tornando um dever, um trabalho, muito mais que um prazer, aproximando-me do da situação descrita por Saramago (1995, p. ?): “Há quem fale do prazer da escrita. Confesso que não tenho nenhum prazer. Para mim, escrever é trabalho”

Também, é por este medo que a classe trabalhadora protela o enfrentamento ao desafio de registrar e sistematizar suas práticas pedagógicas que arranham o modelo idealizado de escola capitalista. É preciso pensar e nos perguntar: Não

temos medo de cair no esquecimento porque não refletimos, não fazemos memória e não contamos publicamente os nossos feitos? Vejamos que:

Destruindo os suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos das lembranças, arrancou seus marcos e apagou seus rastros. A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. (CHAUÍ, 1979 *apud* BOSI, 1994, p. 19).

Ainda, no que diz respeito à relevância da pesquisa, vale destacar que a Escola Itinerante dos acampamentos do MST no Rio Grande do Sul completou doze anos de seu reconhecimento legal no ano de 2008. A partir daqui se expandiu a experiência para outros estados. Trata-se de uma escola pública estadual, conquistada na luta dos trabalhadores em movimento, na contradição, porque ensina lutando.

De acordo com Pistrak (2000, p. 7):

[...] lutar e construir - isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como.

Ou seja, saber lutar e saber construir são dois aprendizados indispensáveis em uma escola que se propõe ser diferente.

Atualmente, são atendidas em torno de três mil e seiscentas crianças, distribuídas em trinta e sete escolas, onde atuam trezentos e cinquenta educadores. Esses elementos a tornam uma experiência merecedora de profunda reflexão por parte do movimento ao qual se vincula. Para isso, além das vivências do dia a dia é possível contar com estudos, entre os quais se destacam dissertações, monografias e outros pequenos textos que vêm retratando outra perspectiva de escola, sendo que alguns serão referidos neste texto.

Apesar da produção existente, constata-se que ainda não existe um estudo mais detalhado sobre os resultados deste projeto, no qual são referidas as lutas empreendidas em cada um dos seis estados onde foi colocado em prática. Também não há nada que esclareça os motivos que ajudam ou impedem a implementação de sua proposta pedagógica. Por isso, é preciso ressaltar que a produção acadêmica sobre este assunto ainda é muito incipiente. Sendo assim, penso que a experiência e a temática, como tais, merecem análise à altura do trabalho desenvolvido, daí a relevância da abordagem que ora me proponho realizar, principalmente por se referir a um tema ignorado pelas pesquisas produzidas sobre experiências alternativas de escola, especialmente o modelo ora em debate.

É, pois, o momento para os movimentos sociais populares explicitarem claramente que, ao conquistarem o direito à escola, também buscam o direito de poder administrá-la, conduzi-la e transformá-la. Pensar que escola pública estadual se quer para formar os filhos dos trabalhadores do campo; que escola é esta que acontece em condições de itinerância, de deslocamento, que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos acampados por determinado período, mas que ninguém sabe dizer por quanto tempo. É uma escola que caminha com os sujeitos sem terra que lutam pela reforma agrária. Isto é possível? González Arroyo (2005), que vem acompanhando a trajetória do movimento, responde:

A Escola Itinerante não pode ser vista como um incômodo, eu queria que fosse vista como uma grande interrogação para o sistema educativo, para a pedagogia, para a organização escolar, para a aprovação de professores. Uma grande interrogação que deveríamos agradecer aos sem terra, aos itinerantes por nos colocarem tamanhas questões.²³

Tendo acompanhado o processo de consolidação da Escola Itinerante desde sua gênese, como integrante do Setor Nacional de Educação, incorporando a tarefa de “guardiã da memória”; tenho um compromisso social e o dever de debruçar-me e, num tempo preciso e determinado, registrar e analisar esta experiência, dentro da esfera da academia. Uma experiência, que a nosso ver não pode ficar aprisionada no passado, na memória de poucos, ou talvez contada a partir do ponto de vista dos vencedores²⁴. A construção e o resultado servirão como legado histórico para o movimento, além da contribuição para o avanço do projeto de educação do campo. Penso, também, que a sua originalidade, a de ser produzida num movimento social, e o seu compromisso com a classe trabalhadora registrada em investigação acadêmica, poderá significar um questionamento aos métodos da escola pública tradicional oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores.

Portanto, na condição de sujeito e autora do estudo, considero que estou implicada no objeto de pesquisa, pois se trata de uma realidade social que não pode ser olhada e considerada independente de mim. Ao costurar a trajetória da Escola

²³ Palestra de Miguel González Arroyo, durante o I Seminário sobre Escola Itinerante no estado de Pernambuco, em Recife, nos dias 06 e 07 de outubro de 2005.

²⁴ Neste sentido cabe a citação a seguir: “A história, não se esqueça, é escrita pelos vencedores. Reconstruí-la é uma ambiciosa tarefa, apenas começada, que dará muito trabalho aos historiadores, tanto mais que são relativamente poucos, embora não sendo tão escassos quanto eram antes, os que compreenderam que a história real da humanidade não pode ter sua única nem sua primeira fonte no testemunho dos poderosos.” (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p. 4).

Itinerante, costuro, fio por fio, também minha trajetória. Trabalho que exigiu esforço para capturar os sentidos expressos nas partes menos visíveis do fio de novelo, que guarda os segredos de uma escola nascida para estar em movimento. Conforme Fogaça (2003, p. 109-110), “[...] a escola vai onde o educando está, na rodovia, no acampamento, na praça, no prédio público, em qualquer espaço de luta e de expressão do MST; não há necessidade de parar de estudar porque se está lutando.”

O MST, enquanto organização social que tem colocado na roda da história a luta pela educação do campo, apoia uma investigação como esta, à medida que, de forma confiante e sem nenhuma restrição, abre-se para o diálogo comigo, enquanto educadora e pesquisadora. Em momento algum me foi negado acesso aos acampamentos, as conversas espontâneas, as entrevistas e o trabalho mais sistemático com os educadores. Pelo contrário, convidada para visitar mais vezes os acampamentos, me via limitada diante da falta de tempo e de condições para fazê-lo. O interesse demonstrado pela leitura de partes do texto e a interlocução com os sujeitos comprovaram uma relação de maturidade, respeito e acolhida pelo trabalho que venho realizando.

Portanto, a esse olhar e suas interrogações aguçadas devo boa parte do alinhavo do texto, o qual foi construído no exercício da disciplina e do distanciamento da realidade, tendo presente o cotidiano dos acampamentos, realidade latente e inspiradora de questionamentos, tais como: é possível fazer educação em uma escola/barraco de lona preta, que muda de lugar constantemente? Uma escola que trabalha com crianças pobres, que deixam para trás o mundo que as exclui para entrar no movimento que as inclui num projeto de vida? Quais são o significado e a função social desta escola? Da forma como ela está organizada e trabalha a formação do ser humano, contribui na perspectiva da construção do socialismo - horizonte do MST? Perguntas assim são feitas todas as vezes que a experiência é refletida internamente no movimento e para fora dele.

Outra justificativa tão importante quanto as anteriores é a de que existe nos movimentos sociais populares preocupação com a educação superior. A partir do momento do acesso ao conhecimento mais elaborado, há incentivo aos integrantes para que realizem pesquisa, investigando e escrevendo sobre a realidade em que vivem. São eles os sujeitos legítimos, capazes de contar, refletir e falar sobre seu próprio mundo.

Como afirma Sposito (1993, p. 27):

Todos os que procuram reconstruir a história do ponto de vista dos trabalhadores, dos excluídos, conhecer suas trajetórias, suas vicissitudes, sua cultura e suas práticas cotidianas, sabem que estão desafiando algumas regras. Na verdade, esse tipo de pesquisa procura desvendar a história dos homens simples que foram proibidos de fazer e escrever sua própria história.

Neste caso, penso que se tratando de pesquisa a partir da proposta de escola itinerante, ao mesmo tempo em que requer um olhar sobre a totalidade, exigirá um aprofundamento específico a respeito de aspectos pormenorizados da realidade em questão.

Diante do exposto, a questão de pesquisa que orienta minha tese é a seguinte:

- Quais são os aspectos e elementos que evidenciam na prática que a Escola Itinerante dos acampamentos do MST tem sido aquilo que se propõe: um contraponto à escola capitalista, conforme implícito em sua proposta pedagógica original?

No sentido mais amplo, outras questões a acompanham: a Escola Itinerante dos acampamentos do MST, no Rio Grande do Sul e no Paraná, consegue ser uma proposta contra-hegemônica ao modelo de escola capitalista? Como e em que este projeto se diferencia da escola proposta pelo capitalismo, desde seus sujeitos, função social, sua organização e sua itinerância? Que escola é essa que marcha, que tem diversos tempos educativos, que fisicamente é construída, desfeita e reconstruída novamente a cada nova ocupação, que mantém o ritmo pedagógico coerente com a realidade onde se encontra? A forma como ela se organiza no trabalho escolar tem significado distanciamento da escola atual? Qual é o significado dela para o conjunto da organização dos trabalhadores que lutam pela terra? Quais são os principais limites, tensões e contradições no processo da escola Itinerante, tanto os internos quanto os externos? O que dizem os setores conservadores sobre a legitimidade desta escola? Ela dá conta da perspectiva socialista, projeto de sociedade que o MST defende? Qual é, de fato, a itinerância da escola? Quais são os outros tempos e espaços da escola além do barraco, no acampamento? Como funciona a escola e qual é seu conteúdo em outro espaço?

As formulações construídas aqui, nasceram da prática, da realidade em que vivo e trabalho, na qual tenho colocado as minhas melhores energias e intenções de transformação. Realidade esta que muito me ensina, por ser profundamente educativa. Por isso os saberes, os cuidados, os segredos, as alegrias, os sonhos e

as esperanças vividos juntos com os sujeitos de minha pesquisa mereceram também atenção neste trabalho. Reconheço, sobretudo, que neles habita a esperança na vida e um profundo respeito pelo ser humano. Conforme Pustai (2007, p. 17), “[...] sinto-me convidado, atraído a descobrir segredos, significados e sentidos, os quais sei que precisam ser construídos.”

Hoje compreendo melhor que atingir o objetivo ao qual me propus exige árdua, mas necessária disciplina, que me possibilite ler os fatos com o devido estranhamento e distanciamento ou vigilância epistemológica. Sobre este estranhamento recomenda Kosik (1979, p. 22):

Para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos de nos distanciar dela. É sabido como é *cansativo* elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer certa eliminação e crítica.

Parar e olhar o trabalho desde um lugar contraditório como a universidade, que somente abre espaço para as classes populares por força das circunstâncias e sob a pressão de alguns professores, não é fácil para uma educadora/pesquisadora integrada ao processo/projeto educativo construído pelo MST. A abertura de pequenas brechas, porém, sinalizam nossa ocupação do espaço²⁵, algo semelhante ao que os sem terra fazem em relação à terra improdutiva. Esta entrada/ocupação serviu como indicativo para a abertura de outros espaços, forjados, sobretudo, pela presença daqueles condenados e marcados a nunca entrar nela. Em seu parecer para a qualificação deste projeto de tese, o professor Freitas²⁶ nos alertava que, “registrar tais experiências permite que a Universidade cumpra seu papel de interface com a realidade que a cerca, realidade que precisa ser pensada e sobre a qual se deve atuar”.

2.2 OS SUJEITOS E O LUGAR DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são os próprios sem terra. De forma direta ou indireta, todos aqueles que passaram por um acampamento e pela Escola Itinerantes, hoje assentados e os que ainda permanecem acampados. Ora com mais, ora com menos força, sua palavra tem nos acompanhado no diálogo e no

²⁵ Ocupação do espaço aqui pode ser entendida como ocupação do latifúndio do saber.

²⁶ Luis Carlos de Freitas, professor da UNICAMP, realizou seu pós-doutorado na União Soviética, aprofundando a história e a concepção da Escola Socialista, organizada pelos Pioneiros da Educação Russa, entre eles, Pistrak (2002), autor da obra **Fundamentos da Escola do Trabalho**, publicado pela Editora Brasiliense em 1981 e reeditada pela Expressão Popular em 2002.

alinhavo do texto. Suas vidas são marcadas pelas experiências que os educaram como sem terra durante o tempo em que permaneceram instalados provisoriamente. A escola permanece presente na lembrança de muitas pessoas, como confirmam educadores e outras lideranças que se encontram entre as tantas famílias do movimento que ainda não foram contempladas com o tão sonhado pedaço de terra.

Sobre isso, um jovem que vive esta situação diz o seguinte:

Eu tenho pouco tempo de movimento, de acampamento. Mas esse pouco tempo tem sido uma escola para mim. Tudo o que eu aprendi na escola lá fora, na cidade onde troquei várias vezes de trabalho, quase não me serve para nada. O tempo que estou aqui está ajudando para eu me “limpar” para ficar livre para aprender algo que serve para a vida. Meu irmãozinho ainda está lá e eu tenho pena dele. Assim que der vou buscá-lo para viver comigo no Movimento.

Como pesquisadora, percebo que eles conhecem, vivem e incorporam a realidade por mim investigada e refletida, a qual tenho me referido. Sem apresentar qualquer restrição, foram meus primeiros e mais próximos interlocutores. Sob seu olhar, fiz um movimento de ir e vir, escrever e reescrever, à medida que alguns deles liam meus escritos e faziam as críticas, observações e sugestões. O capítulo que se refere diretamente à Escola Itinerante foi submetido à leitura das turmas para as quais ministrava aulas no Curso Normal de Nível Médio no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis, durante os anos de 2007 e 2008. O texto foi debatido com os educandos, com educadores e com os núcleos de base²⁷. Durante esse processo, me chamou atenção o interesse e a motivação que causou aquela leitura, sensibilizando os educandos ao encontrarem-se citados no texto como sujeitos e memória viva de uma história. Quanto a mim, ouvia e anotava suas observações e contribuições, solicitando esclarecimentos, quando necessário. A partir de então, busquei nos autores já consagrados sustentação para aprofundar a análise deste material empírico.

²⁷ O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), enquanto escola do MST toma como base a estrutura da organização quanto ao funcionamento e princípios adequados a uma escola. Por exemplo, o Núcleo de Base (NB), formado por dez famílias, seja no acampamento ou no assentamento, tem a função de agir como ferramenta de apoio a todos os setores: educação, saúde, comunicação, entre outros. Cada núcleo tem duas reuniões mensais, ocasiões em que acontecem os estudos e encaminhamentos práticos. Ali se revisam as tarefas anteriores, retomando-se as atividades planejadas. Essas informações constam em *MST, método de trabalho e organização popular*, nas páginas 92 e 93. No caso do IEJC, o Núcleo de Base tem por finalidade garantir momentos de encontro para a formação político-ideológica e a realização de tarefas para a participação no processo de gestão, assegurando assim a organicidade da coletividade e a formação dos envolvidos. Mais informações a esse respeito aparecem nos **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, n. 9, p. 59.

A decisão de trabalhar com o sujeito coletivo do MST, sua Escola Itinerante:

[...] fundamenta-se na suposição de que este reúne e representa sujeitos que vêm problematizando sua época, rejeitando sua forma de estar no mundo, organizando-se a partir de interesses comuns e com o fim de viabilizar sociabilidades alternativas. (FALKEMBACH, 2006, p. 28).

É difícil precisar o local da pesquisa - acampamento e escola -, considerando-se que os acampamentos e a Escola Itinerante não possuem tempo nem lugar geograficamente determinado. Hoje estão aqui, amanhã podem estar noutro lugar. Enquanto itinerantes na luta pela terra, levam a escola junto, assim como toda a estrutura do acampamento. Isto significa dizer que a estrutura física da escola é móvel, com a mesma aparência de um barraco que serve de moradia, permitindo ser construída, desmontada e transportada para um novo acampamento ou mesmo para o assentamento. O material pedagógico, os educadores e os educandos seguem juntos e as aulas vão sendo realizadas a partir da organização escolar e do planejamento, assim como os outros tempos educativos.

A fim de melhor esclarecer o lugar ou os lugares de minha pesquisa, descrevo a realidade de um acampamento do MST, onde funciona a escola, tendo por referência aqueles que visitei no Paraná e no Rio Grande do Sul²⁸.

Depois de longo trabalho de base realizado pelo Setor de Frente de Massa²⁹ do Movimento, em visita aos sem-terra, do campo e das periferias urbanas, estes trabalhadores vêm para os acampamentos motivados a lutar pela terra. Chegando ao local do acampamento, geralmente depois de uma ocupação de terra improdutiva, e talvez com uma experiência de despejo da área, logo vão se organizando, dividindo tarefas, construindo os barracos³⁰, organizando os vários setores e os núcleos de base, de acordo com aquilo que é proposto pelo Movimento. É o momento em que recomeçam a vida de um modo diferente daquele que já viveram. Em barracos de lonas pretas, de capim, de acordo com a realidade de cada

²⁸ A realidade da Escola Itinerante em cada acampamento é diferente. Depende das condições reais do próprio acampamento e da importância que a Secretaria da Educação dá para o projeto naquele estado. Ou seja, podem-se encontrar escolas com estruturas melhores, como também há outras muito precárias, mesmo para a realidade de um acampamento.

²⁹ O Setor de Frente de Massa do MST tem a responsabilidade de visitar as famílias desempregadas, nas periferias urbanas e rurais, a fim de conversar sobre a luta pela terra e pela Reforma Agrária, convidando-as a participarem desta luta indo para uma ocupação, e posteriormente para um acampamento.

³⁰ Para entender da engenharia da construção dos barracos, sugiro a leitura de "O companheiro que não gostava de ler", texto elaborado a partir de um diálogo entre Frei Betto e um acampado durante a construção do seu barraco. O artigo está em **MST: método de trabalho e organização popular**, publicado pelo Setor Nacional de Formação em 2005.

região, ali fixam morada pelo tempo que a conjuntura social e política estabelecerem, ou até a próxima ocupação.

Na verdadeira cidade de barracos de lonas pretas que se forma, geralmente a vizinhança é próxima e a comunicação fácil. Ali circulam famílias inteiras, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Não há idade para tomar parte de um acampamento, a não ser a exigência de ser sem-terra. O acampamento pode estar numa terra concedida pelo Governo, em alguma área já conquistada pela luta, por algum solidário/amigo do Movimento, ou mesmo à beira de uma estrada. Neste cenário, de forma organizada, é desenvolvido um intensivo trabalho de conscientização, organização, educação e de sensibilização da opinião pública, sobretudo, de pressão sobre o poder público de nível estadual ou federal.

Quem nem pensou um dia ter muito que fazer na realidade de um acampamento, assume compromisso que o ocupa o dia todo, pois a agenda de atividades é cheia. São muitos grupos reunidos, espalhados nos barracos ou embaixo de árvores, conforme as condições climáticas, que se ocupam com o estudo, o planejamento, a avaliação e o encaminhamento de ações. Na Região Sul, principalmente, o chimarrão é um fiel companheiro nestes momentos. Como há morosidade na política pública de reforma agrária, os acampados sabem que permanecerão por tempo indeterminado em um lugar: seis meses, um ou até cinco anos. Certezas não existem. A experiência da ocupação e o aprendizado já fazem parte da vida dessas pessoas. A data da saída para o assentamento, ou para outra ocupação nunca tem previsão, ninguém sabe, “nem Deus” - dizem - embora sempre alimentem as esperanças de que não demore chegar.

Geralmente depois de duras provações marcadas pelo desemprego, colocados à margem e excluídos de seus direitos, homens e mulheres, famílias com seus filhos e outros parentes se organizam em movimento, querendo e agindo para encontrar um lugar para ali assentar a vida, trabalhar, produzir. É a busca incessante e incansável pela dignidade. Por isso o acampamento passa a ser sua morada temporária. É um tempo de conhecer pessoas, de pensar o futuro, de planejar o assentamento e um período de aprendizagem³¹.

³¹ Camponeses de raízes, expulsos do campo por variadas razões, resistiram ao mundo urbano, um lugar que não é deles. Retornaram ao campo e acampados ou já assentados, ali se forjam na luta para estudar e se construir como educadores de uma organização social. *Histórias e Aprendizados do magistério 10 – Turma Sepé Tiaraju*. 2005. Texto de circulação interna no Setor de Educação do MST.

E a escola? Não existe escola itinerante neste acampamento? Costumam perguntar os mais curiosos, recém chegados. Coletamos relatos de pessoas que viveram essa experiência, como se observa a seguir:

– Começamos a escola no meu acampamento num relento de sol e em meio a uma terra lavrada. Ali não havia uma folha de árvore sequer para esconder a cabeça do sol. Um segurava o quadro encostado em uma cerca que guardava o latifúndio, enquanto outro escrevia. As crianças ficavam na frente, ouvindo, anotando (Gilberto, educador acampado, Paraná).

Denominadas por nomes como Paulo Freire, Sepé Tiaraju, José Martí, Campos Verdes Paraíso³², ou com outro de lutadores do povo, por escolha e decisão da comunidade acampada, as escolas dos acampamentos pesquisados do Rio Grande do Sul e Paraná são reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação e integram a rede pública estadual.

Para organizar a escola, o Setor de Educação do MST faz várias reuniões no início de um acampamento, até ter claro tudo que diz respeito ao funcionamento de uma escola itinerante naquele local. Depois de visitar todas as famílias, mapear o número de educandos em idade escolar, incluindo a educação de jovens e adultos, procede-se a matrículas de quem possui a documentação em dia. Aqueles que não a têm são procurados pelos educadores que auxiliam os pais a providenciá-la, de acordo com as possibilidades de cada um³³.

Concluído o levantamento, o total de educandos e o número de turmas, a comunidade decide o melhor lugar para construir a escola. Segundo Takau Junior (2005, p. 60), destacar a escola do acampamento é prioridade:

Como símbolo da luta dos sem terra, a escola itinerante recebe um tratamento especial. Nos acampamentos visitados sua localização é definida para que ela se projete. Todos que passam ao lado do acampamento devem vê-la. Os sem terra sabem que a escola é produto do seu esforço, não deve ser ignorada e sim exibida.

³² Segundo Marli Z. de Moraes, do Setor de Educação do MST/RS, este nome foi escolhido pelas crianças recém chegadas ao acampamento. Ao serem perguntadas a razão da escolha, elas explicaram que sua origem era de favelas do município de Camaquã, uma realidade sem cor e sem liberdade. Assim, fizeram uma homenagem ao local do acampamento que lhes possibilitava ver e estar num lugar muito verde, aberto e que lhes dava liberdade.

³³ A Escola Itinerante Sementes do Amanhã, no município de Matelândia, próximo à Foz do Iguaçu, no Paraná, recebe muitas crianças “brasiguaias”. São filhas de famílias que há muitos anos migraram para o Paraguai em busca do sonho de uma vida melhor. Hoje, mais pobres ainda, tomando conhecimento da existência do MST na região, retornam para o Brasil e tornam-se sem-terra. Segundo Adriana de Andrade, educadora e coordenadora, a maioria destas crianças não tem nenhuma documentação, por isso a escola deve tomar a iniciativa de encaminhar e acompanhar a família para fazer o registro de nascimento.

Assim, de forma organizada, inicia-se a busca de materiais para erguer os barracos/escola, com o número de salas de aula correspondente ao número de turmas/ciclos ou etapas, funcionando dois turnos diários. A construção é compartilhada, enquanto definem as medidas de cada sala de aula, outros abrem os buracos necessários para fixar a estrutura no chão. Isto feito, entram em ação os responsáveis pela cobertura. Por fim, são colocados as carteiras, o quadro negro e outros materiais no seu interior.

Quase sempre, esse trabalho é feito sob o olhar curioso e atento das crianças e adultos que se reúnem no local para observar e aprender a fazer o seu barraco. Afinal, há gente ali que nunca construiu seu habitat com tal engenharia. Assim, em pouco tempo a escola já está de pé, podendo ser identificada ao longe por um mastro que levanta o símbolo maior da luta - uma bandeira do MST. “A bandeira geralmente aparece junto à barraca (casa onde mora no acampamento, junto à escola ou à casa da base onde morava antes do acampamento), também sempre em destaque, no alto”, ressalta Pieri, (2002, p. 128). Por fim, é hora de começar as aulas. Antes, porém, ainda é preciso inaugurá-la com uma mística reunindo toda a comunidade, que reflete o significado da escola para os acampados. Ou seja, a importância do estudo na vida de quem está em movimento. Para Takau Junior (2005, p. 59):

Apesar das condições estruturais e físicas estarem longe do ideal, seus integrantes não reclamam das dificuldades e procuram exaltar os benefícios dela. A escola itinerante cumpre, de maneira satisfatória, o seu papel de educar. Como exemplo, não há abandono escolar, pois se matricula uma criança ou adolescente assim que eles chegam ao acampamento. A criança só pára de estudar ali se os pais saírem do acampamento.

Aparentemente, a escola tem uma construção simples e modesta, porém é estruturada por uma engenharia segura e criativa³⁴. Criatividade que vai melhorando à medida que os acampados são desafiados pelas chuvas e vendavais, dependendo da estação do ano, e, principalmente, pelas mudanças de local, que exigem habilidade, devido o caráter provisório das instalações com desmanches e reconstruções frequentes.

Em alguns acampamentos no Paraná, a escola pode ser avistada ao longe e fica situada no centro do local onde se instalam os sem terra, dividindo-os em duas alas, à direita e à esquerda. Suas salas de aula, construídas em barracos separados uns dos

³⁴ A estrutura física da Escola Itinerante é uma criação histórica original do Movimento Sem Terra, pois não se inspira em qualquer modelo que a houvesse precedido a não ser os barracos/moradias nos acampamentos.

outros, se destacam em meio aos demais. O visitante, por pouco que permaneça ali, não deixa de percebê-la. Por questões climáticas, pois chuvas e vendavais são frequentes na região, as lonas pretas da cobertura foram substituídas por telhas de amianto e as paredes laterais substituídas por pedaços de madeira, adquiridas após várias lutas e pressões feitas pela comunidade junto à secretaria da educação daquele estado. Este tipo de cobertura, avistada de longe, destaca ainda mais a existência da escola. Um acampado me dizia que:

Percebendo a existência de uma escola no acampamento, até os menos atentos são chamados a atenção, despertando sua curiosidade. Afinal, que escola é esta aqui? Quem são os educadores? Que pedagogia é trabalhada?.

É evidente, que quem se demorar mais tempo e continuar indagando obterá respostas, vindas de adultos ou crianças, ou de quem estiver próximo e sentir confiança no sujeito que questiona e sintonia no diálogo com ele. Uma pergunta pode suscitar outras e despertar a vontade para retornar outro dia, sem pressa, para melhor compreender a realidade das pessoas que ali vivem. De início, são desconhecidos, vivendo perto uns dos outros, forjando uma convivência entre estranhos. Logo em seguida são companheiros, que se encontram, estranhamente no amanhecer de um dia, motivados a ocupar um espaço, ir para um acampamento, que lhes servirá de chão, por um tempo indeterminado. Ali se instalam, em condições mínimas e, a partir deste lugar, se organizam, estudam, fazem as mobilizações, constroem a escola, pensam o hoje e o amanhã.

Além das salas de aula³⁵ nas escolas melhor estruturadas, há espaço para biblioteca, sala dos educadores, cozinha e refeitório. Os banheiros são construídos mais ao longe. Na maioria das vezes, flores e folhagens são cultivadas para embelezarem também o próprio acampamento. As plantas dão sentido e leveza a uma morada cuja duração é incerta e, nesse caso, a mudança por vezes diz pouco. Pode ser para novo acampamento, para um assentamento, para uma casa definitiva ou uma escola física e fixa em melhores condições.

³⁵ Queremos lembrar que desde o início da luta pela Escola Itinerante, no Rio Grande do Sul, foi solicitado à Secretaria da Educação que providenciasse lonas especiais, (pretas por fora e brancas por dentro) a fim de poder ter um ambiente interno na sala mais claro, pelo reflexo da lona branca, dando melhores condições para as crianças poder estudar. No estado do Paraná, desde o início foi garantido pelo Estado o mesmo tipo de lona. Porém, é necessário registrar que atualmente o Estado do RS não tem garantido esta qualidade de lona. As queixas ouvidas em visita aos acampamentos é que as lonas para as escolas não têm chegado aos acampamentos.

Uma horta com variedade de verduras e plantas medicinais traz presente a experiência já vivida por estes sujeitos, quando em algum lugar tiveram a oportunidade de cultivar a terra. É um sinal, juntamente com o jardim, do modelo de assentamento, de casa, que escola e que projeto de educação do campo desejam construir. Seu Meneghetti, acampado com mais de 60 anos de idade, ao falar da Escola Itinerante Dandara, recém queimada no despejo da fazenda Guerra, em Coqueiros do Sul, no Rio Grande do Sul, em 2006, dizia:

– Era a construção mais bonita que vimos até hoje. Havia várias salas de aula, secretaria e as carteiras foram feitas com o banco e a mesa junto, igual àquelas que tinham na nossa escola quando éramos pequenos. E toda ela fora construída pela comunidade. Dava gosto ver e entrar nela. Era o orgulho do acampamento, das famílias, das crianças, dos educadores... Tudo isso se perdeu porque “eles” não aceitam que nós queiramos estudar, ter nossa escola, estudar nossa pedagogia, nossa realidade.

De sua parte, as crianças e adolescentes que freqüentam a escola sabem tudo o que acontece no acampamento. Têm facilidade em localizar os barracos dos moradores e costumam comentar isto na escola. Vivem entre os adultos e participam das conversas informais e reuniões dos núcleos de base. Conhecem as pessoas pelo nome, sabem onde elas moram, quem são seus melhores amigos e quantas crianças estão para nascer. Fazem amizades com facilidade e logo viram companheiros. Brincam e inventam brincadeiras, porque ali não há nada pronto, pré-fabricado. Elas mesmas precisam pensar, planejar, fabricar, construir seus brinquedos e brincadeiras. Quem sabe ensina e quem não sabe aprende e logo ensina aos outros. Trocam muitos saberes e fazeres, assim como aprendizados são refeitos.

Por exemplo, quando um brinquedo exige concerto elas mesmas necessitam saber recuperá-lo. A criatividade corre solta quando brincam de imitar o que os adultos fazem: a mística, a assembléia, as ocupações, as reuniões dos núcleos de base, as aulas, o jeito de o educador começar a aula, a fala de um acampado, enfim. Este se constituiu em um espaço permanente de ensinar e aprender coletivo. Neste sentido, encontrei na Escola Dandara, um pensamento muito significativo que dizia, “a vida aqui tem um novo sentido”. Este pensamento é de um menino acampado, conhecido entre os colegas por “Vida”.

2.3 INDICADORES METODOLÓGICOS

O objetivo da pesquisa requer um tratamento metodológico que vai além de uma descrição dos fatos. Exige um olhar mais atento da realidade em estudo, por ela estar em constante movimento, por uma perspectiva social popular histórica. A hipótese fundamental da dialética é de que nada é fixo. Tudo o que existe na vida humana e social está sujeito ao fluxo da história. Na concepção de GRAMSCI (2001, p. 134) “[...] conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir.”

A tentativa de aproximação e apreensão desta realidade requer embasamento teórico apropriado, a fim de dar conta de elucidar as contradições e os conflitos existentes na realidade focalizada como objeto de pesquisa, no caso em questão, a Escola Itinerante do MST. Para isto se faz necessário uma análise que contemple do empírico ao teórico e de volta ao empírico, pois:

A realidade é o ponto de partida e de chegada; exatamente porque é nela em que atuamos; e ela é que precisa ser transformada. Mas a teoria é fundamental para construir uma interpretação que realmente oriente a ação transformadora. É assim que nossas ações podem se tornar práxis. Faz análises concretas de situações concretas. Utiliza os dois movimentos combinados. Do particular ao universal e do universal ao particular. (CALDART, 2003, p. 2-3)³⁶.

Ainda nesse sentido e, segundo o professor Silva Triviños (2006, p. 14), “[...] a teoria, como conjunto de conceitos que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender a realidade social representa o mais elevado conhecimento que o ser humano pode obter dos fenômenos materiais.” A abordagem da pesquisa pretende ser qualitativa e a metodologia compreenderá um estudo de caso, tendo presente que Silva Triviños (1995, p. 134):

O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do novíço, como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas sobre o valor científico de seu trabalho. Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias.

De acordo com Lüdke e André (1986) o estudo de caso é um fenômeno singular dentro de um sistema mais amplo. Em suas características, visa à descoberta de novos

³⁶ A autora está baseada no Método da Economia Política, de Marx.

elementos, pois o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente; enfatizam a “[...] interpretação do contexto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-21); buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Esta escolha se justifica, sobretudo, por se embasar a numa racionalidade crítica e de visão de totalidade, capaz de romper com o modo de pensar dominante, isolado, comprometido política e socialmente com a classe dominante. A totalidade, pois, é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações. Penso que a escolha me permitiu uma visão de conjunto, já que o projeto de legalização de escolas itinerantes avançou para outros estados da federação. Também ajudou a compreender a realidade estudada, a partir da vivência, da observação e da análise dos registros. Além da trajetória desta experiência em processo a posteriori.

Considero que a abordagem qualitativa ajudou a dar conta da realidade, pois seus princípios permitem o estudo dos fatos a partir do real, não abstrato. A dimensão qualitativa se expressa muito mais no compromisso do pesquisador do que em sua neutralidade com a realidade pesquisada. Para os autores citados nas linhas anteriores, o estudo qualitativo é o que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Desta forma, nas leituras e entrevistas que realizei, assim como nas visitas a algumas escolas itinerantes, me detive na observação do processo a partir de duas categorias: a atualidade – a relação entre a escola e a prática social e a auto-organização dos educandos.

Conforme Freitas (2005, p. 79-80), “[...] as categorias surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognitiva do homem.” No que diz respeito à atualidade, tomamos também o conceito de Freitas (2003, p. 56), em outra obra, quando diz que:

Deve-se entender por formar na atualidade *tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se* e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de

forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. (FREITAS, 2003, p. 56)

Como já foi afirmado, ao pretendermos confrontar a escola burguesa capitalista com um projeto em construção de escola socialista elegemos como categoria analítica central para o nosso estudo o autodesenvolvimento ou a auto-organização dos alunos, tomando por referência as propostas de Pistrak. Para este educador russo (PISTRAK, 2000, p. 42-43):

É inútil insistir muito tempo sobre a importância que conferimos à aptidão para criar formas eficazes de organização. Suas características só poderão ser desenvolvidas em nossas crianças na medida em que elas gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficientes para todas as questões relativas a sua organização. Todos esses resultados só serão atingidos se a auto-organização é admitida sem reservas. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. A auto-organização tem uma importância fundamental do ponto de vista da pedagogia social, pretendendo objetivos determinados, e é isto que define a posição da escola a seu respeito.

A nosso ver, tanto a “atualidade” quanto a “auto-organização” estão presentes com mais ou menos força na Escola Itinerante na forma como ela organiza seu trabalho escolar e pedagógico, levando-se em consideração as circunstâncias reais em que funciona dentro de um acampamento sem-terra. Ou seja, há um esforço de manter práticas pedagógicas que não colocam a escola de costas para o seu público. Sendo assim, é impossível passar despercebido no seu dia a dia, perguntas que as crianças fazem, tais como: quando vai chegar a polícia? Onde estão os jagunços? Quem deu os tiros de madrugada?

Já podemos adiantar que o exemplo de como o próprio Movimento se organiza ao longo de sua história em nível nacional, estadual e regional tem inspirado a escola a se estruturar. Assim, também, a questão da realidade atual está em conexão com a prática social. Nesta escola, a vida cotidiana passa necessariamente por dentro e não fora dela, conforme acontece no modelo capitalista, uma vez que atua no planejamento e na ação do movimento a que pertence, como se observe nas marchas, nos despejos e nas ocupações. O envolvimento significa não ficar de fora estudando os conteúdos desvinculados da realidade propostos pelos livros didáticos indicados pelo sistema educativo tradicional.

Em uma escola Itinerante a vida é presente. A realidade está posta. A marcha está planejada e os acampados se pode se pôr a caminho a qualquer momento. Desta forma, o aprendizado das crianças se dá de acordo com as concepções, o

espírito da realidade presente, que invade a escola, mas de forma organizada e planejada.

De certo modo, esta pesquisa começou há bastante tempo, por minha inserção na realidade, conforme referi anteriormente. E, sobretudo, por ter acompanhado, registrado e sistematizado vários momentos e acontecimentos do processo educativo da Escola Itinerante durante os seus doze anos de existência, anda que isso se deu forma mais intensa nos três últimos, quando me vi diante do desafio de realizar a pesquisa e produzir a tese. Ao retomar meus registros no diário de campo, percebi que guardam observações, datas e fatos que marcam situações inusitadas desta experiência. Para exemplificar, basta citar as anotações sobre a ocupação do Conselho Estadual de Educação, em 1996, ou outras mais recentes como os registros sobre a visita à Escola Itinerante “Che Guevara” no acampamento Jair Antônio da Costa³⁷, na BR 386, em Nova Santa Rita, no Rio Grande do Sul, e da participação no III Seminário Nacional de Escolas Itinerantes, no Paraná³⁸.

Cinco dissertações de mestrado, dezenas de monografias, um livro e outros pequenos textos também me auxiliaram metodologicamente, além de uma rica memória fotográfica que guarda lembranças de escolas, educadores e crianças que viveram acampadas durante esses doze anos. Contudo, penso que o desafio maior foi fazer a ‘escavação’ e a revisitação deste material, concomitantemente às leituras dos teóricos que vinham sustentar o empírico, organizando o pensamento para a necessária reflexão. A disciplina consciente³⁹ e a experiência de reeducar o olhar para a própria realidade aparentemente conhecida, descobrindo aspectos que não via antes, talvez tenha sido um dos maiores aprendizados. Quando parecia avançar no texto, sentia necessidade de voltar a campo para buscar e descobrir aquilo que

³⁷ Jair Antônio da Costa era sindicalista, diretor do Sindicato dos Sapateiros da região. Assassinado em 30 de setembro de 2005 pela polícia, durante manifestação dos sindicatos da região.

³⁸ O III Seminário Nacional de Escolas Itinerantes aconteceu de 5 a 9 de maio de 2008, em Faxinal do Céu, Paraná, com a participação de 398 educadores itinerantes, além de outros convidados.

³⁹ “A disciplina consciente é, portanto, a preparação da consciência para que esta sim seja o fundamento da conduta e do comportamento. Neste sentido a disciplina se manifesta nas atitudes e preocupações com: a) a eficiência no fazer bem feito; b) no compromisso com a organização e o projeto; c) na pontualidade na realização das tarefas; d) na coerência em todos os momentos, seja na história, na política e na moral; e) no respeito ao coletivo, no sentido de que em primeiro lugar deve-se defender e cumprir com as decisões coletivas da maioria da organização. A disciplina é uma opção feita pela consciência. Esta precisa ser permanentemente aprofundada para que não estacione e nem regrida. O estudo, o planejamento e a ação são os elementos que permitem fazer com que a força das idéias supere as idéias da força”. (BOGO, Ademar. **A Consciência e a Disciplina**. fevereiro, 2008. (Manuscrito).

ainda se fazia necessário para elucidar a realidade focalizada e responder questões resultantes da pesquisa.

Mesmo que na história se fale da Escola Itinerante nos vários estados do Brasil que conseguiram legalizar o seu funcionamento nos acampamentos, escolhi um recorte que julguei mais adequado para os fins da pesquisa. A opção foi olhar para o conjunto da escola no Rio Grande do Sul e no Paraná, considerando a proposta pedagógica e seus desdobramentos, compreendendo que o projeto no seu todo é do MST, embora a luta pela sua legalização se dê a partir da realidade e da potencialidade de cada estado da federação⁴⁰.

Ainda, durante a pesquisa, ao visitar algumas escolas itinerantes, a questão da “atualidade” e da “auto-organização” dos educandos, mereceu minha atenção, além de obter informações desta natureza sobre outras, através de entrevistas e conversas informais durante os cursos de formação de educadores e o processo de sistematização que elas praticam, que estamos realizando desde novembro de 2007 no Paraná. Compreendendo, no entanto, que estas categorias são fundamentais para perceber se a Escola Itinerante do MST tem práticas pedagógicas que sinalizam para a afirmação de um modelo de caráter socialista.

Para isto, a escuta atenta da realidade, dos relatos sobre o cotidiano e as atividades escolares foi fundamental no entendimento do processo. Durante todo o tempo da pesquisa, mesmo aquele mais dedicado à elaboração escrita, não dispensei convites para participar em atividades específicas de formação dos educadores das Escolas Itinerantes, em âmbito estadual e nacional. Além, é claro, de continuar ministrando aula nas turmas de magistério como já referi antes. Estas atividades enriqueceram o diálogo com os educadores, devido seu interesse em saber sobre o andamento da tese e de procurar descobrir quando seria a defesa final e a disponibilização do texto para o Movimento.

Dada à facilidade de convivência e trabalho com os sujeitos de minha pesquisa, fazemos aqui uma associação com Bosi (1994), quando diz que “[...] o esteio de um método de abordagem é a formação de um vínculo de amizade e confiança com os

⁴⁰ Embora tenha feito a opção de olhar para o conjunto das escolas Itinerantes do MST, é possível adiantar que dado o número de dissertações e documentos lidos, as entrevistas e visitas a algumas escolas, a pesquisa nos permitiu ver em torno de vinte delas situadas nos acampamentos do MST, ainda que algumas não mais existam.

recordadores.” Em meu caso, esse vínculo não significa apenas uma simpatia espontânea que se vai desenvolvendo durante a pesquisa. Ele é o resultado de um amadurecimento, de um tempo mais ou menos longo, de trabalho, de convivência e aprendizados com estes sujeitos que compartilham comigo os deveres da luta e a construção deste texto.

Sendo assim, a elaboração de cada capítulo exigiu leituras das mais diversas, uma vez que as fontes tomadas como referência aparecem na forma de livros, dissertações, depoimentos registrados em diário de campo, assim como a consulta a textos de divulgação irrestrita e outros de circulação interna no Setor de Educação ajudaram a dar consistência ao resultado final. Ainda, podermos contar com a memória oral, presente nas vozes dos herdeiros legítimos desta história⁴¹, o que foi um privilégio, considerando que “[...] a memória oral é um instrumento precioso se desejarmos constituir a crônica do cotidiano.” (BOSI, 2003, p.15). Como pesquisadora e também como memória viva, imponho-me um desafio: integrar as memórias dos personagens com as minhas próprias.

Quanto ao Consentimento Informado, considerei desnecessária sua aplicação, pois os entrevistados e interlocutores deste texto aceitaram ser sujeitos de minha pesquisa, não havendo nenhuma restrição quanto ao uso do nome nesta pesquisa, Em função da diversidade de ferramentas e instrumentos utilizados para esta pesquisa, também me utilizei de entrevistas semi-estruturadas, com caráter complementar, realizadas de forma dialogada, possibilitando ampliar a questão e suscitando novas perguntas. Esta técnica de pesquisa é explicada por Silva Triviños (1995, p. 146) nos seguintes termos:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Contudo, tenho consciência dos limites e do desafio que representa o enfrentamento dessa temática neste momento histórico em que existe ainda um conformismo geral com os desígnios do projeto de escola capitalista. Estudar possibilidades de vir a contrariá-la requer trilhar “[...] vias tortuosas, desvios e ruas

⁴¹ As principais fontes para a construção desta interpretação da história da Escola Itinerante dos acampamentos do MST vêm de registros em diário de campo, relatórios e textos de reflexão sobre fatos e acontecimentos (alguns inusitados – como a “queima de uma escola”) de circulação interna no movimento, compilados durante os 12 anos de história pela própria pesquisadora e outros educadores. Por isso, em algum momento, o uso do método narrativo se fará necessário.

estreitas, pois o trajeto não está mapeado *a priori* e, por isso, não se pode esperar caminhar por uma estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente.” (TURRA, 2003, p. 191).

Ao longo da investigação compreendi que pesquisa nem sempre é linear, pois ora ela andava bem, ora paralisava. Era o tempo necessário para “maturar”, reler e rever os objetivos e questões que me havia feito no início ou para visitar livros já lidos, diário de campo e voltar a campo.

A amplitude do tema escolhido nos fez compreender que ficaríamos longe de esgotá-lo, até mesmo porque que em ciência isto não se faz necessário.. Todavia, desejei um tempo maior para estar nos acampamentos a fim de escutar mais e mergulhar melhor nesta realidade. Pois, embora dura, ela sempre me inspirou muito.

Nesse sentido, tem razão Freitas (2007, p. 47-48), quando afirma que:

A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais. Isso é o mais relevante. Não há um ponto certo de penetração nesta realidade, nem um ponto de chegada pré-definido. Pesquisar pelo método materialista histórico-dialético assemelha-se mais à atividade do pintor. Não há um início e um fim na pintura. Não há uma maneira certa e definitiva de criar uma pintura. Ela vai ficando pronta a partir da atividade do pintor em vários pontos da tela. Até que emerge por completo com todas as suas relações.

Todavia, leituras como esta, me ajudaram a compreender nossa incapacidade, como pesquisadores, de apreender o real e de perceber a dinâmica mutante e a historicidade desta realidade.

Por fim, cabe destacar que realizei esta pesquisa acreditando na possibilidade de conhecer melhor a realidade investigada, porque nos interessa transformá-la. “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Todavia, o produto final da análise deste estudo, deve ser visto como um conhecimento provisório. Entendendo-se aqui que “[...] todo o conhecimento é sempre um conhecimento provisório, ou seja, um conhecimento datado historicamente. Conhecimentos datados historicamente não têm a pretensão de se dizerem perenes [...]” (FREITAS, 2007, p. 53).

3 O MST NA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO

Conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p. 17).

Para contextualizar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em suas lutas por terra e por educação, primeiro se faz necessário entender o seu surgimento. A origem está no Rio Grande do Sul, quando a necessidade de pequenos proprietários, arrendatários e trabalhadores do campo os levou a se mobilizar em favor de suas reivindicações e de seu fortalecimento frente ao latifúndio e à monocultura. Sua organização foi se desenvolvendo no embate contra a estrutura agrária determinada pelos interesses dos donos de grandes extensões, cujos rumos se alteram a medida que o capitalismo refaz suas forças em defesa da propriedade privada, no caso, da terra, o que também será explicitado neste texto.

Sabemos que este é um tema polêmico e difícil de ser abordado na atual conjuntura brasileira, porém é necessário ser tratado, pois é neste movimento da história do MST que vamos percebendo como ele nasce, se organiza e se expande em âmbito nacional, em tão curto espaço de tempo. Como há inúmeros pesquisadores, em nível de mestrado e doutorado, além de outros, que trazem esta questão para o debate, farei referência a vários deles, no entanto sem a pretensão de repeti-los.

3.1 O SURGIMENTO DO MST E A ESTRUTURA AGRÁRIA BRASILEIRA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como MST, hoje está organizado em vinte e quatro estados do Brasil e no Distrito Federal⁴², acolhendo em seu meio esperanças e expectativas de homens e mulheres de todas as idades, etnias, religiões e partidos políticos, que materializam na atualidade a reivindicação secular da luta pela terra no Brasil.

⁴² Dos vinte e sete estados do Brasil, o MST não está organizado apenas no Amazonas, no Amapá e no Acre. Em Roraima começou se articular no ano de 2006, com trinta ocupações de terras improdutivas, além da notória ação de 8 de março, nas terras ditas da Aracruz Celulose.

Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível. Os habitantes do local, então, diante de armas e intenções nunca imaginadas, teriam muito que lutar contra esse verdadeiro caso de invasão. (MORISSAWA, 2001, p. 57).

A organização em favor da luta pela terra nos moldes atuais surgiu em meados da década de 1980, em pleno regime militar, como um processo de reivindicação por direitos e resistência contra a política de exclusão sofrida pelos trabalhadores rurais e urbanos, em decorrência do desenvolvimento capitalista. Apesar desses fatos recentes, não deve ser visto como um movimento novo na história do Brasil, pois é uma continuidade de outros empreendidos pelo campesinato⁴³ (índios e negros) no país, quando viram seus territórios sendo invadidos e eles escravizados. Os negros uniram a luta pela liberdade à luta pela própria terra, construindo os chamados Quilombos. De acordo com Fernandes (2000, p. 26) “[...] o quilombo foi o território livre; era a terra onde viviam negros, alguns índios e também trabalhadores livres e marginalizados pela sociedade colonial: era um conjunto de povoados socialmente organizados que formou a União dos Palmares.”⁴⁴ Desta forma, “[...] a escravidão indígena foi sendo substituída pela escravidão negra, ao mesmo tempo em que a maior parte dos grupos indígenas foi quase que totalmente dizimada.” (FERNANDES, 2000, p. 26).

A história conta que, no final do século XIX e início do século XX, surgiram movimentos camponeses messiânicos, assim chamados porque seguiam um líder carismático, um “messias”. Assim surgiu Canudos, nos sertões da Bahia (1896-1897), liderado por Antonio Conselheiro. Logo em seguida a Guerra do Contestado, nas regiões de Santa Catarina e Paraná (1912-1916) com Monge Maria. Posteriormente, no Nordeste brasileiro, surgiram as lutas, lideradas por cangaceiros, como Antônio Silvino, ferido e preso em 1937, e Lampião, falecido em 1938.

Nas décadas de 1930 e 1940 aconteceram outras lutas violentas em diversas regiões do país, onde posseiros defenderam suas propriedades com armas na mão.

⁴³ Sobre Campesinato, ver texto elaborado por Bernardo Mançano Fernandes para debate do item 2.1.1. do Plano Camponês/ 2005. Esta é uma primeira versão que precisa ser discutida e ampliada com as considerações a serem feitas e complementadas pela contribuição de outros colaboradores. Também ver *O Campesinato no Século XXI – possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*, de Horácio Martins de Carvalho, editado pela Vozes, em 2005.

⁴⁴ Sobre o Quilombo dos Palmares recomendamos o capítulo Confederação Negra de “Palmares: formação, desenvolvimento e destruição da confederação dos quilombos palmarinos”, que consta em *Uma história do Brasil Colônia*, autoria do professor Mário Maestri, editado pela Contexto, em 1997. O problema da escravidão de índios e negros para trabalhar nos engenhos de açúcar, na coleta de drogas do sertão também é tratado no clássico *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro.

Entre 1950 e 1964, o movimento camponês organizou-se como classe, surgindo as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). A ditadura militar, após 1964, esmagou esses movimentos e assassinou, prendeu ou exilou seus líderes. O grande latifúndio conseguiu derrotar as organizações que agiam em favor da reforma agrária durante certo período de tempo.

No final de década de 1970, de acordo com Stédile e Görgen (1991), a crise econômica, a abertura política, as greves dos trabalhadores metalúrgicos da região do ABC paulista e o trabalho das diversas pastorais sociais, foram impulsos favoráveis para o ressurgimento das lutas pela terra, especialmente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país⁴⁵. E desta vez com um vigor novo na história, pois junto nasciam novas lideranças, antes sufocadas pelo regime militar, dispostas a manifestar-se contra todos os efeitos visíveis cometidos pelo capitalismo brasileiro, que levou trabalhadores urbanos e rurais à extrema pobreza.

No campo, porém, a realidade ficou mais gritante. As pequenas propriedades rurais, cuja média correspondia a 4,4 hectares, em 1950, em 1980 já era de apenas 3,45 hectares, extensão reduzida demais para, “[...] nas condições atuais do país, produzir o necessário para o sustento de uma família.” (CONTAG *et al.* 1983, p. 13). Portanto, a terra concentrada nas mãos de latifundiários e a modernização da agricultura, que excluía os pequenos agricultores, provocaram o que, numa leitura burguesa, tem sido chamado de êxodo rural⁴⁶, para ocultar as condições que provocam a expulsão da terra de um grande contingente de famílias. Conforme estudos efetuados por uma equipe de pesquisadores sobre a situação do campesinato, “[...] o Brasil possui uma área territorial de 850,2 milhões de hectares. Destes, 132 milhões de hectares de terras estão concentradas em mãos de pouco mais de 32 mil latifundiários.” (CARVALHO, 2005, p. 47).

Desta forma, a pressão dos grandes proprietários, a falta de políticas públicas de apoio à produção familiar, a ausência de escolas, principalmente de

⁴⁵ Sobre a emergência de movimentos sociais populares, a partir das greves operárias, iniciadas em 1978, em São Paulo, ampliando-se nos anos de 1980 para abarcar outras categorias de trabalhadores, recomendamos obras com as de Amnéris Maroni, Maria da Glória Gohn, José Álvaro Moisés, Bernardo Mançano Fernandes e Carlos Antônio Bonamigo, todas relacionadas nas referências bibliográficas deste estudo.

⁴⁶ Êxodo rural é uma expressão inadequada porque mascara a situação forçada que obriga milhares de famílias a abandonar o campo para se instalar nas cidades em busca de sobrevivência. Não existe uma “terra prometida”, como no relato do Antigo Testamento, que motivou o êxodo do povo hebreu, à espera das pessoas que passam por essa situação.

ensino fundamental, e de atendimento à saúde nas áreas rurais têm empurrado famílias inteiras para as cidades, em busca de sobrevivências. Como não há lugar para os pobres, essas pessoas são obrigadas a morar nas periferias e favelas, onde convivem com o desemprego, com a falta de moradia, e, do mesmo modo que nas áreas rurais, com a falta de saúde e de educação. Longe dos parentes deixados para trás e obrigadas a abdicar de seus hábitos culturais, essas famílias são levadas a “[...] viver a indignação pelo desajuste entre os hábitos formados no trabalho rural e os encontrados no industrial que ignora as necessidades de cada um.” (SADER, 1988, p. 62).

Tais fatos têm provocado no povo, que não se acomoda frente ao processo de exclusão a que vem sendo submetido, a capacidade de organização e mobilização. Assim, em vários estados surgiram lutas e ocupações, ainda sem muita articulação entre si. Os agricultores entenderam que alguns perderam sua terra devido ao seu isolamento e à falta de percepção de que o problema era mais amplo, assim passaram a se articular e se organizar entre si, porque eram muitos e poderiam se unir para conquistá-la novamente. Foi neste contexto que nasceu o MST como um movimento social popular do campo. Conforme a estudiosa Vendramini, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem se dedicado ao estudo do assunto, é um movimento que “[...] organiza os trabalhadores do campo que, na sua visão, são todos eles sem-terra, inclusive os assalariados rurais, tendo como aliados os trabalhadores urbanos.” (VENDRAMINI, 1992, p. 19). Na mesma linha de pensamento, o geógrafo e também estudioso das lutas do MST Fernandes (2000, p. 49):

O MST é fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro. É, portanto, parte e continuação da história da luta pela terra [...]. Nesse processo, os fatores econômicos e políticos são fundamentais para a compreensão da natureza do MST. Na década de 1970, os governos militares implantaram um modelo econômico de desenvolvimento agropecuário que visava acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente pela criação de um sistema de créditos e subsídios. Esse sistema financiou a modernização tecnológica para alguns setores da agricultura, de forma que esta passou a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da indústria produtora de insumos. Esse modelo causou profundas transformações no campo. De um lado, aumentou as áreas de cultivo da monocultura da soja, da cana-de-açúcar, da laranja, entre outros; intensificou a mecanização da agricultura e aumentou o número de trabalhadores assalariados. Do outro lado, agravou ainda mais a situação de toda a agricultura familiar: pequenos proprietários, meeiros, rendeiros, parceiros, etc., que continuaram excluídos dessa política agrícola. Essa política que ficou conhecida como modernização conservadora promoveu o crescimento econômico da agricultura, ao mesmo tempo em que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando

e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras (FERNANDES, 2000, p. 49).

Ainda se referindo ao Movimento Sem Terra, Carlos Bonamigo diz que, “O MST é um dos herdeiros do processo histórico de luta por emancipação e pela posse da terra do campesinato brasileiro desde a sociedade escravista, passando por Canudos, Contestado, as Ligas Camponesas, etc.” (BONAMIGO, 2002, p. 103).

No caso do Rio Grande do Sul, considerado o berço do MST, sua origem data de 1978, quando as fazendas Macali e Brilhante foram ocupadas, a primeira por cem e a segunda por duzentas e quarenta famílias. Os ocupantes faziam parte de um grupo expulso das áreas indígenas da reserva de Nonoai, por isso decidiram ficar e lutar por um pedaço de terra no estado de origem, enquanto outras famílias se transferiram para outros municípios ou Mato Grosso. Em 1980, enquanto o povo olhava curiosamente para os dois acampamentos anteriores, surgiu, inesperadamente, mais um – o de Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta⁴⁷, considerado como o nascimento do MST e que teve grande repercussão nos meios de comunicação, sensibilizando muito a opinião pública. Isto representava, na época, a luta contra a ditadura militar que mostrava pequenos sinais de enfraquecimento sob a pressão dos movimentos sociais populares Ruscheinsky (1989, p. 154).⁴⁸.

A formação do acampamento de Ronda Alta foi um acontecimento histórico em que trabalhadores rurais aparecem como o centro da manifestação pública dos conflitos agrários. As manifestações começaram nos anos oitenta após um período de repressão e no oeste catarinense organizam-se algumas comissões de visita a este acampamento. Assim incentivou-se o início da organização dos sem terra no Estado.

Enquanto isto, trabalhadores do campo que não possuíam terra também se organizavam em estados como Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Várias ocupações e acampamentos surgiram em pouco espaço de tempo, aumentando assim o número dos interessados em participar da organização.

A partir de então, com forte apoio da Comissão Pastoral da Terra, a CPT, crescia e se desenvolvia a articulação entre as lutas nas diversas regiões, o que levou os grupos

⁴⁷ Nesta época, a comunidade acampada não percebia a importância da escola na vida das famílias, mesmo assim foi nos acampamentos de Encruzilhada Natalino, em 1982, e da fazenda Annoni, em 1985, que as primeiras famílias deram sinais de que não queriam ver seus filhos fora da sala de aula. Assim, organizaram voluntariamente a escola e se preocuparam com uma educação diferente. Debaixo de árvores, nos barracos de lona e nas marchas, foi nascendo um outro jeito de fazer escola, colada à realidade da vida dos acampados e itinerante. O funcionamento desta escola é tratado mais detalhadamente no capítulo 4.

⁴⁸ Sobre a formação e o desenvolvimento dos assentamentos rurais no Rio Grande do Sul no período de 1970 a 1997, ver Navarro *et al.* (1999).

que trabalhavam na organização camponesa a dar mais um passo na história da luta pela terra. Assim, em janeiro de 1984, realizou-se I Encontro Nacional de Fundação do Movimento, em Cascavel, no Paraná. O evento reuniu participantes vindos de diversas ocupações que aconteciam naquele momento pelo País e ali escolheram o nome da organização, bem como sua estrutura, a primeira coordenação nacional e os seus objetivos gerais⁴⁹. É importante dizer que este encontro marcou oficialmente o surgimento do MST, manifestando uma vontade política própria e (re)inventando a luta por Reforma Agrária. Como resultado, organizou a primeira ocupação ainda neste mesmo ano, que aconteceu no município de Erval Seco, no Rio Grande do Sul.

Preocupado com a visível mobilização dos trabalhadores sem terra em nível nacional, o MST procurou intensificar sua organização interna. Em 1985, realizou o I Congresso Nacional dos Sem Terra, em Curitiba, com a participação de mil e quinhentos delegados oriundos de vinte e três estados do Brasil, atraindo o interesse de quem lutava por terra naquele momento. Nesta ocasião, o MST tomou como lema: *Ocupar é a única solução*. O II Congresso realizou-se em Brasília, em 1990, com a participação de cinco mil delegados dos dezenove estados, onde o movimento estava organizado. A nova palavra de ordem foi: *Ocupar, Resistir, Produzir*.

Conforme Fernandes (2000), o período entre a primeira e a segunda edição do encontro foi marcado pela territorialização e consolidação do MST em uma entidade nacional, na época já com uma estrutura básica e algumas instâncias de representação. “Um dos principais desafios após o I Encontro Nacional foi formar uma organização autônoma, porque as lutas precisam estar sob controle político dos trabalhadores, os verdadeiros sujeitos do processo de territorialização da luta pela terra.” (BONAMIGO, 2002, p. 109-110).

Neste processo, destaca-se também a histórica ocupação da fazenda Annoni, um latifúndio de nove mil e trezentos hectares, em outubro de 1985. Os ocupantes se compunham de duas mil e quinhentas famílias, oriundas de quarenta municípios da

⁴⁹ Estes são os objetivos gerais do MST: 1) Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha. 2) Lutar pela reforma agrária. 3) Lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores. 4) Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária. 5) Organizar os trabalhadores rurais na base. 6) Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político. 7) Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política de trabalhadores. 8) Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina. (Agenda Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, São Paulo, 1994).

região, em uma das maiores ações já realizadas no país⁵⁰. O tamanho do acampamento, o número de barracos, os milhares de acampados junto com outras pessoas a eles solidárias, que andavam em meio à cidade das lonas pretas, a organização interna dos colonos, a tarefa das crianças, a recepção na entrada do acampamento, tudo isso despertava curiosidade daquelas pessoas que passavam na estrada, que ouviam falar do acampamento pela imprensa. A polícia militar se fez presente desde os primeiros momentos, amedrontando os agricultores. Vários confrontos se deram no local, mas não foram suficientes para fazer recuar o sonho da reforma agrária⁵¹.

A ocupação da fazenda Annoni ficou conhecida em todo o Brasil e até no exterior. Surgiu como uma resposta concreta a um governo civil que, depois da ditadura militar, ao lançar o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), se propunha a realizá-la, mas na prática não cumpria a promessa. A partir desta data, multiplicaram-se rapidamente as ocupações, sempre de forma mais organizada, em outros estados do país⁵².

Em abril de 1986, os agricultores sem-terra fizeram a histórica marcha do acampamento da Annoni em direção a Porto Alegre, passando por várias cidades, recebendo acolhida de muitas comunidades, de sindicatos e de igrejas. Ao chegarem a seu destino, fizeram greve de fome, acamparam na frente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e na Assembléia Legislativa. Esta caminhada, apesar do sofrimento, contribuiu para suscitar a esperança dos participantes, quando encontravam a solidariedade de grupos de pessoas, que os acompanhava em trechos da estrada, faziam manifestações de apoio e doações de alimentos e outros gêneros.

A história tem mostrado que, quanto mais o movimento se organiza e se expande em nível nacional, mais surgem forças contrárias a ele. É neste período que nasce a entidade denominada União Democrática Ruralista, a UDR, formada por latifundiários, apoiada pelos governos e pelas forças repressivas, com o objetivo de reprimir, assustar e conter a ação organizada dos trabalhadores sem terra.

⁵⁰ Em 1996 houve a ocupação da fazenda Giacometti no estado do Paraná, com oitenta e seis mil hectares, maior que a Annoni. Três mil famílias ocuparam a área. Mais tarde foram desapropriados dezesseis mil e oitocentos hectares. (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 117).

⁵¹ Dados obtidos junto ao Setor de Comunicação do MST do Rio Grande do Sul, em outubro de 2007, revelam um bom exemplo dos resultados positivos da reforma agrária. No assentamento da antiga fazenda Annoni, onde vivem quatrocentas e vinte famílias, produzindo, por ano, cerca de vinte mil sacas de trigo, seis milhões de litros de leite, cento e cinquenta mil sacas de soja e trinta e cinco mil de milho, quarenta e cinco toneladas de frutas e dez mil quilos de hortaliças. Ainda criam oitocentas cabeças de gado e cinco mil de suínos. Essa produção movimentou o comércio local e leva alimento sadio para a mesa dos trabalhadores da região. O assentamento também tem seis escolas.

⁵² Sobre a expansão rápida do MST para outros estados, ver Caldart, Rosel Salete. **Escola é Mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Desde então, o aumento da violência nos despejos passaram a fazer parte da vida de cada acampamento, começando pelo episódio da fazenda Santa Elmira⁵³, em Cruz Alta, e do conflito da Praça da Matriz⁵⁴, em Porto Alegre. Estes fatos trágicos, próximos um do outro, prenunciavam que o MST iria sofrer muito em todo o país, perder companheiros, ganhar militantes e chorar a injustiça cometida nos massacres de Curumbiara⁵⁵, Eldorado dos Carajás⁵⁶ e tantos outros que têm se sucedido em todo o país.

Assim, passados dez anos do início da luta pela terra e da formação do MST, realizou-se, em Brasília, em 1995, o III Congresso Nacional, com a participação de cinco mil duzentos e vinte e seis delegados dos vinte e dois estados do Brasil. A frase “Reforma Agrária: Uma luta de todos” tornou-se a nova palavra de ordem, a partir da qual se ampliou a discussão da questão agrária para toda a sociedade.

No ano de 2000 aconteceu o IV Congresso Nacional do MST, novamente em Brasília, com a presença de onze mil participantes, representando vinte e três estados. Ainda se fizeram presentes centenas de outras pessoas em nome de entidades e organizações nacionais e internacionais que apoiam a luta pela terra. A palavra de ordem foi “Por um Brasil sem latifúndio”. Na opinião de Caldart (2000), a partir da metade da década de 1990, foi um momento marcado pela inserção do Movimento na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Ou seja, já não se pensava apenas em construir uma vida digna para os seus participantes. A partir da luta pela reforma agrária, o MST enfrentava um desafio político maior: junto com outros movimentos sociais, pensar e elaborar um modelo alternativo que vai além da reforma agrária, de desenvolvimento econômico e social.

Nesta retrospectiva, precisamos destacar que, em 1996, aconteceu um acampamento com mil e quatrocentas famílias, no município de Santo Antônio das Missões, no Rio Grande do Sul. Entre elas havia um número significativo de crianças em idade escolar. Desde o início, como em situações anteriores, houve a preocupação de organizar um setor de educação e uma escola para atendê-las. Em barracos improvisados ou debaixo das árvores, deu-se a origem do que viria a ser, posteriormente,

⁵³ Confronto entre trabalhadores sem terra e policiais da polícia militar, em 1989, que resultou em vários feridos e presos.

⁵⁴ Episódio ocorrido em 1990, no centro de Porto Alegre, no qual morreu um soldado da polícia militar.

⁵⁵ O fato, acontecido em 10 de agosto de 1995, no estado de Rondônia, deixou um saldo de dez mortos, conforme amplamente divulgado pela imprensa na ocasião.

⁵⁶ A ação da polícia militar do Pará provocou a morte de dezenove trabalhadores sem-terra, caracterizando um massacre reconhecido pela imprensa nacional e internacional.

a primeira escola itinerante dos acampamentos do MST do Brasil. Este é um projeto específico de escola pública estadual para a situação de crianças acampadas com suas famílias à espera de terra, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, na histórica sessão plenária de 19 de novembro de 1996, como veremos no capítulo 5.

Conforme tenho constatado pessoalmente: A década de 1990 foi marcada por duros conflitos na luta pela terra no RS – por exemplo, o conflito na Praça da Matriz em Porto Alegre. Momento em que o Movimento mantinha ações que contrariavam o poder hegemônico do Estado. A Escola Itinerante nasce nesse cenário conflitivo. É concebida no bojo de uma história de conflitos. Seus sujeitos não entendem e nunca entenderam que a Escola nada tem a ver com o sistema capitalista. Portanto, ela nasce no acampamento, e posteriormente reconhecida como política pública, para ser diferente, arranhar o modelo de Escola Capitalista. Ou seja, somente pelo fato de estar lá, naquele lugar, onde certamente a burguesia não a quer ver, já pressupõe um avanço⁵⁷.

O ano de 1996 foi especialmente marcado por acontecimentos contraditórios, em relação à luta pela terra e pela educação, de norte a sul do país. No mês de abril aconteceu o massacre sangrento de dezenove trabalhadores sem-terra em Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, conforme já mencionado. Houve ainda a ocupação da fazenda Giacometti, no Paraná, com oitenta e seis mil hectares, por três mil famílias. Em julho deste mesmo ano, foi publicado o *Caderno de Educação*, n. 8, contendo os “Princípios da Educação no MST”. Mais adiante, em novembro, foi aprovada a proposta de escola itinerante, ou seja, houve a definição de uma política pública estadual nos acampamentos do MST, no Rio Grande do Sul.

A contradição é visível, pois este estado liberal integrado ao modo de produção capitalista, que matava trabalhadores sem terra, acampados no Pará, ao mesmo tempo em que aprovava o direito de crianças em igual condição freqüentarem a escola pública estadual, no sul do país. Apesar de incoerências como essa, é possível alcançar conquistas. Os acontecimentos aqui mencionados são frutos de pressão dos trabalhadores, num terreno de constante disputa, reveladora da expressão da luta de classes no campo.

⁵⁷ Reflexão feita em meu diário de campo em maio de 2006.

3.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

É interessante observar que nos anos de 1996/1997, além da histórica aprovação da proposta de escola itinerante, acontecia também o desencadeamento das primeiras discussões sobre educação do campo, contrapondo-se à chamada “educação para o meio rural”. Este foi o desafio que se impôs ao Movimento desde o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho de 1997, e a preparação da I Conferência Nacional: *Por Uma Educação Básica do Campo*⁵⁸. Coloca-se aí a necessidade de se preocupar com todos os sujeitos, pois: “[...] se o que está em jogo é o próprio futuro das gerações dos trabalhadores do campo, então não adianta ficar restrito a pensar em uma proposta específica para a educação dos sem-terra.” (CALDART, 1999, p. 170).

Este novo desafio levou o MST a se preocupar com a escola oficial nos acampamentos, além de ampliar a luta, já histórica, pela conquista de salas de aula nos assentamentos. Também marca o início de uma nova lógica de participação do Movimento no debate amplo sobre a educação no Brasil, principalmente, o direito à educação pública. Todavia, passados alguns anos do início destas discussões, que cresceram em seguida devido à aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Escola Básica do Campo*, em 2002, pelo MEC/CEB/CNE. Ainda hoje há grande carência nessa área em inúmeros acampamentos e assentamentos e essa realidade obriga as famílias a matricularem seus filhos em estabelecimentos de ensino na cidade, levando-os a se utilizarem do transporte escolar, muitas vezes de qualidade duvidosa, e contraria os princípios do Movimento que defende práticas de ensino voltadas para o campo⁵⁹.

O meio rural tem sido esquecido, silenciado e negado durante quinhentos anos, consolidando um imaginário que projetou o mundo urbano, como único caminho para o desenvolvimento, do progresso e do sucesso econômico. A ausência de pesquisas nesta área também contribuiu para fortalecer o silenciamento existente.

⁵⁸ Sobre Educação do Campo, ver: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação Básica do Campo**: texto-base da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília: 1998.

⁵⁹ Um exemplo recente desta realidade é um caso ocorrido em Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul, onde existem doze assentamentos. Até setembro de 2007 ainda não havia sido providenciado transporte escolar para levar os mais de quatrocentos educandos, de quinta e oitava série e do nível médio para as cinco escolas pólos, distantes cerca de vinte quilômetros de onde os educandos moram. Embora tenha havido pressões e mobilizações constantes durante todo o ano letivo, até o momento a omissão das autoridades municipais e estaduais continua. Segundo Carla, informante do MST, o ano escolar está praticamente perdido. Entrevista concedida no dia 27 de setembro de 2007.

Conforme Gonzalez Arroyo, Caldart, Molina (2004, “[...] somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar do meio rural”. Esta realidade não é diferente em Portugal, país que fez a colonização do Brasil, como se percebe pelas palavras de um estudioso do assunto:

A negação da escola em meio rural como objecto de estudo não decorre apenas do seu carácter periférico ou obsoleto que poria em causa a pertinência e o interesse de uma tal actividade. Para alguns investigadores, o que está em causa é a negação da própria existência da escola primária em meio rural. (CANÁRIO, 2000, p. 1).

Dos poucos estudos existentes no Brasil sobre o assunto, destacamos dois, um realizado por Maria Julieta Costa Calazans e outro de Silvana Maria Gritti. Com o trabalho *Para compreender a educação do estado no meio rural*, a primeira se debruça e analisa o ensino em áreas rurais, tomando por ponto de partida o ano de 1930, mencionando ainda ocorrências anteriores, tais como no Plano de Educação, de 1812, e as reformas de 1826 e 1879.

A autora, uma das mais importantes especialistas na área da educação rural, enfatiza que, depois de uma década em gestação, a partir de 1930 consolidou-se a idéia de um grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”. Em síntese:

Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional do amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista. Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. (CALAZANS, 1993, p. 18).

Neste sentido, a educação rural deveria preparar e convencer o homem daquele meio a aceitar passivamente e inconscientemente a implementação do capitalismo no campo, assim como ser apoiadora e reprodutora dos costumes dos donos das terras.

Gritti (2003), ao escrever *Educação rural e capitalismo*, faz um resgate crítico da existência da escola rural no Brasil, descrevendo com ela se estrutura através da legislação educacional, sua expansão e ocupação do espaço rural, geralmente em condições precárias, distante da realidade e com professores sem qualificação para o magistério. O currículo que aplicam reflete os valores dominantes na sociedade. “A cultura reproduzida na escola é a cultura da classe social que detém o poder. A cultura rural não é considerada como cultura dominante, razão pela qual não figura no currículo.” (GRITTI, 2003, p. 133-134).

Sendo assim, as poucas iniciativas que surgiram, nas vezes em que o poder público se dirigiu ao meio rural, ao longo do tempo, foram programas pensados de cima para baixo, “para o meio rural”, ou seja, políticas para colocar os trabalhadores do campo servindo a um determinado projeto de campo, ignorando a possibilidade de construir projetos em conjunto com os sujeitos sociais que lá vivem e conhecem a realidade.

Portanto, é possível observar que não tem havido, historicamente, projetos e políticas públicas favoráveis para estimular a escolarização e a educação, que contribuam com a permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no campo. Sinal disso são os dados levantados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1995, apontando que 32,7% da população do meio rural com idade acima de quinze anos é analfabeta⁶⁰. Isso se soma a outros problemas como a quantidade de crianças, adolescentes e jovens fora da escola e os índices de repetência e reprovação.

Como um contraponto à educação para o meio rural, nos últimos dez anos surgiu a Educação do Campo, algo novo, que vem expressar o acúmulo do que já vinha acontecendo no campo, das pressões e da luta dos camponeses por uma política educacional para as áreas de assentamentos de reforma agrária. Trata-se, pois, de uma experiência que nasceu e se desenvolve colada ao movimento social, abrangendo suas lutas, inclusive, as de caráter estrutural.

A fim de não tornar confusa a concepção original de Educação do Campo, da qual falamos aqui, é preciso dizer que ela não é uma retomada da Educação Rural num outro momento da história. Essa versão é usada pelos governos que precisam justificar as políticas pela instituição, como continuidade de políticas anteriores, tirar os movimentos sociais populares do protagonismo e os colocar como demandantes. Outros dizem que a educação do campo é a continuidade da educação popular, que não começou em 1997/1998, e que tudo começou antes da década de 1960.

Segundo Caldart (2006, p. 6):

Essa versão é usada mais por universidades. Novamente os movimentos sociais não são os protagonistas e a Educação do Campo perde o vínculo com a questão da terra e demais questões que foram incorporadas no decorrer do caminho. Nesse caso, ao juntar Educação do Campo com Educação Popular ocorre uma mistura entre movimento social e escola, e a

⁶⁰ Segundo o mesmo levantamento, a taxa de analfabetismo no meio urbano é de 11,4%. Desse modo, 15,6% da população total do país é analfabeta. Na prática, um número próximo a vinte milhões de pessoas.

novidade, que são os movimentos sociais camponeses discutindo e construindo educação, fica ignorada. (CALDART, 2006, p. 6)⁶¹

Como já mencionado, a Educação do Campo nasceu de outro olhar sobre o meio rural. Surgiu dos movimentos sociais populares do campo, primeiramente do MST, com o apoio de outras entidades⁶² e, posteriormente, da Via Campesina. Após a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás⁶³, em 1998, e a criação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, o debate começou a tomar corpo e passou a sensibilizar educadores,, universidades, secretarias de educação, movimentos e o próprio Conselho Nacional de Educação, que assumiu a tarefa de estudar, debater e construir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela, Resolução número 1, de 3 de abril de 2002.

Entre os seus dezesseis artigos, um diz o seguinte:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2001, p. 38).

Também, a coleção dos cadernos *Por uma educação do Campo*, que está no sétimo número (este saiu em 2008), tem ajudado a disseminar a idéia e levar o debate para as várias instâncias, legais ou não, da importância de haver um projeto específico de educação do campo, desde a básica até o ensino superior. O Seminário Nacional Por uma Educação do Campo na Universidade de Brasília⁶⁴, em 2002, e a II Conferência Nacional, também realizada em Luziânia, dois anos mais tarde⁶⁵, vieram fortalecer e ampliar o debate em torno da questão. Ainda em 2002, aconteceu no Rio Grande do Sul a II Conferência Estadual Por Uma Educação Básica do Campo, que contou a participação de três mil e quinhentaaas pessoas entre educadores, educandos e a comunidade em geral. O evento recolocou o debate sobre a educação do campo, num momento em que havia sensibilidade e abertura, por parte da Secretaria da Educação e das Coordenadorias Regionais de Educação, em todo o interior deste estado.

⁶¹ Via Campesina Brasil – II Seminário de Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado. Guararema, SP, 21 a 23 de junho de 2006.

⁶² CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, UnB – Universidade Nacional de Brasília, UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁶³ O evento aconteceu nos dias 27 a 30 de julho de 1998.

⁶⁴ O seminário ocorreu entre os dias 26 a 29 de novembro de 2002.

⁶⁵ A conferência se realizou nos dias 2 a 6 de agosto de 2004.

Portanto, já há um entendimento entre vários pensadores, sobre a importância de um projeto específico de educação e de escola do campo, aliado a propostas de desenvolvimento popular rural, baseado na solidariedade, na produção associada e na sustentabilidade. Isto é, impõe-se a necessidade da elaboração de um plano de sociedade, cuja estrutura não contempla a relação exclusão/inclusão em todos campos sociais, peculiar à lógica do sistema capitalista. Isto feito, ampliam-se os postos de trabalho, aumentam as oportunidades das pessoas crescerem, respeita-se o ser humano e propõe-se a construção de espaços de convivência com dignidade. Pensadores educacionais e pesquisadores não chegam a este consenso espontaneamente, mas pressionados pelos movimentos sociais populares do campo, com os quais se solidarizam, se engajam e passam a apoiar.

Esta retomada de um projeto pedagógico voltado para a sua realidade, exigida e pressionada pelos sujeitos do campo, em pouco tempo amplia o debate, através de inúmeras pesquisas que retratam o campo como um lugar abandonado pelas políticas públicas do lugar onde eles vivem e pretendem permanecer.

Conforme González Arroyo (2004, p. 7-8):

Os processos de formação, educação do povo brasileiro do campo, passaram a ser objeto de pesquisa nas universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e principalmente dos diversos movimentos sociais. Está sendo escrita, refletida e pesquisada uma nova etapa na história da educação do povo brasileiro do campo.

Isto quer dizer que a educação do campo, hoje, está em evidência, principalmente porque ela é recolocada no debate da história da educação brasileira, vinculada à luta pela reforma agrária. Questão, sem dúvida, polêmica nos tempos atuais. Há que ser escrita e reconhecida a história de quem vive no meio rural e que, a partir deste espaço, quer construir um novo projeto de escola, pois, como escreve Caldart (2006, p. 7):

Para ser fiel a origem da Educação do Campo tem dois desafios pra ser enfrentados do ponto de vista da concepção: a) Continuar a luta da Educação do Campo enquanto luta por política educacional, pressionar por demanda quantitativa e com conteúdo. b) Os movimentos sociais devem trazer de volta o debate de uma visão mais ampla da educação, romper com a idéia de que Educação é igual à Escola. Construir um projeto de educação da classe trabalhadora do campo e para além das bases dos movimentos.

3.3 O MST NO CONTEXTO ATUAL: o que dizem alguns autores

O tema da “questão agrária”⁶⁶ costuma vir à tona geralmente nos momentos em que os movimentos sociais populares do campo têm alguma ação, no que diz respeito à ocupação de terras. Os meios de comunicação se encarregam de fazer a divulgação, deixando a população fazer comentários, análises, críticas, construtivas ou negativas, geralmente a mercê da consciência social e política de cada um. A seguir, um exemplo de como a imprensa trata o assunto:

A onda de ocupação de terras volta a subir no País em 2006, de acordo com relatório divulgado ontem pela Ouvidoria Agrária Nacional. Até o mês de novembro, o último coberto pelas estatísticas oficiais, ocorreram 259 ocupações – 17% a mais do que as registradas nos 12 meses de 2005. Na comparação dos quatro anos do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, este foi o segundo maior índice, superado apenas pelo de 2004. (ARRUDA, 2007)⁶⁷.

O que podemos dizer é que a questão agrária continua em disputa política, provocando o debate. Muitos pesquisadores se debruçam sobre o tema e publicam reflexões importantes, que vêm ajudando os trabalhadores a se situarem melhor nesta luta. A sociedade não é neutra, nem a Igreja, nem a população simples. Falar em reforma agrária em dada situação provoca respostas favoráveis ou contrárias, nunca indiferentes, pois as pessoas ainda têm muitos preconceitos e falam de algo sem que, muitas vezes, tenham elementos objetivos para análise. Mesmo assim desejam opinar, embora poucos sejam efetivamente conhecedores das profundas causas que protelam a sua realização. Um depoimento favorável aponta:

O MST é o principal Movimento da América Latina, o principal ator de dinamismos das organizações do continente. Além de defender a bandeira da reforma agrária, fundamental para o país, levanta todas as outras bandeiras importantes, como a luta contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e contra o pagamento da dívida externa, exercendo assim um papel de vanguarda política. Além disso, tem algo muito importante que é a perspectiva utópica, algo profético, *voltada para uma outra sociedade, fundamentada no socialismo*. O MST não entrega a rapadura e levanta firme e alto, a bandeira do socialismo, educando com essa utopia seus militantes e apoiadores (LÖWY, 2004, p. 9).

A nosso ver, Löwy tem inspiração e capacidade de dizer ao povo brasileiro quem é este movimento chamado de MST e de colocá-lo como forma de resistência ao capitalismo, ao levar milhares de sujeitos sociais a acreditar que a bandeira do socialismo

⁶⁶ O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas. A partir da literatura, da sociologia, da geografia, da história. Aqui vamos usar o conceito de “questão agrária” como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicitar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira. (STÉDILE, 2005, p. 17-18).

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/01/05/pol-1.93.11.20070105.20.1.xml>>. Acesso em 22 de julho de 2007.

está no horizonte, embora tantos tenham perdido a esperança de que isto seja possível. A reflexão provocada por este conceito nos devolve o ânimo de continuar pensando, acreditando, escrevendo e analisando os passos a serem dados daqui para frente, sem, contudo, apagar da memória os feitos e as construções realizadas ao longo dos seus vinte e quatro anos de existência. O autor deixa claro que não se trata de um movimento social qualquer, porque desde 1984 vem buscando organizar a esperança do povo, resgatando dignidades perdidas, roubadas pelo capitalismo. Faz isso lutando por políticas públicas de educação, saúde, moradia, produção, enfrentando o latifúndio improdutivo⁶⁸ e avançando, ora mais rápido, ora mais lento.

Por sua vez, Morissawa (2001, p. 167) destaca dados importantes em relação ao processo histórico MST:

O MST hoje atua em 24 estados da Federação, organizando 1,5 milhões de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Em seus assentamentos funcionam cerca de 400 associações de produção, comercialização e serviços, 49 cooperativas de produção agropecuária (CPAs), com 2.299 famílias associadas; 32 cooperativas de prestação de serviços (CPAs), com 11.174 sócios diretos; 2 cooperativas regionais de comercialização e 2 cooperativas de créditos, com 6.113 associados. Na perspectiva de sua proposta de agroindustrialização, o Movimento possui hoje 96 pequenas e médias agroindústrias, que processam frutos, hortaliças, leite e derivados, grãos, café, carnes e doces. Nessas unidades gera empregos, renda e impostos, beneficiando indiretamente cerca de 700 pequenos municípios do interior do país..

Se olharmos os dados acima sem uma análise da problemática anterior na luta pela terra, pode nos parecer que o momento é favorável e que os ganhos são significativos. Porém, Martins (1994, p. 13; 79-80), ainda na década de 1990, alertava que, em relação às lutas necessárias contra o latifúndio⁶⁹ brasileiro, quase tudo está por fazer (MARTINS, 1994, p. 13; 79-80):

A propriedade da terra é o centro histórico de um sistema político persistente. Associada ao capital moderno deu a esse sistema político uma força renovada, que bloqueia tanto a constituição da verdadeira sociedade civil, quanto da cidadania de seus membros [...] no modelo brasileiro, o empecilho à reprodução capitalista do capital na agricultura não foi removido por uma reforma agrária, mas pelos incentivos fiscais. O empresário pagava pela terra, mesmo quando terra sem documentação lícita e, portanto, produto de grilagem, isto é, de formas ilícitas de aquisição. Em compensação, recebia gratuitamente, sob a forma de incentivo fiscal, o capital que necessitava para tornar a terra produtiva. O modelo brasileiro inverteu o modelo clássico. Nesse sentido, reforçou politicamente a irracionalidade da propriedade fundiária no desenvolvimento capitalista, reforçando,

⁶⁸ Clodomir Santos de Moraes oferece dois conceitos de Latifúndio: Latifúndio Natural - Grandes extensões de terra inculca pertencentes a um proprietário (Julião, 1971). Latifúndio Social – Extensos terrenos com caráter empresarial que não sobrevivem diretamente do que produzem, mas da renda da terra cedida a arrendatários, parceiros, etc. (MORAES, 2003, p. 388).

⁶⁹ Para Don Pedro Casaldáliga, o latifúndio é “una iniquidad, el abuso de la tierra de todos, el egoísmo estructural en el campo”. Entrevista concedida a Eduardo Lallana y Claro García de La Rosa – presidente y vocal de la ONG Soriana “Tierra sin males” em 10 de janeiro de 2007.

conseqüentemente, o sistema oligárquico nela apoiado [...] deste modo [...] comprometeu os grandes capitalistas com a propriedade fundiária e implicações políticas. (MARTINS, 1994, p. 13; 79-80).

Este modelo de estrutura fundiária, concentrada nas mãos de poucos, influenciou consideravelmente as lutas no campo, no decorrer do século XX e neste início do século XXI. Camponeses se organizam e mostram, com ações concretas, que não é mais possível conviver com tal situação, a qual vem gerando tensões, violência e mortes de trabalhadores e daqueles que os apoiam.

Se olharmos para os últimos anos, mais precisamente para meados de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso adequou o Brasil à doutrina neoliberal, privatizando áreas estratégicas da economia, fazendo reforma administrativa, incluindo, nesta reforma, a previdência social. Com isso, flexibilizou e reduziu os postos de trabalho regular, diminuindo e precarizando políticas sociais, excluindo os trabalhadores da política e tornando-os objeto de políticas compensatórias. E como se não bastasse, tudo isso estava aliado à estagnação econômica e à manutenção de altas taxas de juros, tendo em vista atrair capital estrangeiro para o país. Agravaram-se, desta forma, os problemas já existentes, aumentando o desemprego estrutural e elevando a tensão social no campo e na cidade.

Este projeto e sua implementação na agricultura brasileira vieram acentuar a subordinação desta agricultura ao capital, tendo como resultado um processo desigual de desenvolvimento no país, produzindo uma distância entre um pequeno grupo que concentra a riqueza nacional e a grande maioria que vive à margem, sem nenhum acesso a esta riqueza. Conforme Silva (2004, p. 82), “[...] isso veio alargar o hiato social entre o pequeno segmento moderno que concentra a riqueza nacional e a grande maioria que se encontra à margem do acesso às riquezas produzidas neste país.”

Segundo Dom Pedro Casaldáliga, o Movimento Sem Terra, “es, hoy en día, el mayor movimiento popular y social de la América Latina”. Um movimento, pois, que contraria este projeto neoliberal, à medida que cresce o número de seus aliados, de militantes e de atores sociais que buscam consolidar a esperança de construir outro projeto social – o socialismo. Nas palavras de Stédile (2007)⁷⁰, “[...] o MST não é uma seita, mas um instrumento de organização dos pobres do campo. Ele foi organizado para lutar contra as injustiças, em

⁷⁰ Pronunciamento de João Pedro Stédile durante a homenagem ao MST, recebida da Escola Superior de Direito Dom Helder Câmara, ligada à Companhia de Jesus e à Fundação MDC, em Belo Horizonte, 14 de setembro, 2007.

especial a concentração da propriedade da terra.” Porém, é preciso lembrar, que, diante das expectativas havidas, por parte do movimento, deste o início da primeira gestão (2003-2006) do governo Lula, no que diz respeito à realização da reforma agrária, há muitas decepções que foram ocorrendo pela falta de medidas, ou pelas medidas inadequadas para sua realização.

Hoje, no seu segundo governo, estão mais explícitas as contradições existentes entre o que MST entende pela realização da reforma agrária e o que o Governo Federal oferece como resposta. A organização e força do Movimento Social Ruralista, concentrado na União Democrática Ruralista – UDR, no Congresso Nacional, é maior do que as intenções e programas dos partidos de esquerda para fazerem valer os direitos sociais, cuja responsabilidade concerne ao Estado. Os jornais não escondem as contradições. A *Folha de São Paulo* explicita as contradições existentes nos dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, onde o governo engorda seus indicadores com assentamentos realizados em governos anteriores, como se percebe a seguir:

Segundo Stédile citado por Valente (2007, p. 2):

[...] parece que 50% de todas as famílias que teriam sido assentadas se encontram na região amazônica. São, na verdade, projetos de colonização, em sua maioria em terras públicas. No fundamental não afetam o latifúndio, não contribuem para a desconcentração de terras. Não se trata de reforma agrária.

Em abril do mesmo ano, Scolese (2007, p. A 5) traz outra informação:

O número de acampados do MST explodiu após a eleição de Lula em 2002. Milhares de famílias ergueram barracos de lona às margens de rodovias com a expectativa de uma reforma agrária ampla e de curto prazo. Em seis meses, o número de acampados subiu de 70 mil para 200 mil famílias. A maioria dos acampados, porém está em regiões, nas quais o governo federal não conseguiu avançar com a reforma agrária

Notícias evidenciam que a reforma agrária continua sendo uma questão crucial em nosso país. De nossa parte, cabe interrogar até que ponto avançou o processo nos últimos anos, tendo presente, sobretudo, as promessas de sua realização por parte dos últimos governos? A quem interessa a distribuição mais justa de terras hoje? Conquistar a terra, apenas, é certeza de dignidade de vida para o povo brasileiro? Por que a reparação de injustiças sociais não avança sem a luta dos trabalhadores, muitas vezes marcada por sofrimentos, mortes, e conflitos de toda a ordem?

Indagações como essas em torno da questão agrária, têm obrigado governantes a incluí-la em suas agendas políticas, muito embora este não seja um impedimento para

que os trabalhadores efetuem mobilizações e lutas constantes para discuti-la. Os camponeses e demais trabalhadores desempregados, que hoje integram o MST, são as pessoas que se organizam e marcham pelo país afora, chamando a atenção da sociedade. Um exemplo disso têm sido as mobilizações realizadas no mês de abril dos últimos dez anos, nos vinte e quatro estados onde o MST está organizado⁷¹.

Para se contrapor às ações do movimento, que tanto os incomoda, sucessivos governos vem adotando medidas para minar as bases sociais do MST. Émerson Neves da Silva aponta a tentativa de cooptação e a discriminação por meio da mídia como exemplos de mecanismos empregados para derrotá-lo politicamente.

A mídia possuía um papel especial na tática do governo federal de derrotar o MST. A exposição do movimento nos meios de comunicação, [...] tais como TVs abertas, [...] tinham o objetivo de formar opinião pública contrária ao Movimento, caracterizando-o como insensível ao diálogo de efetivação da reforma agrária. (SILVA, 2004, p. 94).

As tentativas de isolar o MST nem sempre foram vitoriosas. Em alguns momentos fortaleceram a luta, estimulando a articulação com outros sujeitos sociais do campo, como se sucedeu a partir do momento da filiação à Via Campesina. A aproximação com outros setores da sociedade também pode ser percebida pelo apoio encontrado junto a diversas entidades, como igrejas, sindicatos, rede de advogados, artistas e intelectuais, entre outros.

Manter o camponês na terra tem sido um grande desafio para o MST, resistindo ao modelo agro-exportador e suas atualizações, promovido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado por Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Machado (2003) e Costa (2005), seria incorreto afirmar que o MST não sofreu nenhum abalo com as firmes investidas do capital incrustado nos órgãos do Estado. Em algumas regiões do País, onde a organização ainda era frágil, houve certo recuo da luta, consequência do temor a represálias e devido à propensão a acreditar na “terra prometida” pelos governantes.

Todavia, em maio de 2000, com a credibilidade em baixa, o Governo Federal tomou uma série de decisões voltadas para a questão agrária, dentre elas, a inviabilização

⁷¹ Em homenagem aos mortos no massacre de Carajás, a Via Campesina Internacional decretou em todo o mundo o 17 de abril como Dia Internacional de Luta Camponesa. Aqui no Brasil, por iniciativa da então senadora Marina Silva (PT), o Congresso Nacional aprovou e o presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou o Decreto Lei nº. 10.469, de 25 de junho de 2002, que institui o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária.

orçamentária do INCRA e, em decorrência, a criação do Banco da Terra⁷², provisória que veio impedir por dois anos a utilização de áreas ocupadas, para fins de desapropriação. Neste cenário de barbárie instaurada pelo capitalismo, cremos que não há lugar para a conciliação entre capital e trabalho. Para (CARVALHO, 2005) ela “[...] não é o mero cenário resultante da crise social que esse processo produz, mas um sintoma dos limites da acumulação de capital nos nossos dias, qual seja, a sociedade burguesa esgotou o seu caráter civilizatório.”

Ainda, de acordo com Carvalho (2005, p. 3):

Para poder criar as condições da naturalização da barbárie, a burguesia precisa se tornar fria e cruel, mais do que foi sua medida histórica pretérita. Somente assim ela pode sustentar objetivamente a ruptura de seus compromissos nacionais e, por conseguinte, de qualquer aceno de alianças com as classes subalternas.

Neste mesmo sentido, Pinassi (2004) adverte:

[...] um Estado capitalista nunca está do lado do trabalho. O Estado ameniza as crises, mas não soluciona as contradições geradas pelo capital. Um Estado para o capital não é igualitário, é constituído de um sistema sociometabólico⁷³ hierarquicamente desigual.

Em 2005, Costa realizou um estudo⁷⁴, no qual há contribuições valiosas, no que diz respeito aos impasses da reforma agrária no governo Lula, especialmente aos limites que os projetos de formação, em nível médio, superior e de pós-graduação, encontram para viabilizar a dotação dos recursos do PRONERA, previstos na lei.

Costa diz que, em janeiro de 2003, quando assumiu a Presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva precisava apresentar respostas políticas aos problemas herdados de gestões anteriores. Por outro lado, os “constrangimentos impostos pela globalização” ao poder decisório dos Estados Nacionais, nos levam a retomar o questionamento de Francisco de Oliveira, em seu artigo intitulado “Há vias abertas para a América Latina?”⁷⁵, no qual afirma que a poderosa desestruturação a que estão submetidos os países latino-americanos, em especial o Brasil, “[...] implode as relações de representação: os próprios partidos saídos das antigas bases sociais, a quem representam hoje?” (OLIVEIRA, 2004, p.

⁷² Com o mecanismo do Banco da Terra, o latifúndio não era atacado, pois ocorria a transferência de pequenas propriedades, em geral falidas, para um novo dono (SILVA, 2004, p. 94).

⁷³ A autora importa este termo de Mészáros (2002), sociometabolismo do capital, referindo-se à formação, desenvolvimento e reprodução das estruturas em uma dada estrutura social, atingindo desde as micro-células, mini-relações até a macroestrutura.

⁷⁴ Trata-se de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sobre o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O Caso do Curso “Pedagogia da Terra da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT.**

⁷⁵ **Margem Esquerda**, n. 3, 2004.

69). Basta lembrar que essas imposições “tornam inúteis as instituições democráticas e republicanas”.

No Brasil, a política social foi subordinada à política econômica – o Banco Central é a verdadeira autoridade nacional ele não é uma instituição democrática (OLIVEIRA, 2004). Portanto, os “Estados Nacionais” e suas políticas existem para “proteger” os interesses dos capitais financeiros e manter o grosso de suas populações em estado de “indigência”. Como exemplo de toda a América Latina, o caso brasileiro retrata o que Oliveira chama de estado de exceção⁷⁶, no qual:

A política institucional atraiu as forças populares mais transformadoras para o que está se estruturando como uma armadilha: são essas novas forças populares, afinal chegadas aos umbrais do poder, os executores da exceção: dos *superávits* acordados com o FMI, da pressa da ALCA, da submissão à OMC, de nossa conversão ao livre mercado e ao livre comércio [...]. O governo Lula, que prometia ser transformador, rendeu-se a esses compromissos; por isso, não há oposição política, nem sequer oposição dos setores econômicos, quaisquer que sejam. As forças que ganham as eleições se digladiam entre si, enquanto as classes dominantes acirram os conflitos: outro não é o caso da reforma agrária no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 70-71).

Neste sentido, vemos a crise se agravar perante a nova abertura para investidores em terras brasileiras. Isto se dá pela qualidade das terras, o preço baixo das propriedades e a mão-de-obra barata. Alguns desses casos foram noticiados pela imprensa:

O fazendeiro australiano Robert Newell investiu cerca de 4,5 milhões de dólares na compra de 11.350 hectares no município de *Rosário*, no oeste da Bahia. O consórcio francês Louis Dreyfus, adquiriu 20.000 hectares também na Bahia. O multibilionário fundo de pensão dos funcionários públicos da Califórnia, o Calpers é dono de 23.000 hectares nos estados do Paraná e de Santa Catarina. George Soros é outro que tem investimentos em terras brasileiras. (BORGES, 2007, p. 1).

Cientes de tantas controvérsias na luta pela terra, os diversos segmentos de trabalhadores do campo buscam avançar de modo articulado para fazer frente aos desafios colocados, que vão além de apenas resistir no meio onde vivem. A reflexão desses indivíduos, a partir da luta, nos diz que, para democratizar o capital (se é que existe democracia no capitalismo) será necessário retomar a luta de classes que entrou em decadência no final da década de 1990. Neste período, a implementação do modelo de estado neoliberal fortaleceu, gradativamente, a classe burguesa enquanto enfraquecia os trabalhadores, principalmente pela perseguição promovida contra os sindicatos. Tanto que, hoje, não interessa mais para a burguesia dividir a

⁷⁶ Segundo Oliveira, é a transformação pela qual passaram os estados nacionais, em que todas as políticas públicas são de exceção, com a manutenção de uma moeda supervalorizada para atrair capitais especulativos, como ocorreu no Brasil (**Margem Esquerda**, 2004).

terra, por isso a forma clássica de fazer pressão através da ocupação de terras não tem mais força sobre o capital.

Os trabalhadores não conseguem fazer avançar a reforma agrária só por este meio, porque ele é insuficiente para fazer frente ao capital. Segundo dirigentes do MST, o desafio é unir esforços entre a Via Campesina, a Coordenação dos Movimentos Sociais, a Assembléia Popular, além de alimentar e estimular toda e qualquer luta que tenha por objetivo organizar o povo para uma disputa de modelo, de projeto social.

Conforme Transpadini (2004, p. 7):

[...] enquanto processo histórico, nossa tarefa revolucionária é a de acumular forças para instituir o novo e ir, ao longo do caminho, aprendendo com as próprias experiências, lendo, interpretando e corrigindo os problemas e as dificuldades de implementação do mesmo. A luta de classes continua viva e latente. Nós, os oprimidos, não estamos totalmente oprimidos, nem tampouco totalmente alienados, totalmente excluídos. Mas estamos sim, fragmentados. Essa talvez seja a maior dificuldade: a de articulação de classe.⁷⁷

Também se verifica que os descompassos vividos na luta pela terra não têm força suficiente para barrar sua continuidade. A Campanha Mundial pela Reforma Agrária, iniciada durante a Conferência Sobre Reforma Agrária da Organização da Alimentação e Agricultura das Nações Unidas – FAO, em 2006, em Porto Alegre, se estende hoje até o continente africano.

Uma atividade no 7º Fórum Social Mundial, em Nairóbi, na África marcou o lançamento desta campanha neste continente em que a agricultura tem maior peso. Seis em cada dez trabalhadores africanos vivem no campo. Destes, 60% produzem apenas para subsistência. (MERLI, 207, p. 1)

Vale lembrar que, mais de quinhentos anos se passaram da invasão ao Brasil pelas caravelas portuguesas que traziam consigo a dominação colonial. Nunca houve a preocupação de resolver a questão agrária. Por isso vários conflitos foram se sucedendo ao longo da história. A relação contraditória entre capital e trabalho, que se estabelece através do mercantilismo, desde o processo colonizatório, sustenta esta política de terras associada hoje ao agronegócio e ao capital financeiro. Com isso produz-se e mantém-se o analfabetismo, encarceram-se milhões de jovens e gera-se a pobreza extrema do povo

⁷⁷ Essa argumentação de se encontra no texto didático de Transpadini, resultado de um trabalho desenvolvido com os educadores populares de Michoacán, no México, da seção XVIII do SNTE, durante um período de seis meses de estudos da teoria marxista, em 2004. Conforme o autor é um texto elaborado a várias mãos, que sintetiza excelentes diálogos e debates travados entre eles. Vale destacar que Ana Chã – militante do MST - fez o exercício de traduzi-lo para o português, contribuindo muito para a multiplicação e o debate destas idéias nas atividades de formação desenvolvidas pelo movimento.

brasileiro, além de incentivar-se a superlotação urbana, num mundo que foi se constituindo de desemprego e fome.

Conforme o relatório da ONU *Estado da População Mundial de 2007*, divulgado dia 27 de junho do mesmo ano:

[...] mais da metade da população mundial – 3,3 bilhões de pessoas – viverá em aglomerados urbanos até 2008. Em 2030, as cidades abrigarão cinco bilhões de habitantes. O estudo afirma que os formuladores de políticas devem focar a questão do acesso a terra. (POPULAÇÃO, 2007, p. 1).

Portanto, não é de se estranhar quando se diz que em vinte e cinco anos o mundo terá as favelas triplicadas.

Neste cenário, pouco favorável à reforma agrária, entre 11 a 15 de junho de 2007, aconteceu o V Congresso Nacional do Movimento Sem Terra, no Distrito Federal. Passados sete anos da realização da quarta edição, o evento despertou e atraiu dezessete mil e quinhentos delegados escolhidos em todos os acampamentos e assentamentos de todos os cantos do Brasil. Ainda estiveram presentes cento e oitenta e um convidados internacionais representando vinte e uma organizações camponesas de trinta e um países e amigos e amigas de diversos movimentos e entidades. Reunidos para estudo e debate os participantes buscaram alternativas para os problemas da sociedade atual.

Com o lema Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular⁷⁸, o movimento pretende recolocar as discussões sobre o assunto como bandeira histórica de luta. A preocupação com a justiça social se justifica como contribuição na elaboração de um novo projeto de desenvolvimento, que elimine a desigualdade existente e que possibilite as condições para uma sociedade igualitária. Entende-se que a reivindicação pela soberania popular é uma necessidade, pois nessa etapa do imperialismo, a classe trabalhadora enfrenta a força e a organização dos sujeitos sociais que defendem os interesses do capital internacional. Isso requer que o povo tome para si a determinação de lutar para manter esta soberania. Como é da prática deste movimento, divulgou-se um documento aberto à sociedade, explicitando o compromisso e as linhas de ação para os próximos anos⁷⁹.

⁷⁸ Informação recebida por e-mail da Secretaria Geral do MST, sediada em São Paulo, no dia 5 de abril de 2007.

⁷⁹ Eis os compromissos assumidos no V Congresso: Comprometemos-nos a seguir ajudando na organização do povo, para que lute por seus direitos e contra a desigualdade e as injustiças sociais. Por isso, assumimos os seguintes compromissos: Articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um projeto popular que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro; Defender os

Aqui vale lembrar o que o escritor e teólogo Boff (2005, p. 1) já nos dizia:

Que o Movimento dos Sem Terra (MST) luta pela reforma agrária todos sabemos. Que para ele Terra não é apenas, como quer a cultura capitalista, meio de produção, mas é muito mais, é nossa Casa Comum, está viva, com uma comunidade de vida única e que nós somos seus filhos e filhas com a missão de cuidar dela e de libertá-la de um sistema social consumista que a devasta, isto é surpreendente. Este é seu sonho maior, expressão do novo paradigma civilizatório emergente. Ele deixa para trás muita inteligência acadêmica que se orienta exclusivamente pela razão instrumental-analítica, funcional ao modo de produção atual que está ameaçando o futuro comum da Terra e da Humanidade. Captar esta novidade do MST e da Via Campesina é captar sua força de convocação para o Brasil e para toda a sociedade mundial. Eles se encontram na ponta da visão alternativa de que outra humanidade é possível. Com suas práticas, não obstante aqui e acolá as contradições inerentes ao processo histórico, estão mostrando sua viabilidade. Basta observar, com olho isento, o que dizem, como se organizam e o que fazem. As vítimas da ordem vigente dão corpo a um sonho novo. [...] Se o sistema nos atordoia, por todos os meios, com

nossos direitos contra qualquer política que tente retirar direitos já conquistados; Lutar contra as privatizações do patrimônio público, a transposição do Rio São Francisco e pela reestatização das empresas públicas que foram privatizadas; Lutar para que todos os latifúndios sejam desapropriados e prioritariamente as propriedades do capital estrangeiro e dos bancos; Lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e a monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, etc.; Combater as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola brasileiro, como a Monsanto, Syngenta, Cargill, Bunge, ADM, Nestlé, Basf, Bayer, Aracruz, Stora Enso, entre outras. Impedir que continuem explorando nossa natureza, nossa força de trabalho e nosso país; Exigir o fim imediato do trabalho escravo, a superexploração do trabalho e a punição dos seus responsáveis. Todos os latifúndios que utilizam qualquer forma de trabalho escravo devem ser expropriados, sem nenhuma indenização, como prevê o Projeto de Emenda Constitucional já aprovado em primeiro turno na Câmara dos Deputados; Lutar contra toda forma de violência no campo, bem como a criminalização dos Movimentos Sociais. Exigir punição dos assassinos – mandantes e executores - dos lutadores e lutadoras pela Reforma Agrária, que permanecem impunes e com processos parados no Poder Judiciário; Lutar por um limite máximo do tamanho da propriedade da terra. Pela demarcação de todas as terras indígenas e dos remanescentes quilombolas. A terra é um bem da natureza e deve estar condicionada aos interesses do povo; Lutar para que a produção dos agrocombustíveis esteja sob o controle dos camponeses e trabalhadores rurais, como parte da policultura, com preservação do meio ambiente e buscando a soberania energética de cada região; Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente. Os assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno; Defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. A água é um bem da Natureza e pertence à humanidade. Não pode ser propriedade privada de nenhuma empresa; Preservar as matas e promover o plantio de árvores nativas e frutíferas em todas as áreas dos assentamentos e comunidades rurais, contribuindo para preservação ambiental e na luta contra o aquecimento global; Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade; Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora; Lutar para que cada assentamento ou comunidade do interior tenha seus próprios meios de comunicação popular, como por exemplo, rádios comunitárias e livres. Lutar pela democratização de todos os meios de comunicação da sociedade contribuindo para a formação da consciência política e a valorização da cultura do povo; Fortalecer a articulação dos movimentos sociais do campo na Via Campesina Brasil, em todos os Estados e regiões. Construir, com todos os Movimentos Sociais a Assembléia Popular nos municípios, regiões e estados; Contribuir na construção de todos os mecanismos possíveis de integração popular Latino-Americana, através da ALBA - Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas. Exercer a solidariedade internacional com os Povos que sofrem as agressões do império, especialmente agora, com o povo de Cuba, Haiti, Iraque e Palestina.

palavras 'acumulação, consumo, riqueza, prazer' aqui o que mais se ouvia era 'solidariedade, cooperação, justiça, homem e mulher novos, nova Terra'. Quem está no melhor caminho? (BOFF, 2005, p. 1).⁸⁰

Não é tarefa antecipar os fatos ou fazer recomendações, mas pensar os caminhos que levam as propostas para a Educação do Campo que vem sendo gestadas no processo de organização do MST, em particular, a Escola Itinerante.

Antes, porém, no capítulo a seguir, temos o desafio de entender como que, historicamente, a escola capitalista, que desejamos contrariar, constituída e defendida pela classe burguesa, tomou espaço e dominou ideologicamente o projeto de educação de vários países, incluindo o Brasil, desde o século XV, perpassando e se perpetuando até nossos dias.

⁸⁰Texto: "MST: outra humanidade possível", maio de 2005.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ESCOLA CAPITALISTA

A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, contra o que foi, anuncia o que será (Eduardo Galeano).

Neste capítulo me proponho a fazer um estudo das concepções e práticas de escola capitalista que se desenvolveram ao longo do tempo, contrastando-a com a Escola Itinerante, sob a perspectiva de um projeto da classe trabalhadora, proposta pelos sujeitos Sem Terra em rejeição ao modelo atual. Para tanto, é preciso mergulhar na história da educação articulada com o contexto sociológico, para compreender como era o mundo nos séculos que a requereram e constituíram, desta forma e com as características que conhecemos.

Ao problematizar sua concepção e existência, percebe-se que a escola capitalista foi se construindo na contradição, pois é produto da luta de classes. Conforme Freitas (2005, p. 95), “[...] a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe.” Para Baudelot e Establet (1986), a escola, em toda a história, aparece como “[...] um instrumento de luta de classes.” Portanto, sua forma é capitalista, atravessada por contradições porque nela se confrontam os interesses do capital, através da regulamentação e controle do Estado, e os da classe trabalhadora, constituída por seus professores, funcionários, alunos e pais.

Em nossa pesquisa, encontramos vários estudos e experiências críticas sobre o processo histórico da educação brasileira, fortemente influenciada e marcada por movimentos e tendências educativas européias e americanas⁸¹.

Mesmo consideradas as expectativas de mudanças a partir do que a teoria aponta, as modificações ainda são lentas ou nem chegam a acontecer. O professor, principalmente o que está em sala de aula, tem sido o mais prejudicado. Sobre ele pesa a culpa, em boa medida, pela escola que temos. Sua formação deixa a desejar no sentido de uma visão crítica das tendências que influenciaram o seu processo de desenvolvimento. Isto aparece registrado pela história da educação em cada contexto, assim como se observa o forte controle exercido pelo Estado burguês. Depois de sua formação, seja em nível médio ou através de uma licenciatura, os professores ficam esquecidos nas salas de aula, sem tempo para leituras e cursos

⁸¹ SAVIANI (1983, 1991 e 2005), GONZÁLEZ ARROYO (1999, 2000 e 2003), RIBEIRO (1996, 1997 e 1999), NOSELLA (1986, 1989 e 2003), PONCE (1986), CAMBI (1999), MANACORDA (1989), LUZURIAGA (1959), LOPES (1981) e outros têm se debruçado sobre esta questão e colocado à disposição dos cursos de formação de educadores uma vasta produção teórica.

de atualização, perdem a capacidade de analisar, de entender ou até de indignar-se frente aos reais motivos que levam a escola e a educação às condições em que se encontram.

Neste sentido, Canário (2005, p. 74), ao estudar o filósofo Popper, enfatiza:

Muitos professores estão, de algum modo, prisioneiros da escola e profundamente infelizes por não poderem sair. Para eles, a sua proposta é clara: é preciso construir 'pontes de ouro para que possam ir embora'. E justifica: 'Enquanto um grande número de professores permanecerem amargos, eles tornarão as crianças amargas e infelizes'.

Quando os professores se organizam em sindicatos nas escolas públicas, o Estado submete a categoria aos contratos temporários enquanto nas privadas, o aumento do número de professores desempregados dificulta a decisão da categoria pela greve. Desmotivados e desanimados em sua profissão, não se vêem como agentes de transformação social. Sendo assim, a partir da lógica disciplinar, linear, tradicional ou mesmo da Escola Nova, na qual foram formados, reproduzem a mesma maneira de ensinar. Na maior parte das vezes não dispõem de tempo, de recursos e nem de interesse para buscar alternativas. Preocupado com a educação de seu tempo e alertando que as melhores escolas podem fracassar por causa das deficiências dos professores, Nosella (1989, p. 9) afirma que:

Gramsci traça o perfil de um verdadeiro mestre-professor, isto é, daquele que não sonega ao aluno (proletário) as grandes fontes genuínas da cultura. O verdadeiro mestre coloca o aluno em contato direto com as fontes clássicas do pensamento e não se interpõe como um intermediário que de fato impede a comunicação direta entre os verdadeiros grandes intelectuais e os "pequenos e humildes" do povo, chamados a serem os grandes dirigentes do amanhã.

Por outro lado, sabemos que apenas um curso de formação de educadores não dá conta de mudar as práticas escolares; tampouco de modificar a visão de mundo dos professores. Uma das razões para isso é que se pode observar a carência de uma base teórica, desde o ensino fundamental, que dê ao aluno as ferramentas necessárias para que ele mesmo possa construir seu pensar. Historicamente, vemos a negação desta educação à classe trabalhadora, materializada no controle que os sujeitos do capital exercem, através do Estado, sobre a elaboração do currículo, da avaliação e da organização do trabalho escolar e pedagógico e, ainda, pela pobreza dos recursos didáticos e das bibliotecas das escolas destinadas às camadas populares.

Por isso, meu olhar será no sentido de refletir sobre os movimentos da educação, trazendo elementos que se consolidaram historicamente, que dão força e

expressão a este modelo de escola capitalista, tão cimentada em suas bases no Brasil, a ponto de perdurar até nossos dias. Meu propósito é confrontá-lo com o projeto de Escola Itinerante, em construção pelo MST, tentando captar, em meio às contradições peculiares às relações sociais capitalista em que a segunda modalidade está inserida, onde e como ela rompe com os padrões burgueses e onde e como sinaliza para um projeto socialista de educação e de sociedade.

Portanto, sem descuidar o olhar para o movimento da história em sua totalidade, pode-se perceber que a Escola Itinerante, nos acampamentos do MST, não nasce do nada. Ela surge do velho modelo, de “face oculta”, capaz de manter e reproduzir os valores e os interesses do capital e que não serve à classe trabalhadora e por isso precisa ser contrariada. Para Braga (2007, p. 26)

O MST vem olhando para as escolas itinerantes como um dos espaços fundamentais para a construção da luta pela terra. Ela trabalha não só a formação pedagógica, mas também a questão da formação da consciência, do olhar filosófico, político e ideológico⁸².

A escola itinerante aqui apresentada é fruto da luta dos trabalhadores forçados a buscar uma escola alternativa que possa acompanhar a caminhada dos indivíduos itinerantes. Na medida em que é conquistada como política pública, concebida e constituída como a “[...] escola dos sem terra [...]” (BRAGA, 2007, p. 26), precisa ser vista no movimento dialético de negação e afirmação da escola capitalista.

Os indivíduos itinerantes a negam quando procuram construir uma escola com suas feições, que incorpore seu trabalho, suas lutas, suas necessidades. Todavia, afirmam ao depender de processos regulatórios do Estado (currículos, avaliação, certificados), que estabelecem as condições em que estes educandos vão receber seus certificados, ainda que a eles tenha sido negada a oportunidade de freqüentarem uma escola de tempo integral, de terem acesso ao conhecimento histórico e socialmente produzido.

Tendo claro que a função da educação no capitalismo é complexa, Frigotto (1995, p. 25) nos alerta:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO (1995, p. 25)

⁸² Izabela Braga é educadora no MST.

Estes princípios teóricos me servirão de instrumento de aproximação, ou como uma lupa, para perceber o movimento sutil, de negação e afirmação de projetos em disputa. Sobretudo, para observar um ensaio daquilo que aproxima esta escola da proposta de educação socialista e os limites que a distanciam desta mesma proposta. Esta questão será tratada no capítulo 6.

Cabe também trazer duas falas que traduzem a força que levou o Movimento a buscar e organizar outra escola que nasce, a princípio, em função de as crianças não serem aceitas nos estabelecimentos públicos existentes nos municípios próximos aos acampamentos do MST. Por outro lado, essas mesmas crianças sofrem discriminação maior quando estudam na cidade. Conforme Maria Izabel Grein⁸³

[...] a escola do acampamento, lá no início da luta pela terra pelo MST (1981), surgiu porque as crianças acampadas não eram recebidas pelas escolas próximas, da região.

Problema que persiste até hoje, conforme o depoimento da educadora abaixo:

No nosso acampamento, a escola itinerante foi criada porque nossas crianças estavam estudando na cidade e lá sofriam discriminação de todos os tipos: comiam a merenda depois das outras crianças e ficavam sentadas ao chão, enquanto as outras sentavam em carteiras escolares. E quando aparecia uma doença contagiosa na escola, eram sempre os sem terra que traziam⁸⁴.

Com esses depoimentos e atentando aos propósitos colocados anteriormente para este capítulo, remetemos um breve olhar para a história da educação, do século XV, até os dias atuais.

4.1 EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XV A XVIII

Analisar a educação em qualquer período da história não tem sido fácil devido ao número significativo de interpretadores. Porém, mais difícil ainda fica quando nos reportamos à educação nos séculos XV e XVI, um tanto distante de nós e também com interpretações diversas. Todavia, olhando para seus diferentes movimentos e contradições, vai se evidenciando que é neste período do Renascimento que a

⁸³ Maria Izabel Grein é militante, fundadora do MST, da direção estadual do Movimento Sem Terra no estado do Paraná, da coordenação do Setor de Educação do MST. Acompanhou todo o processo de discussão, negociação e implantação da Escola Itinerante no mesmo estado, assim como a criação da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Esta informação foi obtida em 06/05/07.

⁸⁴ Informação recebida de Adriana de Andrade, em 06/06/07 no Paraná.

educação liberal é gestada, tomando fôlego em outros momentos, mantendo-se até o nosso tempo.

Eugenio Garin, estudioso italiano remete a um conceito de Renascimento abrangendo todo o pensamento dos séculos XV e XVI que, mesmo no âmbito de uma concepção continuativa do processo histórico, apresenta uma 'especificidade' toda própria que está de acordo com as exigências do tempo que o expressou. (CAMBI, 1999, p. 222).

O Renascimento caracteriza-se por grandes mudanças que movimentam o comércio, a expansão marítima, o contato do europeu com outros continentes e o enriquecimento dos comerciantes, os quais estão na origem da classe burguesa. Há a afirmação definitiva de uma burguesia ativa e industrial, centrada nas cidades, lugares de propulsão da economia e da cultura. Foi um momento de grandes transformações políticas, sociais e culturais, iniciadas anteriormente, tendo seus efeitos postergados até bem mais tarde.

No que diz respeito à educação, Ribeiro (1997, p. 161) afirma que:

Um conjunto de práticas, conhecimentos, concepções será instaurado na época do Renascimento originando novas instituições, novas concepções e crenças que se irão constituir nos fundamentos de práticas e do discurso burguês sobre educação.

Caracterizado como uma revalorização da cultura greco-romana, o pensamento pedagógico renascentista, que nasceu incorporado ao processo revolucionário que viria a derrubar o feudalismo teocrático, influenciou a educação da época tornando-a mais prática e agradável. Neste período também se acentuou a busca pela individualidade, uma confiança no poder da razão, que permitia ao homem escolher seu próprio caminho, em contraposição ao princípio da autoridade que tinha sua referência no poder da Igreja católica. "Se, para o Feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade." (PONCE, 1986, p. 110).

Vinda para preparar o homem burguês, a educação agora atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia. O fato de ser pública e religiosa pode ser explicado porque "[...] seu objetivo continua sendo a formação do *fidel*, do *cristão*, mas com caráter mais secular, nacional e, posto que, eminentemente religiosa, tem o sentido cultural do Renascimento." (LUZURIAGA, 1959, p. 1).

Ponce, em sua obra *Educação e luta de classes* (1986), traz ricas contribuições sobre esta época, afirmando que o Renascimento não modificou em nada a situação

dos explorados, como também, em nenhuma oportunidade, deixou aparecer a mais tímida tentativa de educação popular. Ou seja, era um movimento da burguesia para a burguesia. “Todos os pedagogos do Renascimento, desde Agrícola (1444-1485), até Melanchton (1497-1560), eram filhos de burgueses ricos e viveram como preceptores de nobres e de filhos de burgueses ricos” (PONCE, 1986, p. 109). Sendo assim, não é de estranhar que as classes populares não tenham acesso a esta escola. Entre as figuras mais originais desta época, conforme Cambi (1999, p. 263-264), destaca-se o espanhol Vives (1492-1540), preocupado com a formação dos filhos da burguesia industrial da época; e o francês Rabelais (1493-1553), médico e frade franciscano, contrário aos estudos teológicos medievais, que valorizou as ciências da natureza, as ciências do homem e os estudos clássicos, porém exagerou na quantidade, caindo no enciclopedismo.

Neste período ocorreu a Reforma Protestante, uma reforma político-religiosa, liderada por Martinho Lutero (1483-1546), jovem religioso agostiniano. Em uma viagem à Itália, em 1510, Lutero se decepcionou profundamente com a corrupção dominante nos meios da cúria romana. “A repugnância, sobretudo, pela prática das indulgências o leva a afastar-se progressivamente da ortodoxia católica.” (CAMBI, 1999, p. 248). O fato o estimula a publicar, anos mais tarde, as noventa e cinco teses que tratam dos abusos e pretensões da igreja oficial, desencadeando uma tormentosa relação com Roma, que o leva à ruptura definitiva com o catolicismo ao qual pertencia, vindo a fundar a igreja protestante. Não podemos ignorar que há inúmeras divergências de fundo religioso na base da chamada Reforma. Entre outras, Cambi (1999, p. 249) menciona duas que teriam seus reflexos na difusão da educação pública elementar:

Como a aversão pela hierarquia eclesiástica considerada responsável pela desordem disciplinar e pela corrupção moral que dominam na Igreja de Roma, e, sobretudo, a aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do ‘cristianismo das origens’, do qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis; o princípio do ‘livre exame’ e da ‘salvação apenas pela fé’ abala os pilares da doutrina católica que fazem da Igreja o elemento de mediação na relação entre o homem e Deus e de garantia da graça divina mediante os sacramentos.

O cristão é o único responsável pela sua salvação. Com isso não pode esperar que o padre interprete a Bíblia, afirma Lutero para quem qualquer pessoa podia ler as escrituras e para isso precisava se alfabetizar, a fim de saber como praticar as ações necessárias para salvar-se. Nisso residiu a discussão que acabou por sustentar a tese da liberdade do indivíduo, defendida pela burguesia, coincidindo os

interesses do capitalismo (liberdade de movimento)⁸⁵, com as propostas do protestantismo, que separam mundo espiritual e mundo terreno ou Estado e Igreja. Mas essa possibilidade de ler, nas escolas dominicais, foi tudo o que se concedeu às camadas populares, que continuaram sob o controle das igrejas, agora protestantes.

Lutero foi considerado intérprete da burguesia moderada e da pequena nobreza. Mas recebeu também a adesão de alguns nobres, interessados no confisco dos bens da Igreja, que se encontrava em crise. De acordo com Luzuriaga (1999, p. 6), “[...] o primeiro em chamar atenção, de modo insistente, para a necessidade de criar escolas por meio das autoridades públicas foi Lutero.” E Cambi (1999, p. 249) ainda acrescenta que: “[...] a instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades. É dever da autoridade temporal obrigar os súditos a manter os filhos na escola, especialmente os mais promissores”.

Desta forma, as autoridades foram convocadas por Lutero a assumir a tarefa da educação que, segundo ele, devia ser responsabilidade do Estado. Sua orientação, dada inclusive em pleno sermão, era que os pais enviassem seus filhos à escola, pois ali poderiam obter conhecimentos bíblicos que orientariam o povo na direção da Igreja Reformada. Havia, portanto, clareza em seu programa de preparar os filhos para o trabalho nas empresas familiares e também freqüentar a escola, nem que fosse, pelo menos, uma parte do dia. Segundo Ponce (1989, p. 120):

Intérprete da burguesia em grau maior do que pensava, Lutero compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica. ‘A prosperidade de *uma cidade* – dizia Lutero – não consiste somente em possuir grandes tesouros, fortes muralhas, belos edifícios, grandes provisões de mosquetes e armaduras. O Tesouro melhor e mais valioso de uma *cidade* consiste em ter muitos cidadãos puros, inteligentes, honrados e *bem educados*, porque estes podem reconhecer, preservar e usar convenientemente tudo o que há de bom’.

Continua Ponce (1989, p. 120) em sua observação:

[...] mas se Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também não é menos certo que ele *nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares*. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao mesmo tempo desprezo e temor.

⁸⁵ As teses defendidas pelo protestantismo se adequam perfeitamente aos anseios de liberdade da burguesia nascente, que precisava romper com os padrões rígidos de produção controlados pelas corporações de ofícios, com os limites territoriais de mercado e com as concepções de “justo preço” estabelecidas pelo pensamento católico, a partir da influência de São Tomás de Aquino.

A preocupação de Lutero era prioritariamente a formação daqueles que viriam dirigir a sociedade, tais como eclesiásticos, funcionários, médicos e advogados. No entanto, o que se deveria exigir para a educação do povo era o mais elementar:

Minha opinião é que os meninos sejam mandados à escola uma ou duas horas por dia e tidos em casa o resto do tempo, a aprender um *ofício*, e que ambas as coisas marchem a par, porque são jovens e podem esperar. As meninas devem ter tempo para ir à escola uma hora por dia e podem atender aos afazeres domésticos, pois hoje dedicam mais tempo ao sonho, ao baile e ao brinquedo (LUTERO *apud* LUZURIAGA, 1959, p. 7).

Deste modo, as classes populares continuavam excluídas do direito à educação, ou recebendo uma educação reduzida àquilo que Lutero considerava imprescindível “[...] o ensino da doutrina cristã reformada.” (LUTERO *apud* LUZURIAGA, 1959) Painter, historiador da Pedagogia, de marcada tendência protestante, também reconheceu que à época de Lutero “[...] não se fundou nenhum sistema popular de instrução” (PONCE, 1986, p. 120). Ou seja, em vez de terem professores a sua disposição, os filhos dos trabalhadores continuavam recebendo pregadores. As considerações a seguir se relacionam com a proposta de escola itinerante, como alternativa à proposta tradicional, de caráter capitalista:

A seguinte ordem do Eleitor do Brandemburgo, em 1573, mostra claramente o que era uma escola rural: “em todos os sábados de tarde, ou quando o pastor o ordenar, o *sepultador da aldeia* lerá ao povo, e especialmente às crianças e aos jovens servidores, o *pequeno catecismo de Lutero e os ensinará a rezar*”. Da mesma maneira, antes e depois de ler e de repetir o catecismo, cantarão, e à juventude serão ensinados os *salmos em alemão*; onde existirem capelas, esses exercícios serão feitos nelas, algumas vezes, e, outras vezes, em casas particulares, para que a juventude de todas as aldeias possa ser ensinada e *não fique abandonada* (PONCE, 1989, p. 120).

Na Escócia, por exemplo, aonde também chegou com peso a educação pública religiosa, estendida por Calvino (1509-1564) a vários países, em seu livro, John Knox (1505-1572) expressa, “[...] toda a igreja deve ter um mestre-escola que seja capaz de ensinar gramática e língua latina; e no campo o ministro deve cuidar das crianças para instruí-las nos primeiros elementos e especialmente no catecismo” (LUZURIAGA, 1959, p. 11).

Nesses registros históricos, podemos ver que a intenção do protestantismo era clara: grande cuidado com a educação da burguesia, sem abandonar as classes pobres para que estas não retornassem ao domínio dos padres católicos. Havia um interesse de classe em ambas os lados. “Para os dirigentes, o máximo de formação escolar; para os trabalhadores, o mínimo” (NOSELLA, 1986, p. 116). Para compreendermos melhor as origens da escola pública e para que fins foi criada, consultamos Freinet, para quem:

O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer. No fundo, e quais quer que fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas, não se tratava de elevar o povo, mas de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornavam-se técnicas básicas, sem as quais o proletário não era mais que um operário medíocre. E, ao mesmo tempo, os rudimentos de literatura, de ensino geográfico, histórico, científico e moral deveriam completar a adaptação do indivíduo ao âmbito estreito de seu novo destino econômico (FREINET, 2001, p. 2).

Mais tarde, vendo a expansão da crença protestante, a Igreja Católica reage e organiza uma *Contra-Reforma*, tendo em vista a recuperação de seu espaço e de sua influência. A partir da obra *Dell'educazione cristiana e politica dei figliuoli*, de Silvio Antoniano (1540-1603), publicada em Verona em 1583, Cambi (1999, p. 258) escreve:

A educação é um meio para melhorar a sociedade cheia de corrupção e de calamidades de toda a espécie (“de rapinas, de luxo, de litígios e de calúnias”), cujas causas devem ser atribuídas à multiplicação de “falsos testemunhos”. Diante de tal situação, é necessário intervir precocemente, desde a mais tenra idade, com uma ação educativa centralizada sobre os princípios e as práticas da Igreja Católica. Fora dela, não existe possibilidade de salvação.

Como resposta ao protestantismo, a Igreja Católica fixou algumas orientações no Concílio de Trento (1545-1564), tais como: a preocupação com os livros escritos à época e com a escola. Toda a publicação deveria passar pela aprovação do vigário, pelo bispo ou por um inquisidor da maldade herética. A publicação era tão controlada que, “se alguém presumir o contrário, além de perder os livros impressos e vê-los queimar publicamente [...] incorre na sentença de excomunhão [...]”⁸⁶ (MANACORDA, 1989, p. 201). A Igreja Católica adotou uma postura que inibia qualquer iniciativa de quem desejasse publicar suas teses. O autor enfatiza esta proibição através da voz de Beccatelli, bispo de Ragusa: “[...] não há necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um mercedor de munição.” (MANACORDA, p. 201). Estava claro que usar-se da proibição de leituras contribuiria com a formação de “[...] homens sensatos” (MANACORDA, 1989, p. 201).

Uma segunda investida desse mesmo concílio foi em relação às escolas. Reorganizou as católicas a partir das antigas tradições. Voltaram a funcionar as

⁸⁶ Entre 1514 e 1517 ocorreu o V Concílio Lateranense, do qual muitas decisões foram reassumidas pelo Concílio de Trento.

metropolitanas, e aquelas mais pobres, dos mosteiros e conventos, tendo por base o ensino da gramática, da teologia e do catecismo, tudo sob o controle do bispo da região. Esta orientação tinha por objetivo impedir que a juventude fosse atraída pelos prazeres mundanos⁸⁷.

Em apoio a esta iniciativa da Igreja, nesta época, foram criadas várias ordens religiosas, entre elas a Companhia de Jesus, (1534), que influenciaram fortemente a história da educação tradicional no mundo, principalmente europeia e brasileira. No que diz respeito à formação de leigos, o exemplo mais bem sucedido, recomendado pelo Concílio de Trento, foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo. “Além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram, principalmente, à formação das classes dirigentes da sociedade” (MANACORDA, 1989, p. 202).

Ainda neste sentido, Ponce (1989, p. 118) enfático ao afirmar que:

A Companhia de Jesus tinha sido fundada em 1534, para pôr ao serviço da Igreja o exército disciplinado que as circunstâncias requeriam. Obra de um ex-capitão, a Companhia possuía rigidez e a ordem características das milícias militares, mas, acima de tudo, ela, mais do que qualquer outra organização, sabia encurtar os caminhos mediante sendas oblíquas, ou fingir uma retirada para atacar de surpresa, mais tarde. Depois de disciplinar os seus soldados até a negação absoluta da personalidade, a Companhia passou a combater em duas frentes: contra o protestantismo cismático e contra os leigos incrédulos.

Determinados em ações que avançavam significativamente para outros continentes, a experiência jesuíta em educação toma forma definitiva no famoso *Ratio Studiorum* – organização e plano de estudo, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico da ordem, publicado em 1599, pelo padre Cláudio Aquaviva, depois de um período de elaboração e experimentação.

Segundo Cambi (1999, p. 261):

A *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* é um documento de trinta capítulos que retoma, reelaborando-as, as considerações pedagógicas contidas nas Constituições da Companhia de Jesus, que desse modo representam as bases de um programa formativo de caráter católico que se estende a todos os colégios jesuíticos do mundo.

Para o autor, a “[...] *Ratio* jesuíta, além de conter elementos fortes de convencimento à obediência aos superiores, contém um desenho preciso de ‘política cultural’ e de organização escolar.” (CAMBI, 1999, p. 262). As orientações contidas neste documento se referem ao dever do provincial, do reitor e até dos professores e alunos dos colégios por eles dirigidos.

⁸⁷ Período em que foi introduzido na Igreja católica o estudo do catecismo de forma mais enfática.

Segundo Ponce (1986, p. 121-122), com as modificações introduzidas em 1822, esse plano, vigente até hoje nos colégios jesuítas:

[...] é a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos, e, freqüentemente, insuspeitos.

E continua o autor, “[...] da mesma maneira que se enfaixam os membros da criança desde o berço – escrevia o jesuíta Cerutti na sua Apologia – é também necessário enfaixar-se a vontade, para que conserve pelo resto da vida uma feliz e saudável flexibilidade.” (PONCE, 1986, p.122). Fica claro, no entanto, que os recursos pedagógicos usados pelos jesuítas eram especialmente de dominação. Desse modo, conquistaram uma hegemonia pedagógica que a Igreja tanto queria. Sendo assim, desde os fins do século XVI até o início do século XVII, não houve ninguém que se atrevesse disputar tal predomínio.

Comprometidos com a formação das elites burguesas, a fim de prepará-las para exercer a hegemonia cultural e política, os jesuítas nunca se importaram com a educação da pequena burguesia ou com a das chamadas “camadas populares”. Quando se referem à educação dos pobres, o fazem conforme os termos abaixo:

Seria uma obra de caridade ensinar os ignorantes a ler e escrever. Mas logo depois, surge outra passagem, de sentido não duvidoso: ‘Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, elas não deverão ser instruídas nesses assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Jesus basta a simplicidade e a humildade’. (PONCE, 1986, p. 123).

É preciso considerar que o século XVII foi marcado pela ascensão da burguesia, pela implantação do capitalismo e pela intensificação das empresas coloniais que conquistavam e usufruíam das riquezas das Américas, da África e da Índia. Foi um século trágico, contraditório, confuso e problemático, concretizado por guerras e por aspirações à paz, período em que surgiu o trabalho assalariado e, progressivamente, as manufaturas substituem a produção artesanal. De acordo com Cambi (1999, p. 279), “[...] outra instituição educativa e deseducativa será, depois, a manufatura ou a fábrica, que veio transformar a mente do trabalhador, a sua ideologia, a própria consciência de si, vindo então a desenvolver uma função de formação.” No plano político, predominaram as monarquias absolutistas e as idéias religiosas deixaram de ser as principais explicações do mundo. Iniciou-se uma busca da autonomia da razão e surgiram as primeiras sementes do liberalismo, sendo este

o século em que iniciaram os processos que caracterizam o que tem sido chamado de modernidade.

Neste período, os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas se renovaram.

Também em pedagogia, o século XVII é o século do início da Modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda programática. (CAMBI, 1999, p. 278).

Vindo efetivamente à realização e difundindo-se nos séculos seguintes.

No entanto, para entendermos o século, com suas potencialidades e contradições, é importante partir de Jan Amos Comênio⁸⁸ (Moravia, República Tcheca, 1592-1670), pedagogo clássico que influenciou o mundo com seu modelo de educação universal, unindo ciência, história e utopia, considerado um modelo rico de passado e carregado de futuro. Vivendo na Europa, em pleno século XVII, foi o primeiro autor a tratar “[...] cientificamente [...]” a didática e a educação, “[...] afirmando a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade.” (CAMBI, 1999, p. 281). Comênio situa-se dentro de uma concepção educativa denominada Realismo Pedagógico, que busca a compreensão das coisas e não das palavras.

Assim, Manacorda (1989, p. 221):

Seu projeto, inicialmente muito livresco, foi se enriquecendo de temas práticos, baconianos, com a rejeição das ‘especulações muito aéreas’, a abordagem da prática, a experimentação concreta das coisas, o uso mecânico das ciências, e com a sugestão para se freqüentar os estaleiros navais e até os lugares de comércio e de câmbio, visando não somente pensar e falar, mas também agir e negociar: a seqüência da *ratio*, *oratio*, *operatio*, de certo modo já entrevista por Platão

Sua principal obra é a *Didática magna*, de 1638, na qual há uma tentativa de criar a “ciência da educação”. Sua proposta de currículo envolvia o ensino do latim, da música, da religião, da ética, da economia, da história e da ciência. É considerado o fundador da didática e da Pedagogia como ciência, e defensor da educação pública revelada, sobretudo, na inspiração do grande “Estatuto de Gotha, de 1642, baixado pelo duque Ernesto, o Piedoso, e que pode ser considerada a primeira regulamentação pormenorizada da escola pública, independentemente de toda ordenação eclesiástica.” (LUZURIAGA, 1959, p. 16). Neste estatuto, Comênio

⁸⁸ Em algumas obras encontramos o seu nome em forma latina Comenius.

insiste no princípio da obrigação de mandar todas as crianças à escola. Segundo o mesmo autor, “com isso tudo, cria-se, pela primeira vez, um sistema geral de educação pública popular e secular, de enorme significação para o futuro.” (LUZURIAGA, 1959, p. 17).

Sua *Didática magna*, em parte, incorpora a *Ratio Studiorum*, da pedagogia jesuítica de 1599. Ela significou um avanço na democratização da escola no que se refere à universalização do ensino primário. Porém, na questão pedagógica, havia grande diferença entre a escola para os ricos e a destinada aos filhos dos trabalhadores:

A escola, diz Comênio, é a arte da imprensa (um mimeógrafo), os alunos são o papel branco, o texto didático é a matriz e o professor (monitor) é aquele que gira a manivela. A escola básica não precisa de laboratório, nem de biblioteca e o professor não é pesquisador, mas apenas difusor repetidor. O laboratório, onde pesquisam os cientistas e onde se elabora ao processo científico e se produzem os livros didáticos, situa-se longe da escola, nos centros, sob o controle do Estado (COMÊNIO, 1957, *apud* NOSELLA, 1986, p. 119).

Sendo assim, Comênio não foi um revolucionário. Porém, sua grandeza se manifesta no fato de ser um espírito luminoso numa época trágica. Como saudosista medieval, foi visto como um grande sistematizador, que “[...] chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava. Foi um utopista, que achava estar no fim do mundo, *sub mundi finem, ultimo saeculo* [...]” (MANACORDA, 1989, p. 224), empenhado mais na idéia do fim a conquistar do que aquilo que poderia vir a ocorrer, efetivamente.

Deste modo, a prática educacional jesuítica consagrou um método autoritário, moralista e classista, dando os fundamentos à velha escola tradicional. No que diz respeito especialmente ao Brasil, os jesuítas marcaram época com sua tradição religiosa do ensino, que perdurou até o século XIX. Influenciaram, também, na questão social e política, à medida que ganharam a confiança dos colonos e exerceram a autoridade sobre índios e escravos, nas senzalas. Para Nosella (1986, p. 119), “[...] o estatuto da pedagogia burguesa para as classes populares é a escola tradicional: um mínimo de conteúdo, transmitido de forma doutrinária, moralista, sem a mínima participação do aluno-trabalhador no processo científico-histórico.”

É importante destacar nas análises de Cambi (1999, p. 287) que:

Na esteira de uma idéia já afirmada pela pedagogia humanística e pela Reforma, Comênio sublinha o papel formativo do ambiente escolar para o sadio espírito de competição que consegue estimular nos alunos. Mas existe algo mais. Na afirmação comeniana da necessidade da escola deve-

se ver um argumento caro à nascente civilização capitalista, o da especialização. (CAMBI, 1999, p. 287).

Os fatos até aqui mencionados servem como elementos suficientes, enquanto instrumentos teóricos necessários para percebermos a distância que existe entre o projeto de escola capitalista, proposto pela classe burguesa, assessorada por pedagogos como Comênio, entre outros, e o projeto de escola itinerante dos acampamentos do MST.

4.2 DA REVOLUÇÃO FRANCESA AO SÉCULO XIX

Outro passo que precisamos dar para o entendimento das concepções e práticas de educação capitalista, no decorrer da história da educação, é procurar entender o movimento Iluminista. Luzuriaga (1959, p. 23) se refere nos seguintes termos ao período:

Espiritualmente, é o século da Ilustração, “das luzes”, da *Aufklärung*. Segundo Jonas Cohn, significa antes de mais “esclarecimento, irrupção da vontade para o livre pensar, para aclaração reflexiva de todas as circunstâncias da vida”. Ele representa também o descerrar do universo, que chega a ser um todo infinito; a volta do homem a este mundo, à plenitude do pensar, agir e conhecer; o otimismo efetivo, convencido de que pode preparar um futuro melhor mediante a educação das gerações jovens e o reconhecimento da mesma aspiração de todos, senão aos bens da cultura, ao menos à possibilidade de possuí-los.

Outro estudioso da relação entre Iluminismo e educação é Tamarit. Para este autor, “[...] o Iluminismo racionalista, desde o começo, abordou as coisas em termos de razão e não-razão, adjudicando a primeira às elites *ilustradas* e a segunda às massas *não-ilustradas*.” (TAMARIT, 1996, p.107). É sabido que este movimento teve força e veio interferir, principalmente em países como França, Alemanha e Itália, durante todo o século XVIII, e provocou profunda transformação na pedagogia, incorporando em seu bojo, mais uma vez, o desprezo pela educação do povo.

Cambi (1999, p. 336) afirma que:

A grande disputa do século refere-se às relações entre a natureza e a cultura: este debate teórico produz aplicações práticas. A idéia de cultura afirma o primado da pedagogia, observou ainda Gusdorf. É através da difusão das *Lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação.

Portanto, agora são os iluministas que orientam uma renovação dos fins da educação, dos métodos e das próprias instituições, inclusive da escola. Conforme o mesmo autor:

A escola deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade), nutrido de 'espírito burguês' (utilitário e científico). (CAMBI, 1999, p. 336).

A França foi o país em que mais o Iluminismo avançou, pois conforme afirma Tamarit, “[...] toda a doutrina pedagógico-cultural da Revolução Francesa se fundamenta no ideário iluminista.” (CAMBI, 1996, p. 7). Neste país e sob a influência deste movimento produziram-se as teorias pedagógicas mais orgânicas, buscando soluções mais radicais com o apoio de intelectuais, como mostra Lopes (1981), na pesquisa que faz sobre as origens da educação pública⁸⁹, revelando sua presença nos discursos de intelectuais, no período revolucionário. Para a pesquisadora:

A França [...] conheceu no século XVIII uma grande reforma popular, com os filósofos das luzes, o voltairianismo, a Enciclopédia, que precedeu e acompanhou a Revolução de 1789; trata-se de uma grande reforma intelectual do povo francês [...], porque ela dizia respeito também às grandes massas camponesas da área rural, porque era de inspiração claramente laica e tentou substituir a religião por uma ideologia inteiramente laica, representada pela solidariedade nacional e pelo patriotismo. (LASKI, 1973, p. 139 *apud* LOPES, 1981, p. 31).

A filosofia iluminista ocupou uma posição significativa também na Itália, encontrando solo fértil para as reformas que propunha, efetivando-as com total apoio da elite intelectual e dos governantes de vários estados italianos.

Segundo Cambi (1999, p. 340): “[...] são autores largamente difundidos na península e presentes nas páginas dos pedagogos iluminados como Locke, Rousseau e Condillac, que constituem, ao mesmo tempo, os interlocutores críticos e os mestres dos teóricos italianos.”

Na mesma linha de análise, Ponce (1986, p. 156) afirma que:

[...] a importância de Rousseau é capital na filosofia política e suas obras antecipam o ideário da Revolução Francesa. É considerado não apenas um grande teórico da educação do século XVIII, mas também um marco na pedagogia contemporânea.

Para Manacorda (1989, p. 242):

Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”, e centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto.

⁸⁹ Entre esses intelectuais destaca-se Luis-René de La Chalotais (1701-1785), legítimo representante da burguesia, que sustentava uma “educação nacional”, pública, vindo em seguida a se contrapor também à educação dos jesuítas. Voltaire (1694-1778) era considerado o intérprete da burguesia e Diderot (1713-1784) o representante dos artesãos e operários. Montesquieu (1689-1755) e Rousseau (1712-1778) foram também representantes diretos deste movimento na França.

Todavia, não podemos reduzir a grandeza do pensamento de Rousseau apenas ao mundo da natureza da criança, esquecendo-nos do aspecto social de sua obra. Nesta época, o regime feudal estava sendo substituído pelo burguês e, lentamente, piorava a situação das massas. Produzir muito e conquistar novos mercados era a preocupação da classe triunfante, mesmo à custa do sacrifício de populações inteiras, inclusive de crianças e mulheres. Há que se dizer que, fiel ao segmento que representava Rousseau não se importou em nenhum momento com a educação das camadas populares, porém preocupava-se demasiadamente com a formação dos abastados. O pedagogo alemão Basedow (1723-1790), “[...] uma figura discutida, que Kant apreciou, Herder desprezou e Marx depois escarnece, sustentava a laicidade e a estatalidade do ensino.” (MANACORDA, 1989, p 245).

Influenciado por Rousseau e sendo fundador e dirigente de escolas, classificava-as em dois tipos, de acordo com as afirmações de Ponce (1986, p. 137):

Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e condições existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem mais cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais. As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.

Os depoimentos abaixo, registrados por Ponce (1986, p. 137) permitem ver com maior clareza que para o povo eram dadas as grandes escolas, onde era suficiente ensinar a ler, escrever e fazer contas, além de desenvolver trabalhos manuais. “*Felizmente*, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais.” De igual modo, Filangieri (1752-1788) assim se expressa: “o agricultor, o ferreiro, etc. não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções necessárias para a sua conduta civil e para os progressos da sua arte”. Nesses depoimentos é possível perceber que, àqueles destinados a servir à sociedade com seus braços, bastava a formação básica. No dizer de Manacorda, (1999, p. 247), “[...] a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político (*ein Politikum*).”

Na segunda metade do século identificado como *Setecentos*, aparece o desenvolvimento da fábrica, suprimindo as corporações de artes e ofícios e a aprendizagem artesanal, como formas populares de instrução. Este processo abre

espaço para o surgimento da moderna escola pública. “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas).” (MANACORDA, 1989, p. 249).

Um pedagogo, protagonista importante desta nova fase na França foi Condorcet (1743-1704), cientista famoso e secretário da assembleia legislativa em 1792, defensor de uma instrução literária, intelectual, física, moral e industrial. Como a Revolução Francesa baseava-se também nas exigências populares de um sistema de educação, um dos mais importantes projetos foi o seu, pois propõe o ensino universal, como meio de eliminar as desigualdades (LOPES, 1981). Ele sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: a instrução, enfim, “[...] única, gratuita e neutra.” (MANACORDA, 1989, p. 250). Ou seja, ao poder público foi concedido não só o direito de controlar o ensino, assim como a obrigação de instruir.

Conforme Ponce, “Condorcet era bastante inteligente para compreender que dentro do sistema capitalista a gratuidade escolar tinha pouca importância” (1986, p. 141-142). Isto porque as crianças, desde os cinco anos de idade, deviam ganhar o pão de cada dia, por isso não poderiam frequentar a escola. Sendo assim, fica evidente o modelo da burguesia não atendia as necessidades das massas.

Pestalozzi (1746-1827) pedagogo suíço, chamado de “educador da humanidade”, era seguidor declarado de Rousseau, embora diferente, principalmente por sua capacidade de traduzir os princípios em prática. Juntou aquilo que o outro separava, isto é, o homem natural e a realidade histórica. Conforme Manacorda, (1989, p. 261), sua “contribuição fechou-se dentro dos limites de uma sociedade predominantemente pré-industrial e enriqueceu a psicologia infantil e a didática”, constituindo-se como ponto de referência para a nova pedagogia do período chamado de *Oitocentos*. Em relação a seus contemporâneos, foi mais interessado na educação dos camponeses durante a Revolução Francesa. Embora seu pensamento fosse considerado sincero, passou a vida educando crianças ricas. E, nas poucas vezes que trabalhou com as pobres, era no intuito de instruí-las para a disciplina do trabalho de fábrica.

Nesse momento histórico, precisando do apoio dos trabalhadores, a burguesia, principalmente a francesa, estava impedida de negar instrução ao povo, na mesma medida que ocorreu na antiguidade greco-romana e no feudalismo. As máquinas complicadas, criadas pela indústria, exigiam mão-de-obra mais qualificada

que a do servo ou do escravo. As escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essa exigência, nem mesmo as desenvolvidas sob a influência direta da Revolução Francesa. Sábia, para a defesa de seus interesses, diz Ponce (1986, p. 146), a burguesia prepara “uma educação *primária* para as massas e uma educação *superior* para os técnicos. Todavia, para os seus próprios filhos outra forma de educação – o *ensino médio*.”

Por fim, concordamos com Ribeiro (1997, p. 172), para quem:

A educação liberal produzida pelo Iluminismo tem por eixos a fábrica como modelo de civilização e o Estado como representante dos interesses gerais da sociedade que justificam a proposta de instrução mínima, elementar, pública, universal para a formação do cidadão e da cidadã.

Assim sendo, percebe-se que o século XIX recebeu e enfrentou a difícil tarefa de sistematizar teoricamente, transferindo para a prática tudo o que fora idealizado durante o século anterior no que diz respeito à pedagogia política (revolução burguesa), avançando, sobretudo, para a pedagogia social (revolução proletária). Foi “Como se a burguesia não visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado não visasse somente mudanças sociais sem problemas de poder político.” (MANACORDA, 1989, p. 270).

Um crítico destas transformações foi Gino Capponi, liberal católico, italiano. Ao celebrar e questionar, ao mesmo tempo, a época e sua pedagogia, em seus *Frammenti sulla educazione* diz:

[...] a instrução pública é o pensamento do século: ela é a meta que canaliza todo o esforço e o tema constante de todos os discursos [...]; e eu acho que em nenhum tempo a eficácia da educação foi menor do que em nossos dias. (MANACORDA, 1989, p. 275).

Desta forma, foi sancionada a universalidade da instrução. Ou seja, a educação, que era privilégio de poucos, ricos e afortunados, foi, enfim, reconhecida como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade. Porém, segundo o mesmo autor, isto não se deu sem críticas de outros católicos que a consideraram mais uma “mania” ou “uma idéia quase vazia de senso comum” (p. 276). Não queriam admitir instrução científica para os trabalhadores braçais, fossem do campo ou da cidade, isto é, para a classe trabalhadora.

Embora com todas essas críticas, Capponi não desiste. Sua intenção era tirar, a todo o custo, a educação das mãos do clero católico, ousando dizer que este poderia também aprender alguma coisa dos seculares. Esta batalha, entre Estado e Igreja, não foi fácil, mesmo que, a sua frente tenha estado, desde o início, o católico

Capponi. Um liberal cristão que auxiliou o Estado a tomar da Igreja o poder da educação. Segundo Marx, na *Crítica ao programa de Gotha* (1977, p. 30): “Estado se entende, na realidade, a máquina de governo, ou o Estado enquanto, por efeito da divisão do trabalho, forma um organismo próprio separado da sociedade”.

No mesmo programa, ao se referir a uma educação popular *igual* a cargo do Estado, Marx (1977, p. 30) questiona:

Acredita-se que na sociedade atual (que é a da que se trata) a educação pode ser igual para todas as classes? Ou o que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação que oferece a escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, senão também do camponês?⁹⁰.

Nesta época, já havia a assistência escolar obrigatória para todos na Alemanha e instrução gratuita na Suíça e nos Estados Unidos.

Outro fato a considerar na história da educação, no *Oitocentos*, foi a instituição das escolas infantis, tendo em vista a importância de formar, desde cedo, para o mundo do trabalho braçal. A princípio a iniciativa foi de Robert Owen (1771-1858), um capitão-de-indústria, preocupado com a formação do caráter juvenil dos filhos de seus operários. Em seguida, a experiência foi reproduzida na Inglaterra e, principalmente na Itália, agora não mais só para os filhos dos ricos, mas também para os menos favorecidos, condenados a ficar imóveis na sala de aula durante muitas horas. “Dirige-se, portanto, às crianças pobres, exortando-as repetidamente à gratidão para com seus benfeitores e compondo, para tal fim, uma oração especial.” (MANACORDA, 1989, p. 282).

Ainda, no Oitocentos, encontram-se novamente as resistências da Igreja católica, que se viu progressivamente excluída do domínio da função de educar e instruir. Entre outros, Gregório XVI (1831-1846), condenou a distribuição de exemplares das *Escrituras Sagradas* traduzidas em diversas línguas vulgares. Pio IX (1846-1878), também fez críticas e condenou as “sociedades bíblicas”, como também o socialismo e o comunismo. Segundo Manacorda (1989, p. 294), “[...] no final do século, o sucessor de Pio IX, Leão XIII (1878-1903), abriu caminho para aquela reconciliação entre o Estado burguês e a Igreja católica.”

Mais tarde, durante a guerra franco-prussiana, ocorrida em 1871, os trabalhadores se organizaram para defender Paris da invasão do exército inimigo, no que ficou

⁹⁰ Tradução livre da autora.

conhecido como o episódio da Comuna de Paris. Fazendo uma análise da educação moderna, Nosella (1986, p. 19) afirma: “Acredito ser possível considerar a Comuna de Paris (1871) como o marco histórico indelével que inaugurou, e na prática, plantou, mesmo que por poucas semanas, o estatuto pedagógico da classe trabalhadora.” A intenção, segundo o autor, era forjar uma nova força social. No que diz respeito à educação, os trabalhadores queriam contrapor-se à lei que autorizava uma escola de nível inferior aos trabalhadores, destinada apenas a ensiná-los a ler, escrever e contar. Queriam uma educação livre e laica, conforme Nosella (1986, p 121):

Paris se agita, reclama, se levanta e quer mudar as leis que dão todo o poder aos ricos sobre os trabalhadores. Paris quer que os filhos do camponês sejam tão instruídos como os filhos do rico, e gratuitamente, visto que a ciência humana e o bem comum de todos os homens não é menos útil para viver que os olhos para ver.

Neste sentido, complementa Petitat (1994, p. 157):

[...] durante a breve existência da Comuna, os revoltosos encontram tempo para reformar o ensino popular. Ensino obrigatório, gratuito, laico e dotado de formação profissional elementar é uma idéia cujos princípios encontram enfim um início de aplicação.

Segundo, ainda, Nosella, (1986) esta iniciativa dos trabalhadores não é contada pela História da Educação. Por isso, seu trabalho pretende trazer à tona aquilo que a “[...] repressão burguesa apagou na memória dos educadores, e não apenas na dos brasileiros; a data da Comuna de Paris sequer aparece nos livros de história.” (NOSELLA, (1986, p. 124).

Em Manacorda (1989, p. 296), encontramos o seguinte:

Tudo isto está explícito no *Manifesto Comunista*, escrito às vésperas daquele 1848 que, em junho, viu em Paris a primeira revolução proletária. Nele, entre as medidas que o proletariado terá que tomar ao assumir o poder, Marx coloca no décimo e último item: Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da instrução com a produção material etc.

Pelo que se averiguou até aqui, percebe-se que o problema da educação destinadas às crianças oriundas das camadas persistiu ao longo de vários séculos, sendo uma questão aberta, mesmo sob à luz de várias tendências de pensamento. Constata-se, ainda, que mesmo o marxismo, cujos fundamentos se sustentam pela definição de pontos explícitos do confronto entre as classes sociais, conseguiu definir um caminho.

4.3 A ESCOLA NOVA: século XX

As origens do movimento Escola Nova podem ser encontradas ainda no século XIX e, apesar de ter vários educadores europeus a ela vinculados, tem em John Dewey (1859-1952), pensador, psicólogo e filósofo norte-americano, sua mais expressiva referência. Seu pensamento influenciou fortemente a pedagogia contemporânea e sua atuação contribuiu para a propagação do modelo que concebeu por todo o mundo. Criticou a prática educativa que forma para a obediência e submissão e difundiu os princípios da iniciativa, originalidade e cooperação.

Esta concepção de educação disseminou-se rapidamente em muitas partes do mundo, tendo influência marcante no Brasil, até nossos dias. Apresenta-se como contraponto à escola tradicional, centrada no professor e baseada na memorização, sistematizada por Herbart, e defende a formulação de uma pedagogia que apresenta como base a ação. Por isso é também denominada de Escola Ativa. A idéia de fundamentar o ato educativo na ação é antiga. Rousseau, ainda no século XVIII apresentava propostas concretas para um outro tipo de educação, que não aquela repetitiva e livresca baseada na coação. Mas foi ao final do século XIX e, principalmente, no século XX, que surgiu um movimento mais forte e vigoroso, espalhado por inúmeros países, buscando a renovação da escola e colocando em primeiro plano a atividade das crianças ao aprender e dos adultos ao ensinar.

A teoria propunha, entre outras coisas, que a educação fosse instigadora da mudança social, em que os trabalhadores tivessem uma participação maior na sociedade, como cidadãos. No que diz respeito aos registros, observa-se uma produção historiográfica bem significativa, que traz para o debate interpretações, concepções e influências deste movimento, ao longo do século XX. Na visão de Ribeiro (1996) essas interpretações nem sempre coincidem. Adolphe Ferrière (1879-1960) – educador, escritor e conferencista suíço, também participou das discussões, fazendo a crítica mais contundente da escola tradicional.

Segundo Gadotti (1993, p. 143):

Ferrière criticava a *escola tradicional* afirmando que ela havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio. Foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação ("*learning by doing*") e não pela instrução, como queria Herbart. A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes.

Por isso, minha reflexão aqui não pretende analisar o pensamento dos diversos autores que defenderam a concepção de Escola Nova, pois o foco de interesse é definir os avanços e os limites desta proposta na prática escolar, no confronto com a Escola Itinerante. Sendo assim, precisamos entender o que significou este projeto de educação, cujas ações de divulgação ficaram conhecidas como “escolanovismo”. Para Saviani (1983, p. 11), “[...] tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional, já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional.” Desta forma, a pedagogia nova nasceu para criticar a anterior, apresentando uma nova maneira de pensar a formação das crianças, implementando-a em experiências menores e somente depois, ampliando-a para os sistemas escolares.

Sabemos, no entanto, que com a explosão demográfica e a implantação das indústrias, o problema da escolarização assumiu dimensões elevadas, preocupando as autoridades da época. Por isso, estas se viram obrigadas a ampliar a escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. A fim de adequar melhor a educação às exigências desses novos tempos e dar conta dos desafios propostos, o desenvolvimento das ciências humanas auxiliou significativamente a pedagogia. Nesta época ocorreu um aumento da rede escolar, elementar, secundária e superior, como consequência da expansão das atividades urbanas e a ampliação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos.

A primeira “Escola Nova” abriu em Abbotsholme, na Inglaterra, em 1889, dirigida por Cecil Reddie (1858-1932), destinando-se a rapazes dos onze aos dezoito anos e o ensino devia ser profundamente mudado para tornar-se mais adequado às exigências da sociedade moderna.

Segundo Cambi (1999, p. 515):

Ao experimento de Reddie recorreu explicitamente o francês Edmond Demolins (1852-1907), na sua *École des Roches*, publicada na Normandia em 1899. A escola é colocada ‘no campo’, num parque ainda semi-selvagem que ‘deixa muitos afazeres aos mestres e alunos’.

Conforme o autor, as crianças viviam e andavam ali em plena liberdade, moravam em casas confortáveis, lembrando o ambiente doméstico, de modo que se mantivesse a sensação da vida real, como numa família. Em seguida surgem outras, na Alemanha, na França, na Bélgica, na Itália e nos Estados Unidos. Foi o momento em que a burguesia, após a Revolução Industrial, precisava de uma escola mais realista, adequada ao mundo em transformação, o que exigia métodos ativos, mais centrados no processo do conhecimento do que no produto. Entre os pedagogos

que enriqueceram a proposta da Escola Nova, destacam-se o belga Ovide Decroly (1871-1932) com o *método dos centros de interesse*; a médica italiana Maria Montessori (1870-1952) criando a *Casa dei Bambini* para a pré-escola; Jean Piaget (1896-1980), investigador do desenvolvimento da inteligência da criança, entre outros. Na Rússia, também havia experiências semelhantes na mesma época. Ao ouvir um testemunho de um emigrante russo sobre a escola nova americana, Lênin, em conversa com sua companheira, Krupskaya *apud* Manacorda (1989, p. 313), disse:

É preciso estudar minuciosamente a experiência americana; é preciso fazer nosso, tudo que se conseguiu conquistar nos países capitalistas, avaliá-lo com base no critério da nossa posição marxista e ver o que nos convém e o que não nos convém.

Gramsci, informado sobre os princípios da pedagogia nova vivenciados na escola russa, nos anos 1920 e percebendo que sua mulher Giulia, que a esta época vivia na Rússia com os filhos, era simpatizante da metodologia, não hesitava em questionar, duvidar e criticar:

Com a Pedagogia Nova, Gramsci revela-se sempre crítico, com um pé atrás, desconfiado, sem, porém excluir radicalmente a possibilidade ou a efetividade de alguma contribuição necessária e positiva, pois a crítica à escola tradicional que a pedagogia nova fazia, em parte, era correta: “o sistema de escola que eu segui era muito atrasado” (c. 1965, 852). Enfim, ele aplicava para com a escola nova o conhecido princípio: “pessimismo da inteligência e otimismo da vontade”. (NOSELLA, 2004, p. 132).

No que diz respeito ao Brasil, a década de 1920 foi considerada rica para a educação. Foi o período em que foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), possibilitando debates em conferências nacionais realizadas por pedagogos reformadores. Estas discussões deram origem, em 1932, ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a Reconstrução Educacional no Brasil*, dirigido ao povo e, fundamentalmente, ao Governo Federal, que viria subsidiar as propostas para a educação na Constituição de 1934. Os pioneiros e representantes do escolanovismo, como foi chamado o movimento, foram: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A iniciativa gerou críticas contundentes de alguns educadores, entre outras cabe aqui a de Ribeiro (1996, p. 9) para quem, a proposta estava:

Compreendida dentro da concepção liberal que marcou os debates político-ideológicos nos anos 20, a pedagogia nova assimilada por intelectuais brasileiros, inspirados principalmente nas leituras de Dewey, coloca-se como uma *estratégia de reconstrução social e de regeneração social e moral*, visando a construção de um Brasil moderno.

Em outro momento de seu texto, a autora chama a atenção para a crítica de Monarcha (1990), afirmando que o movimento teve por finalidade a organização do trabalho, visando a autoconservação da sociedade capitalista. Por ter sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores.

Mais recentemente, Gadotti (1993), em seu livro *História das Idéias Pedagógicas*, apresenta Paulo Freire como *herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova*. Embora denuncie o caráter conservador dessa visão pedagógica, Freire, na interpretação de Gadotti, observou corretamente que a escola podia servir tanto para *a educação como prática da dominação* quanto para *a educação como prática da liberdade*.

Há que se dizer que a Escola Nova significou um avanço em relação à pedagogia tradicional inspirada na visão jesuítica, entretanto não resolveu os problemas educacionais que havia se proposto na sua época, no sentido de alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares. Ambas as perspectivas continuam voltadas para a classe burguesa em detrimento das camadas populares.

No Brasil, as condições materiais em que se concretiza a educação – seja a formação de professores, seja o ensino propriamente dito – estimulam a convivência das diferentes concepções e dificultam as lutas por mudanças. (RIBEIRO, 1999, p. 20).

O estado capitalista tem financiado a educação pública, mas a mantém sob seu controle à medida que determina os conteúdos, os métodos, a avaliação, a certificação, a formação dos professores e as formas de contratação destes profissionais, além de manter uma fórmula que combina com a perspectiva de sua reprodução.

Como afirmamos no início deste capítulo, o movimento descrito é o do Estado, atrelado aos interesses do capital. Em sentido contrário, como também já foi destacado, há o movimento das camadas populares que estão nas escolas públicas ou que busca construir uma proposta pedagógica voltada aos seus interesses, como é o caso das situadas nos assentamentos e das itinerantes dos acampamentos do MST. No caso dessas últimas, nas que ficam no Paraná, este controle é identificado por uma educadora que, em seu depoimento diz:

O Estado parece não controlar diretamente e presencialmente nossas escolas nos acampamentos, mas controla indiretamente pelos relatórios que exige, pelos cadernos de chamadas dos educandos, pagamento dos educadores e matrículas. E, ainda mais, a partir do nosso esforço, anuncia a alteração dos índices de crianças fora da escola e diminuição do analfabetismo no campo⁹¹.

Sendo assim, nem de longe as pedagogias tradicional e nova podem ser consideradas propostas e coerentes com projeto de educação dos movimentos sociais populares. Estes buscam avançar de maneira mais ousada, dando passos mais decididos que esta última. Caminham na direção da construção de uma proposta de sociedade e de educação socialista, que exigirá muita energia e esforço de nós, educadores, na medida em que estejamos associados e comprometidos com a causa do povo, hoje organizado e consciente de seus direitos. Formados, principalmente, pelo ideário da Nova Escola, associada hoje ao construtivismo piagetiano, o desafio de quem lida com educação será compreender a pedagogia da luta social, resistindo, sobretudo à tentação de cair na metodologia tradicional – tão comum ainda hoje nas escolas.

Em meados do século XX, quando o escolanovismo já apresentava sinais de decadência, frustrando a esperança nele depositada e desiludindo os meios educacionais, surgiram outras duas alternativas. A primeira diz respeito a uma “Escola Nova Popular”, baseada em Freinet e Paulo Freire. E outra que radicalizava “a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental.” (SAVIANI, 1983, p.15). Este debate articulou uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista⁹². Inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, esse método requer um processo educativo objetivo e operacional.

Conforme Saviani (1983, p. 16):

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo.

Disto resultou a expansão de propostas com enfoque sistêmico, micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar. Tudo isto levou ao parcelamento do trabalho com a especialização de funções. Foi o momento em que

⁹¹ Relato de uma educadora durante o I Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST, do estado do Paraná, que ocorreu nos dias 6, 7 e 8 de maio de 2007.

⁹² Um dos maiores críticos do tecnicismo é o filósofo alemão Habermas (1929), autor da “Teoria da Comunicação”. Para ele a teoria deve ser crítica e engajada politicamente (GADOTTI, 1993, p. 274).

se introduziu no sistema de ensino técnico dos mais diferentes matizes, levando a padronização dos sistemas. Daí, a necessidade de planejamentos previamente formulados para as diferentes modalidades de disciplinas e práticas.

As diferenças entre as três pedagogias consistem no seguinte: na tradicional a iniciativa cabe ao professor, o sujeito do processo; na nova, o aluno tem papel mais relevante, aparecendo mais claramente suas ações no processo de aprendizado; na tecnicista, o elemento principal diz respeito à organização racional dos meios, sendo que professor e aluno ocupam posição secundária, pois serão apenas executores de processos cuja concepção, planejamento e controle são de responsabilidade de especialistas, de “postura neutra e imparcial”. Ou seja, na pedagogia tecnicista é o processo que define o que professores e alunos devem fazer assim como o momento e como o farão.

Para Saviani (1983, p. 18):

Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

No nosso entendimento, ao longo dos quinhentos anos de história do Brasil, nenhuma tendência educacional foi capaz de impedir ou fazer retroceder a barbárie a que o sistema capitalista submete tantos trabalhadores, independente deles frequentarem a escola por pouco tempo ou de nem chegaram entrar nela.

Por fim, embora no Brasil tenhamos uma análise crítica sobre este movimento, é importante considerar que Manacorda (1989) vê em John Dewey, maior teórico da escola ativa, um dos pensadores do século XX que melhor expressou a tomada de consciência da situação maturada. Isso se observa em afirmações como a que segue:

A forte acentuação das relações e da interação entre a vida social e a vida escolar, ou melhor, educativa, não é prerrogativa do socialismo, já que esta é também característica de Dewey: o seu juvenil *Credo pedagógico*, de 1897, está cheio de apelos vigorosos para estas necessárias relações. (MANACORDA, 1989, p. 317).

Desta forma, vemos que Dewey e seu movimento de Escola Nova são criticados por uns e elogiados por outros. Principalmente as críticas, deveriam nos desafiar a estudá-lo mais profundamente.

4.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEU CONTEXTO ATUAL

Se formos analisar em nível mundial, a educação de um povo é sempre colocada como importante e necessária em todo e qualquer sistema de governo. Na prática, porém, quase sempre há deficiências graves no que diz respeito à aplicação e sustentação de políticas públicas para fazer valer o direito de “educação para todos”.

No Brasil, nos últimos anos, tem se enfrentado sérios problemas para garantir a prerrogativa constitucional de acesso e permanência das camadas populares, desde a educação infantil, passando pela e básica até a superior. Por isso, inúmeras críticas são feitas à história da educação brasileira, que tem caráter de fracassos programados, principalmente para os filhos e filhas dos trabalhadores. O índice ainda bastante alto de analfabetos, principalmente no Nordeste, onde atinge quinze milhões de adultos, ou seja, 11% da população⁹³ não sabe ler, escrever e fazer contas, tanto no campo quanto nas zonas urbanas, comprova esta realidade.

Outro dado preocupante é que no ensino fundamental, da primeira à quarta série, existem ainda três milhões e setecentas mil crianças que não conseguem estudar⁹⁴. Ao lado disso, há uma carência de projeto explícito sobre o tipo de educação e de escolarização que precisamos. A constação é que ocorreram iniciativas privadas e públicas que erguem a bandeira de uma educação mais avançada, crítica, problematizadora e não excludente, como foi o caso de experiências de alfabetização de adultos e educação popular, nos anos iniciais de 1960, até o golpe militar de abril, e outras que persistem até hoje por iniciativas próprias de movimentos sociais.

Olhando para o contexto geral, nas décadas de 1970 e 1980, com a modernização capitalista da agricultura alicerçada sobre a expropriação da terra e proletarianização da população, já iniciada nas primeiras décadas do século XX, a falta de políticas direcionadas aos agricultores de pequeno e médio porte, acompanhada de projetos de urbanização e industrialização, expulsou um significativo número de pessoas para as grandes cidades⁹⁵, elevando o crescimento das favelas, do

⁹³ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2005.

⁹⁴ Dados do IBGE, 2005.

⁹⁵ Foram trinta milhões de pessoas entre 1960-1980, das quais dezesseis milhões migraram somente na década de 1970. Ver KOLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999. P. 30. (Memória, n. 1).

desemprego, da falta de saúde, de escolas, etc. Esse processo acarretou consequências para os problemas sociais já existentes e, ao mesmo tempo, criou a ilusão de que o emprego urbano assalariado seria a possibilidade de os agricultores familiares as condições precárias em que viviam no campo.

Somente mais tarde, não encontrando o emprego esperado, perdendo o que possuíam ou aceitando o subemprego e com o empobrecimento visível, as milhares de famílias migrantes começaram a dar-se conta do que havia acontecido, ou do engano em que caíram. No Brasil, as desigualdades sociais se acentuaram a partir dos anos 1990 com a adesão ao neoliberalismo, de caráter reacionário no pensamento e na política econômica⁹⁶. O impulso maior, no entanto se deu no período em que Fernando Henrique Cardoso foi presidente, gerando e acentuando os desequilíbrios sociais, insuportáveis pelo povo, inteferindo não apenas no processo de expulsão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas também nas lutas sociais, como a dos sem-terra.

Conforme Antunes (2004, p. 1):

Quando Fernando Henrique Cardoso iniciou seu governo, em 1995, deparou-se com uma greve geral dos petroleiros que abalou o país. A virulência com que FHC enfrentou aquele movimento de resistência marcou definitivamente seu governo, sua fisionomia, enfim, os interesses que estavam dominando em seu governo. O neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrava com FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país.

Esta crise, por um lado, fez o povo sofrer, e, por outro, fortaleceu as organizações sociais existentes e provocou o surgimento de novas, como é o caso da Via Campesina, que se engajou na luta dos camponeses brasileiros, a exemplo do que faz em nível internacional, contribuindo para aumentar a tensão social na cidade e no campo.

⁹⁶ O neoliberalismo constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento. Desde o início do século XX podemos ver tudo isso apresentado por um de seus profetas, o austríaco Ludwig Von Mises (1881-1973). Mas é um discípulo dele, o também austríaco Friedrich Von Hayek, que terá o papel de líder e patrono da causa. Seu *O caminho da servidão*, lançado em 1944, pode ser apontado como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal. As primeiras grandes experiências de “ajuste” neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministro Martinez de Hoz. Nos anos 1980, os programas neoliberais de ajustes econômicos foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopantes. Daí se passou a vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: em 1985 na Bolívia; em 1988, México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, dessa vez com Menem; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Alberto Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Fernando Collor a Fernando Henrique Cardoso (MORAES, 2001, p. 27-33). Entre outros autores que tratam essa questão, destacam-se: Mészáros (2002), Antunes (2004, 2005), Peroni (2003).

Nos últimos anos, também assistimos a uma intervenção do Banco Mundial⁹⁷ sobre as políticas de educação, pois ao emprestar dinheiro a quem recorre a seus fundos, de maneira unilateral, define e dita seus critérios de mercado a serem seguidos na educação dos pobres nos países da periferia, segundo os fundamentos do sistema capitalista. Enganosamente, muitas vezes, é visto como um salvador da pátria no que diz respeito à preocupação com a educação dos mais necessitados, uma vez as cláusulas mais perversas dos contratos não costumam ser divulgadas. Porém, não faltam críticas que trazem à tona os descompassos e contradições da educação e da escola de nosso tempo.

4.5 AS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA ATUAL

Em meados do século XX, com o avanço do marxismo nas análises sobre as relações entre educação e sociedade de classes, em estágio bem avançado na década de 1970, desencadearam-se duras críticas em relação ao papel social da escola na vida dos trabalhadores. Essas críticas quase sempre vinham e ainda vêm, acompanhadas de uma visão de que ainda existem possibilidades de se construir outra/nova escola. Esta, necessariamente, nasceu do confronto da velha escola, pela qual fomos formados e continua a formar a atual geração. Para iniciar a reflexão, cabe trazer o que disse Lênin no Primeiro Congresso Pan-Russo de 1918:

Há quem nos acuse pelo fato de transformarmos a nossa escola numa escola de classe. Mas, a escola sempre foi uma escola de classe. O nosso ensino defenderá por isso, exclusivamente, os interesses da classe laboriosa da sociedade (LÊNIN, 1929, p. 27-28 *apud* PONCE 1986, p. 172).⁹⁸

E prossegue Ponce (1986, p. 172-173):

E, dois anos depois, por ocasião do Terceiro Congresso Pan-Russo da União dos Jovens, acrescentava ele que a nova educação ligava indissolivelmente a instrução e a formação da juventude com a luta ininterrupta de todos os trabalhadores contra o velho regime de exploração.

Saviani (1983; 1991) identifica o que chama de teorias crítico- reprodutivistas como: teoria da *escola enquanto violência simbólica*, teoria da *escola enquanto aparelho de Estado* e teoria da *escola dualista*. O princípio defendido por Bourdieu e Passeron, de que a escola serve à reprodução das desigualdades sociais é clara: “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela

⁹⁷ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

⁹⁸ Cf. Lênin y la Juventud. Ed. Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista, B. Aires, 1929, p. 27-28.

reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 1983, p. 24). Na seqüência vêm Baudelot e Establet (1986), formuladores da concepção da escola dualista. O estudo efetuado por esses autores se refere ao modelo capitalista que existiu na França entre 1965 e 1975. Louis Althusser (1970) procura aprofundar a questão referente ao papel da escola na reprodução das relações e das condições sociais de produção, quando afirma que:

Na análise que faz sobre a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção, o autor dá ênfase ao papel da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado, dos quais a escola é o mais importante. O Estado possui, segundo Althusser, dois tipos de aparelhos: os repressivos e os ideológicos. Cabe à escola enquanto aparelho ideológico, segundo o autor, a função de reproduzir a qualificação (instrução) e a submissão (ideologia) da força de trabalho para o capital (RIBEIRO, 1999, p. 19).

Porém, há outros autores que analisam a escola na perspectiva das contradições. Entre eles destacamos Mariano Enguita, André Petitat, Mario Manacorda, Antonio Gramsci, Paolo Nosella, Luiz Carlos de Freitas, Dermeval Saviani e István Mészáros, entre outros.

O título *A face oculta da Escola* já indica que o livro de Fernandez Enguita critica fortemente a metodologia do ensino aos operários. Desde o início o autor deixa claro que “[...] a escola cumpre com perfeição a função de reproduzir as relações sociais do processo de produção capitalista, levando em sua passagem indivíduos grupos e classes.” (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p. 3)⁹⁹. Questionando até mesmo quem, como ele, censura a escola, chama a atenção para o fato de ela não ser estudada desde fora. Seus investigadores (incluindo-se entre eles) são produtos desta visão de ensino, segundo afirma:

Nela permanecemos ao alcançar a vida adulta por haver apreciado altamente sua função de transmissão, aprendizagem e intercâmbio de idéias à margem das práticas que a revestem. Sob o efeito de tais determinantes, esperar uma avaliação objetiva e desapaixonada da escola, para não falar de conclusões desfavoráveis, é como pedir a um sacerdote que julgue a igreja ou a um militar que faça o mesmo com o exército, apesar de nossa instituição ser muito mais tolerante que as suas. (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p. 134).

Nesta perspectiva, também, Petitat (1994), em *Produção da Escola, Produção da Sociedade*, tem contribuído significativamente para uma análise crítica da escola, revelando possibilidades reais que ela tem de contribuir, lentamente, na transformação social. Para o estudioso Petitat (1994, p. 7):

Evidenciar a participação direta ou indireta, consciente ou inconsciente da escola nos movimentos sociais através da História é colocar luz nova sobre as

⁹⁹ Retirado da p. 3, do Prefácio.

contradições do presente, é não se deixar amarrar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade de amanhã. (PETITAT, 1994, p. 7).

Não vendo a escola como mera reprodução social, o autor acredita que ela também participa de suas transformações, “[...] às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (PETITAT, 1994, p.11). No que se refere a Gramsci, na obra organizada como *Cadernos do Cárcere*, está registrada uma rica memória do pensamento deste comunista italiano sobre educação. Consciente da importância do conhecimento necessário aos trabalhadores, como condição de chegar à autonomia cultural com relação à burguesia, nos lembra: “A educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais[...] é a luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira.” (GRAMSCI, 1914-1918, 1958 S. G., p. 301 *apud* MANACORDA, 1990, p. 25).

O princípio educacional que este autor mais prezou foi a capacidade de as pessoas trabalharem intelectual e manualmente numa organização educacional única, ligada diretamente às instituições produtivas e culturais. Para ele, a escola deveria ser *única*, estabelecendo-se uma primeira fase com o objetivo de formar uma cultura geral que harmonizasse o *trabalho intelectual e o manual*. Ao falar da crise da escola, aponta para outra linha:

A escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Esclarecendo melhor, segue o autor, “[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social.” (GRAMSCI, 2001, p. 40). Na fase seguinte, prevaleceria a participação dos adolescentes, fomentando-se a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Nesse processo, tornava-se fundamental o papel do professor em uma escola. Segundo ele, deveria ser ampliado o corpo docente, “[...] pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada.” (GRAMSCI, 2001, p. 36-37).

Capaz de manter-se lúcido e reflexivo, sempre alimentado pelo “otimismo da vontade” se dirige ao homem novo, perfil de ser humano que desejava formar, nas

relações políticas, sociais e educacionais. Ao analisar modelo de ensino italiana, considerado por ele como pouco relevante no conjunto do processo educativo renovador, já que quase sempre reacionária, deixa claro que, num processo de transformação social, a escola não é a locomotiva do trem, pois não passa de um simples vagão, sendo, muitas vezes, o último vagão. Ela é assim porque ainda não foi ocupada pelo proletariado.

Sobre Gramsci e a educação, temos ainda a obra de Manacorda que, em 1990, presenteou os meios educacionais com o estudo *O Princípio educativo em Gramsci*. Contrário à educação enquanto privilégio da classe dirigente, assim se manifesta Gramsci:

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os mediocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (GRAMSCI, 1958, p. 59 *apud* MANACORDA, 1990, p. 25).

Do início ao fim da obra, Manacorda faz uma reflexão sobre Gramsci, militante, político, mas também preocupado com a educação das gerações de seu tempo e das futuras. Analisa, de forma pormenorizada, as experiências educativas da infância do italiano, perpassando seu olhar para a educação de seus filhos e sobrinhos. Embora prisioneiro do poder burguês e longe geograficamente deles, o filósofo manteve uma rica correspondência com sua mulher Giulia, mãe de seus filhos, e a cunhada Tania, que o mantinham informado sobre o desenvolvimento educativo dos mesmos. Ciente de que o sistema escolar, que havia sido freqüentado por ele era muito retrógrado¹⁰⁰, alimentando uma escola discriminadora, formalista e divorciada da vida, não hesitava em sugerir outras formas educativas para a formação e escolarização consciente das novas gerações, enfatizando a necessária disciplina para tal.

A respeito de comentários sobre as causas de sua preocupação com as crianças, não havia dúvidas no seu pensamento de que seria bom tratá-las como seres que já raciocinam e com as quais se fala seriamente até mesmo os assuntos de maior gravidade¹⁰¹. Em seus escritos, revela uma preocupação especial com a escola de seu tempo. Ao dizer, em uma carta a sua esposa que a “questão escolar lhe interessava muitíssimo” (1965), percebe-se que a temática pedagógica ocupou

¹⁰⁰ Carta 387, de 25 de janeiro de 1936.

¹⁰¹ Carta 174, de quinze de janeiro de 1930.

uma posição central na sua experiência, além de ressaltar o vínculo objetivo entre pedagogia e política, relação existente em toda a sociedade.

Outro estudioso que merece destaque é Paolo Nosella no livro *A escola de Gramsci* (2004). Também italiano, é profundo conhecedor da história deste intelectual comunista, não só porque o estuda, mas, sobretudo, por relatos de seus pais e avós durante seus primeiros vinte anos. A obra de Nosella (2004, p. 130) traz reflexões pertinentes sobre o que Gramsci pensava a respeito dos sistema escolar italiano:

A postura de Gramsci representa com dignidade e altives a classe pobre diante dos obstáculos postos pela estrutura social e escolar capitalista à sua formação e escolarização. Luta ele para mudar essa estrutura mais jamais recorre aos mecanismos fíctícios de rebaixar a escola e suas exigências para fingir uma democratização existente somente nas estatísticas. (NOSELLA, 2004, p.130).

Para Vincent; Lahire e Thin (2001, p. 38), outros críticos, “[...] a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes que as constituem.” Trazendo essas questões para a escola de hoje, Machado ao analisar o trabalho escolar em uma escola do MST, no Mato Grosso, em sua tese de doutorado, destaca que:

De fato, a escola, tal como a conhecemos e vivenciamos hoje, é objeto de muitas críticas por parte de seus freqüentadores quanto ao tédio e distanciamento da realidade. O seu caráter obrigatório, também, é considerado como fator de rejeição às atividades propostas por ela, que são cumpridas, quase sempre, como algo penoso, não agradável. Três fatores encontram-se diretamente vinculados a esse problema, cuja raiz é a própria forma de organização escolar: as relações de poder instituídas, o estudo sem exame crítico da realidade e a fragmentação disciplinar. (MACHADO2003, p. 125).

Coerente com essa afirmação, observa-se cotidianamente que a escola parece sem vida naquilo que deveria ser sua essência, que é a organização do trabalho escolar¹⁰² e, dentro dele, a organização do trabalho pedagógico¹⁰³, porém de modo que não se isole apenas dentro da sala de aula. Sendo assim, percebe-se um descompasso e descontentamento entre os sujeitos que a habitam: os alunos apáticos não se interessam e só a buscam para passar de ano a qualquer custo. Os

¹⁰² São os traços de configuração da escola ou da vida escolar. Constituem a materialidade (“engenharia social”) sobre a qual o processo educativo se desenvolve. Roseli Salete Caldart. Em sessão do Grupo de Trabalho Educação Básica de Nível Médio que participou da preparação do Seminário de Luziânia. Agosto, 2006.

¹⁰³ Estes são os traços do movimento pedagógico ou das relações pedagógicas acontecendo; miúdo do processo; construção cotidiana a partir de uma intencionalidade educativa e tendo como base material a configuração do trabalho escolar.

professores, muitas vezes, com formação deficiente, além de mal remunerados e nem sempre esclarecidos politicamente de seu papel social, reclamam das condições da escola e da falta de entusiasmo dos alunos. Os pais ficam, geralmente, distantes e se vêem convocados somente quando o filho apresenta um comportamento inadequado às exigências da escola ou “tira nota baixa”.

Freitas apresenta duas obras importantes no que se refere à análise crítica da escola atual, identificada como o modelo capitalista de ensino: a primeira, Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas (2004), e a segunda, Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática (2005). Para este autor, a escola é um produto histórico que carrega dentro de si relações sociais:

A escola não apareceu do nada. Foi constituída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. A escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função. (FREITAS, 2004, p. 13 -14).

Deste modo, fica claro que precisamos entender a sociedade capitalista para entender a escola, porque foi construída na dinâmica do capital e vive todas as contradições porque o tal sistema está dentro e ao redor dela. Sabemos, ainda que seu sustentáculo está na relação de oposição ao trabalho. As relações que se estabelecem na educação estão assentadas sobre os alicerces contraditórios daquelas que regem os vínculos entre capital e trabalho. Para Freitas, ao questionarmos as contradições secundárias: escola, currículo, avaliação, entre outras, e, partindo deste questionamento, propormos intervenções nas práticas pedagógicas escolares, de alguma maneira estaremos contribuindo para eliminar as primárias: capital x trabalho:

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega-se dos procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*. (FREITAS, 2005, p. 237).

[...]

Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos, é uma escola de classe. (FREITAS, 2005, p. 95).

Se estivermos atentos ao cotidiano da escola atual, vemos que ela não ensina somente português, matemática, ciências, história e geografia. Ensina também atitudes, valores e comportamentos. Principalmente, a obediência ao poder da autoridade – pela nota, dada como resultado da avaliação que os professores fazem dos alunos. “A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista.” (FREITAS, 2005, p. 229). Sendo assim, o problema da avaliação não pode ser resolvido com a eliminação da nota, porque “[...] a nota apenas expressa certas relações.” (FREITAS, 2005, p. 229). Todavia, a escola ensina relações sociais, através de formas tão ocultas que cegam seus integrantes para não perceberem.

Embora o tempo de existência da prática da avaliação pela nota, a tenha cimentado na escola desde a educação infantil até a universidade, já há reflexões que evocam a mudança necessária da avaliação centrada na classificação, na seleção e na exclusão social.

Outra questão a considerar é o espaço da sala de aula que, como vemos, parece ser a única maneira de constituir a escola. Ela está conformada com dois tempos, um tempo longo, de sala de aula e outro curto, que é o recreio. Esta forma escolar parte do princípio de aquilo que acontece fora da sala de aula não pertence ao aluno, assim como não compete a ele envolver-se com outro espaço. Ou seja, deve ficar restrito à sala de aula, ao processo de submissão. Para Freitas (2003, p. 29) “[...] a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações vigentes na sociedade que a cerca”. E acrescenta: “Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola a vida passar. Estão “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora” (FREITAS, 2003, p. 29).

Nesta mesma linha, Petitat (1994, p. 91) nos adverte, que:

Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está, contudo, vinculada a um profundo movimento de transformação das noções de tempo, cuja origem encontra-se nas cidades da Idade Média.

No sistema feudal, que antecede o sistema capitalista, a educação, conforme Cambi (1999), tem como centro a família, um organismo pouco estruturado e em estreita relação com a vida social. Ali, espontaneamente, as crianças aprendiam vendo, convivendo com os mais velhos, envolvidos em tudo o que acontecia, desde o nascimento até a morte. Nesta

convivência, tanto os valores como os saberes eram aprendidos, permitindo que cada um fosse capaz de viver em uma sociedade marcada pela tradição. Portanto, a *prática*, tão reverenciada nos dias atuais, era para eles o modo, por excelência, de aprender e ensinar. Somente depois a educação era confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e as suas práticas de vida religiosa. As salas, espaços destinados para o aprendizado, eram grandes e multisseriadas, onde havia um processo mais interativo.

A introdução do capitalismo acelerou os tempos da preparação da mão de obra e assim as séries começaram a ser definidas como uma linha de produção. A escola seriada é organizada da mesma forma e ainda com uma turma/série para cada professor. Deste modo, o controle da situação vai sendo retirado do aluno e do professor, enquanto o ato educativo vai se tornando um ato impessoal. As normas e regras são feitas pelas secretarias, pela administração do poder público. A aprendizagem na época medieval, obedecia ao princípio do trabalho, que não estava separado do ato de aprender. Ele aprendia no trabalho e assim era avaliado. O ato de aprender não ficava divorciado do resultado. Assim era motivado a aprender e não era um aprender artificial.

Ao estabelecer-se o modo capitalista de produção, alicerçado sobre as relações entre propriedade privada ou capital e força de trabalho, por sua vez, separa-se radicalmente o aprender, feito na escola, do trabalho que fica fora da escola. Em um momento o educando aprende, e em outro, trabalha, ou então, em um momento da vida somente estuda para depois, em outro momento, buscar trabalho e trabalhar quando o encontra. Ressaltamos que este trabalho, na maioria das vezes, é completamente estranho ao egresso da escola, porque a esta, principalmente à pública, não cabe adivinhar que tipo de atividade sobrarão aos seus educandos. Com esta separação surge o problema do desinteresse pelo estudo totalmente desvinculado da prática. Para que serve isto, professor? Perguntam, com frequência, os alunos.

Desta forma se é obrigado a inventar motivação para aprender, inclusive introduzindo técnicas artificiais, que levam a um processo de artificialização na escola. As falas mais ouvidas nas escolas em relação à avaliação, de parte dos professores, traduzem esta artificialidade, ou seja, “Estudem, se não serão reprovados!” E dos alunos: “Vale nota professor”? À medida que a escola foi levada a incentivar a competição e o individualismo, foi se separando da vida real, fortalecendo a inexistência de uma unidade entre ela e a vida de seus alunos. E conseqüentemente, impedindo a unidade entre instrução e educação, conforme

Gramsci. Petitat (1994, p. 200) complementa esta crítica e nos ajuda a entender o papel da escola capitalista, ao afirmar:

Em suma, a escola é uma instância especializada na educação das novas gerações (cuja ação, às vezes, estende-se aos adultos), cuja criação se torna necessária assim que a sociedade atinge um nível de divisão do trabalho que implica a utilização da escrita, a existência do Estado e o surgimento de grandes grupos sociais, mais extensos do que os clãs familiares, como é o caso das castas, das ordens, das classes e de qualquer outra forma de classificação que a história da humanidade ainda poderá catalogar. A escola se impõe às formas básicas de educação (da família, do clã, da comunidade, etc.) que são fragmentadas e esparsas, contribuindo assim para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho (homogeneidade das crenças religiosas, das regras jurídico-administrativas, definição cultural escrita das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade da cultura científica, etc.) e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação. Os grupos dominantes, que falam em nome de toda a sociedade e que identificam a sobrevivência desta sociedade com a sua própria, desempenham um papel fundamental na orientação das instituições escolares, na seleção de seus conteúdos simbólicos, de suas práticas e de seus públicos. (PETITAT, 1994, p. 200).

Contudo, a sala de aula não é um espaço ingênuo, pois tem intencionalidades, além de ensinar português, geografia, história. O desafio é colocá-las em questão e desvendá-las para poder contrariá-las e a elas contrapor alternativas. E contrariar o espaço da sala de aula, significa criar outros espaços e tempos educativos que não sejam “clausuras” indesejadas pelos educandos, levados a pensar que a felicidade está lá fora. E como então fica a sala de aula na Escola Itinerante, se ela é “itinerante”, funciona à beira da estrada, debaixo de árvores? Sendo assim, cabe-nos interrogar: qual escola para a classe trabalhadora, já que sua presença dentro da escola é uma luta histórica? A escola interessa para os movimentos sociais populares?

Ciente que precisamos urgentemente ocupar a escola, Freitas (2007), enfatiza:

Os limites da escola capitalista têm que ser libertados, para tirar um pouco a idéia de que, se a escola está com tantos limites, então não nos interessa. Sim, nos interessa, porque é um espaço de luta e hoje, cerca de 97,3 % das crianças passam por ela. Temos que disputar a escola com o conhecimento que as mudanças maiores somente se darão com a suspensão das atuais relações sociais¹⁰⁴.

Ainda no que se refere às relações estabelecidas entre educação e a estrutura de classes, na sociedade capitalista Saviani (2005, p. 254) questiona a possibilidade de a escola ser “[...] um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada. Especificamente, no caso da sociedade atual, de caráter capitalista, é possível

¹⁰⁴ Palestra proferida em Faxinal do Céu, Paraná, em 16 de outubro de 2007.

articular a escola com os interesses dos trabalhadores?” Essa questão já era levantada no período pós-revolucionário pelos educadores russos. No texto 1 da *Comuna Escolar*, de Pistrak, (1923), Krupskaya nos ajuda encontrar pistas para estas interrogações:

A tarefa de construção da nova escola foi tomada por muitos pedagogos. A maioria deles sabia apenas uma coisa – que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores, pioneiros da nova escola, começaram seu difícil trabalho. (KRUPSKAYA *apud* PISTRAK, 1923a, p. 4)¹⁰⁵.

Um crítico da educação atual é István Mészáros, principalmente em sua obra recente, *A Educação para além do Capital*. Preocupado com a educação distanciada da vida, porque pensada a partir dos princípios do capital, Sader (2005, p. 16) ao prefaciar este livro, adverte, “García Márques diz que aos sete anos teve de parar sua educação para ir à escola.” Saiu da vida para entrar na escola, complementa Sader. E se reportando ao grande pensador do século XVI Paracelso, enfatiza: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.” (SADER, 2005, p. 21). Na lógica definida por Paracelso “a aprendizagem é a nossa própria vida”, temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical.

Para isso, conforme análise de Mészáros, necessitamos de uma “[...] atividade ‘contra-internalização’, coerente e sustentada, que não esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe.” (SADER, 2005, p. 56)¹⁰⁶. Considerando a reflexão feita até aqui, em consequência das tarefas que ainda temos pela frente, se olharmos para a organização do trabalho escolar e para a organização do trabalho pedagógico da escola pública atual, percebe-se, nitidamente, que persiste uma lógica que segue os princípios capitalistas. Todavia, desde o surgimento da sociedade de classes, entre os proprietários de terra e os não-proprietários, para manter-se, continuar se

¹⁰⁵ Citação retirada do Prefácio feito por N. K. KRUPSKAYA, a este texto.

¹⁰⁶ Em nosso estudo, identificamos outra obra, que também trata do tema em questão - *A Crítica da Escola Capitalista em Debate*, de José Luiz Piôto D’Ávila (1985). Por ser uma obra escrita há quase três décadas, e seu debate envolver vários pensadores já mencionados neste texto, com os quais venho dialogando, tecer comentários se torna desnecessário. Porém, não poderia deixar de mencioná-la.

atualizando e “educar” os trabalhadores para a sujeição, a classe dominante criou a instituição escolar e a encarregou da tarefa de sua reprodução.

Desde então, a educação se divide entre aquela destinada aos proprietários privados, donos das terras e do capital e aquela destinada aos não-proprietários a não ser de sua força de trabalho tornada descartável em uma sociedade que produz o desemprego estrutural.

Neste sentido, Saviani (2005, p. 251) mais uma vez adverte:

A escola é apresentada, então, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes.

Assim, pode-se entender que o desvelamento dessa trajetória pode fornecer elementos aos sujeitos coletivos dos movimentos sociais populares – no caso os do campo –, tanto para aprofundar-se a crítica ao projeto pedagógico capitalista quanto para formular estratégias para a construção de outro projeto. Esses movimentos, com sua experiência de participação em outros espaços educativos, que também interferem em sua formação, o farão, forjando e construindo outra escola, criativa, de classe, que seja a “própria vida” e não uma “preparação para a vida”. Talvez, muito diferente da escola capitalista, que, como vimos ao longo da história, privilegiou os interesses da classe dominante. Este estudo pretende contribuir para a possível construção desta nova escola. Sobre as suas possibilidades, apontadas hoje pela proposta da Escola Itinerante, trataremos no capítulo seguinte, que será construído sob a orientação dos fundamentos defendidos por Manacorda (1989, p. 360), quando afirma a necessidade de “[...] fazer de tudo para que cada passo, por pequeno que seja, caminhe rumo ao futuro: sem excluir *a priori* passos mais largos e tomadas de consciência mais radicais.”

5 HISTÓRIA E CONTEXTO DA ESCOLA ITINERANTE¹⁰⁷ DOS ACAMPAMENTOS DO MST

A escola, como a instituição educativa possível neste momento histórico, tem um papel a cumprir e nela todos os educadores e educandos. O neoliberalismo e o social-reformismo, bem como suas “teorias” educacionais, passarão, ainda que nos reste muita luta. Quando tal momento chegar, deveremos saber o que colocar no lugar da organização escolar capitalista. (FREITAS, 2003, p. 89).

A trajetória da Escola Itinerante precisa ser lida no processo de busca pelo direito à educação e à escola, em que se incluem: a formação de educadores para as áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária, a construção do setor de educação e do projeto de educação do MST. Esses processos se impõem à medida que cresce a organicidade interna e a luta pela terra avança para outras regiões do país. Ou seja, “[...] por algumas circunstâncias e escolhas, podemos tratar de uma mesma história: a história da relação dos sem-terra com a escola é parte da história do MST.” (CALDART, 2000, p. 146).

Nestes vinte e quatro anos de história, surgiram pesquisas sobre a proposta de educação do MST, realizadas por programas de pós-graduação de algumas universidades federais, principalmente no que diz respeito à formação de educadores, à metodologia de ensino aplicada nos assentamentos e à pedagogia do Movimento Sem Terra. Cada estudo apresenta análises e enfoques importantes¹⁰⁸.

No que se refere à Escola Itinerante do MST (1996-2008), temos citado dissertações e outros pequenos trabalhos que tratam do assunto. Por serem poucos os encontrados neste campo, o solo é ainda fértil para novas pesquisas.

Para esta análise, tomo o caminho que se inicia pela origem da escola do acampamento, ainda na pré-história do MST, no início da década de 1980, perpassando os vários momentos que marcam a luta pela legalização da vida

¹⁰⁷ O termo “Escola Itinerante” é encontrado em outro momento da história da educação brasileira. No Decreto Federal nº. 981 de 8 de novembro de 1890, artigo 72 – lê-se: A título de ensaio, o conselho diretor poderá estabelecer escolas itinerantes, nas freguesias suburbanas, convertendo-as porém em escolas primárias do 1º grau fixas, logo que se mantiver em cada uma a frequência média de 50 alunos. Deste ensino em escolas itinerantes serão encarregados indivíduos escolhidos pelo conselho diretor, o qual preferirá sempre membros do magistério público, só em último caso recorrerá a pessoas a ele estranhas, e ainda assim convêm que sejam convenientemente habilitadas, (p. 18). Documento do Senado Federal da Subsecretaria de Informações. Palácio do Governo Provisório, 8 de novembro de 1890, 2º da República. Sobre Escolas Itinerantes e educadores itinerantes, ver também, (MARTÍ, *Vida e Obra*, 1995, p. 42-46).

¹⁰⁸ Entre outros trabalhos, destaco WEIDE (1998), CAMINI (1998), CALDART e SCHWAAB (1991), CALDART (2000), BONAMIGO (2002) e (2007), MACHADO (2005), COSTA (2006). VOLFF (2007) e CASAGRANDE (2007) tratam do Curso de Pedagogia da Terra no ITERRA em Veranópolis. Internamente, no Setor de Educação, há uma vasta produção de materiais que constam nas referências bibliográficas, ao final da tese.

escolar das crianças acampadas, até chegar à experiência da qual tratamos e seus desdobramentos ulteriores, inclusive sua expansão para outros estados da federação.

5.1 A LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

5.1.1 Escola no/do Acampamento

Como ponto de partida, penso que a citação abaixo, de Tierra (1996), traduza o significado mais profundo da luta pela escola – seja do acampamento ou assentamento –, dado pelos sujeitos sem terra quando descobriram a sua importância. O depoimento abaixo, por coincidência, foi publicado no ano de 1996, poucos meses antes de o Projeto da Escola Itinerante ser aprovado no Estado do Rio Grande do Sul:

A primeira construção já está de pé: a escola. Um rancho amplo, comprido, ventilado com cobertura e paredes divisórias - de uma classe para a outra - feita de palha de babaçu. Joaquim me diz com simplicidade: a maior parte das pessoas, que conheço, foi para as cidades em busca de escola para os filhos ou de tratamento de saúde. Na cidade, às vezes, encontram escola para os filhos, mas não encontram emprego para os adultos. Na roça tem emprego para os adultos, mas não encontram escola para as crianças. Por isso a escola para nós é tão importante quanto a estrada para chegar até Parauapebas ou o financiamento do banco. E nós queremos que nossos filhos aprendam mais coisas que nós. Não podem crescer como bichos brutos da mata. A escola de certa maneira é a alma do assentamento. E o material escolar? - pergunto. Nós arrancamos do governo. Mas as cartilhas são nossas. Não queremos que o governo envenene a cabeça dos meninos. Tem lugar aí, povoados de trabalhadores, que têm mais de dez anos e não existe escola. Aqui é a primeira providência que tomamos. (TIERRA, 1996, p. 4-13).

Desde o início da retomada da luta pela terra, no final da década de 1970, surgiram as primeiras preocupações com as crianças, devido ao prolongado período de acampamento, com a presença delas junto de suas famílias. A princípio, em Encruzilhada Natalino, ainda quando não se pensava em escola, mães e professores do próprio MST, começaram a organizar atividades educativas e culturais devido à preocupação com a formação, pois os pequenos se encontravam ausentes das escolas oficiais. “A intenção era evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira de uma estrada e discutir com elas sobre a luta da qual forçosamente estavam participando.” (CALDART; SCHWAAB, 1991, p. 87-88). Esses professores, geralmente, eram pessoas que tinham alguma experiência na catequese, na sala de aula, ou simplesmente gostavam de lidar com

crianças. Embora ali já houvesse crianças com os “[...] olhos brilhando, com sua algazarra alegre, com sua perturbadora felicidade brotando do meio da miséria, com sua esperança sempre viva, com sua vivacidade esperta, instigando a consciência dos que têm coragem de se deparar com elas” (MOVIMENTO, 1999, p. 5). Elas pareciam alheias à repressão e à violência que costumavam acontecer no local onde brincavam na época, por causa das ações comandadas pelo coronel Sebastião Curió Rodrigues de Moura, o temido Coronel Curió¹⁰⁹.

Em março de 1982, um grupo de famílias que estava em Encruzilhada Natalino, ocupou o Passo da Entrada, local previsto para seu assentamento. No grupo havia cento e oitenta crianças em idade escolar, das quais cento e doze para ingressar na primeira série. Isso preocupava os pais delas, pois novamente os filhos estavam impedidos de entrar na escola oficial. Após muitas idas e vindas para reuniões e reivindicações, já em maio, a Secretaria da Educação autorizou a construção da escola, e imediatamente as duas professoras, Maria Salete Campigotto e Lúcia Webber iniciaram as aulas. Porém, a legalização da escola só se completou bem mais tarde, em abril de 1984, daí já no assentamento Nova Ronda Alta, que surgiu seis meses antes. Sendo assim, a “primeira escola do acampamento” passou a ser legalmente a primeira escola do assentamento Nova Ronda Alta, pois se encontrava na mesma área ocupada pelas famílias. Foi, a primeira conquista de escola¹¹⁰ de acampamento/ assentamento no Brasil.

Vemos, no entanto, que no começo a iniciativa foi das famílias que tinham filhos em idade escolar. Em seguida, esta preocupação foi tomando espaço e sentido, integrando-se à ampla luta pela reforma agrária, ou seja, a educação das crianças também deveria fazer parte da empreitada que apenas começava. Lutar pela terra significava, também, lutar pela educação. Assim nasceu a primeira escola do Movimento, a “escola do acampamento” como era chamada.

A segunda foi construída na Fazenda Annoni, município de Sarandi, em 1985, onde havia mais de mil crianças entre os adultos. Pelo aprendizado obtido no acampamento anterior, organizara-se, entre outras equipes de trabalho, a da

¹⁰⁹ Sebastião Curió Rodrigues de Moura, atualmente tem 74 anos de idade. É prefeito de Curionópolis, município do Estado do Pará. Há 15 anos é acusado pelo Ministério Público Federal e Territórios pelos crimes de homicídio qualificado e lesões corporais. *Diário do Pará* – Caderno Regional, dia 18.12.2007, p. 7).

¹¹⁰ Esta escola recebeu o nome de Margarida Maria Alves. Através dela foi regularizada a vida escolar dos filhos dos acampados. Suas atividades cessaram em 1997, devido ao reduzido número de crianças que a freqüentavam no assentamento Nova Ronda Alta, município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul.

educação, embora a preocupação com a criação da escola fosse motivo de discordâncias, pois alguns duvidavam de sua importância como bandeira de luta para os trabalhadores.

Segundo Caldart e Schwaab (1991, p. 89 ?):

[...] havia aqueles que não concordavam com a instalação de uma escola dentro do acampamento, porque julgavam que iria atrapalhar a luta maior; iria amarrar ainda mais as famílias, dificultando sua mobilidade e participação ativa no MST.

Neste sentido, percebe-se a sabedoria do Movimento Sem Terra. Se para uns, a escola impediria a mobilidade das famílias, amarrando-as no acampamento, então uma de caráter itinerante viria para mover-se, à medida que os acampamentos teriam que se mobilizar.

A equipe de educação foi persistente no convencimento dos demais para a criação de uma escola, em razão do número de crianças em idade escolar fora da sala de aula e da lentidão na solução dos problemas da terra, além de visualizar a possibilidade de ser esse modelo, futuramente, a escola do assentamento, caso a área fosse desapropriada, como de fato ocorreu¹¹¹. Segundo as mesmas educadoras, o número de seiscentos e cinquenta crianças de sete a catorze anos surpreendeu a direção da Annoni, levando a preocupação para a direção estadual do movimento, pois “[...] além de não estar resolvendo a questão da terra, havia ainda o agravante do número de crianças privadas do direito constitucional de freqüentar uma escola” (Caldart e Schwaab (1991, p. 90). Certamente essas preocupações ajudavam a enfrentar, de modo mais criativo, a espera e a rotina provocada pela lentidão dos processos que os levariam à permanência na terra.

A primeira tentativa de solução foi buscar uma escola da rede municipal, mas o prefeito de Sarandi, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), prometeu e, em seguida, se recusou, por ser uma área de conflito e não legalizada. O segundo passo foi recorrer à rede estadual¹¹², com o apoio da professora Julieta Balestro¹¹³, que visitava o acampamento, o que favoreceu a audiência entre um grupo do acampamento e o secretário da educação à época, Francisco de Paula Vieira da Cunha. Este, surpreso com o elevado número de crianças ausentes da rede escolar, prontificou-se a solucionar o problema. Chegando março do ano seguinte (1986) e

¹¹¹ Sobre a escola nos vários assentamentos da Fazenda Annoni, ver Bonamigo (2007).

¹¹² Jair Soares era governador do Estado do Rio Grande do Sul no período de 1985-1988.

¹¹³ Professora da rede pública estadual, advogada, defensora incansável das lutas dos trabalhadores do campo e da cidade. Militante, filiada ao CPERS/Sindicato. Falecida em 2002, em Porto Alegre.

vendo que a promessa ainda não se transformara em realidade, a comunidade acampada se pôs a construir um grande barracão de lona preta para que se iniciassem as aulas¹¹⁴. Após alguns meses, “[...] veio, então, a notícia da aprovação, da criação da escola pelo Estado. O prédio seria construído em seguida.” (SCHWAAB, 1991, p. 91).

É debaixo de uma lona preta, pois, que começa a funcionar a primeira escola oficial de um acampamento de Sem Terra no Estado. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos de 1ª a 4ª séries. No final do ano, as aulas passaram para o prédio novo. (CALDART, 1991, p. 91)¹¹⁵.

Constata-se que o período entre 1982 e 1986 foi fortemente marcado pela conquista e implantação da escola do campo, a partir dos dois primeiros acampamentos no Rio Grande do Sul, em seguida tornados assentamentos. Pela repercussão nacional que teve esse fato, desencadearam-se outras lutas com o mesmo propósito, em outros estados aonde o MST ia se organizando.

Sobre isso, em sua pesquisa recente, Bonamigo (2007, p. 148) nos diz:

Nesse período não havia ainda clareza de uma concepção pedagógica do Movimento. Eram as primeiras experiências sendo construídas num movimento de síntese, avaliação, reavaliação da antiga concepção de educação combinadas com o novo jeito de educar a partir das contribuições do MST e dos demais movimentos populares.

Como vemos, na época ainda não havia uma profunda reflexão pedagógica, porém tinha-se clareza de que se deveria fazer uma escola “diferente”¹¹⁶, preocupada com os sujeitos que a compõem e a realidade em que vivem. Todavia, ali, em dois acampamentos, entre tantas famílias que vieram a se conhecer na luta, e trazendo visões de mundo diferentes, nasceu o sonho de construir outro modelo, diferente daquele que frequentaram durante dois ou três anos em sua localidade de origem. Tampouco esta escola poderia ser igual àquela de onde vinham seus filhos, embora por vezes vacilassem, caindo em contradição, ao dizerem: “queremos que nossos

¹¹⁴ Conforme Salete Campigotto, primeira professora de escola de acampamento/assentamento do Brasil, o período inicial da vida escolar das crianças acampadas na Fazenda Annoni foram legalmente reconhecidos pela escola municipal, multisseriada, Jair de Moura Calixtro, com sede próxima ao local onde aconteceu a ocupação dos sem terra e que atendia os filhos de algumas famílias que trabalhavam de empregadas do fazendeiro Annoni. Esta escola foi fechada em 1993.

¹¹⁵ O prédio novo foi construído de madeira, coberto de telhas, com uma pequena área aberta em sua frente, se parecendo com uma casa de moradia, igual a tantas outras de pequenos agricultores da zona rural daquela região.

¹¹⁶ Sobre escola “diferente”, ver: ANDREATTA, Marcelo de F.C. **Instituto de Educação Josué de Castro**: Paulo Freire e a “Escola Diferente”. Porto Alegre, 2005. 94 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

filhos estudem em uma escola de verdade”, se referindo à lá fora, a mesma que não acolhia os seus filhos ou que os discriminava.

O “diferente”, tão falado na época, a princípio, se traduzia em uma certeza de que uma escola de assentamento/acampamento, e ligada ao MST, não deveria ser igual às frequentadas antes de acampar, que não tem nada a ver com a dinâmica da luta onde estavam inseridos.

É por isso, então, que quando os acampados começaram a discutir a questão da escola, uma das palavras mais pronunciadas nas reuniões de pais e professores é “diferente”. A escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferente, tudo diferente. (CALDART; SCHWAAB, 1990, p.14).

Para Freire e Nogueira (1989, p. 19) “[...] a escola “diferente” só será construída pelo esforço e pelo *poder* de transformar a organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.” A pretensão de definir qual é esta diferença, insistentemente exigida, motivou uma equipe a se reunir para encontrar uma resposta a suas preocupações. Mais tarde, quando adquiriram mais consciência sobre a importância da escola em sua vida, - não uma escola qualquer - duas preocupações básicas moviam a reflexão:

A de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferenciada de outras crianças e isto deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta, de alguma forma, pudesse *entrar na escola*, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações. Embora nesta época não houvesse uma reflexão mais elaborada sobre o significado de uma expressão que começava a ser usada pelos sem-terra, *a luta é nossa escola*, havia já uma intuição sobre a necessidade de juntar, de alguma maneira, uma *escola* com a outra. (CALDART, 2000, p.157).

Sendo assim, os acampados passaram a olhar e a pensar a escola como sendo sua, próxima de seu cotidiano. O aspecto físico não era a maior preocupação e nem impedimento para sua existência neste meio. O importante eram os recursos didáticos e pedagógicos que nasciam do dia-a-dia, dinâmico e novo ao mesmo tempo. Ou seja, de uma experiência de educação rural distante de sua realidade, as pessoas passaram a vivenciar uma escola próxima, colada à luta pela terra e à organização do acampamento. Nessa escola *ocupada* por eles, os acontecimentos diários, os impasses nas negociações com o governo, as assembléias, ou mesmo a decisão de continuar a itinerância, foram construindo os elementos de pedagogia a serem trabalhados. Na ausência de receitas de como fazê-la, inicialmente, buscou-se inspiração em leituras sobre educação popular e temas geradores de Paulo Freire, conforme lembra Grein (2007) “[...] a alfabetização era feita com palavras da

realidade, tais como: terra, acampamento, luta, assentamento, latifúndio”. De acordo com Freire (1992, p. 70-71), “[...] partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele.”

Aqui podemos retomar as palavras de Tierra, quando afirma que a escola vai se tornando tão importante quanto a estrada ou o financiamento do banco. Os pais, de sua parte, querem que seus filhos aprendam mais do que eles aprenderam, conforme a reprodução da fala de seu Joaquim: “A escola, de certa maneira, é a alma do assentamento. E o material escolar? - pergunto. Nós arrancamos do governo. Mas as cartilhas são nossas. Não queremos que o governo envenene a cabeça dos meninos”.

Como podemos perceber, o setor de educação do MST nasceu dentro da ocupação da Fazenda Annoni, quando a necessidade exigiu a organização de uma equipe que respondesse pelos problemas relacionados com a educação e a escola do acampamento.

Progressivamente, essa primeira equipe¹¹⁷ foi se ampliando, chegando a outros assentamentos da região, até formar o setor de educação do Movimento. Podemos dizer que as primeiras preocupações e decisões tomadas nas duas ocupações (Natalino e Annoni) demarcam a passagem e a ampliação do setor de educação para outros estados. Seu nascimento oficial se deu em 1987, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo, com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, estados onde o MST estava se organizando. O momento foi oportuno para discutir a implementação de escolas públicas de primeira à quarta série, a formação de professores para atendê-las, junto com mais duas grandes questões: o que se queria com as escolas dos assentamentos?¹¹⁸, e como elas deveriam ser?¹¹⁹.

Estas duas questões deram início à elaboração teórica da proposta de educação no MST, que continua sendo um desafio até hoje. Foi neste período, ou

¹¹⁷ A primeira equipe era constituída por Salete Campigotto, Lucia Webber, Bernardete Schawaab e Roseli Salete Caldart, além de algumas pessoas do próprio acampamento. O grupo se constituiu por força das circunstâncias da realidade dos acampados, para dar resposta imediata à falta de escola para um grande número de crianças que acompanhavam suas famílias.

¹¹⁸ MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação nº. 18, julho, 1991.

¹¹⁹ MST. Como deve ser uma escola de assentamento. Boletim da Educação nº. 1, agosto, 1992.

mais especificamente em 1988, que foi criado o setor de educação, em vários estados do Brasil, como fruto daquele encontro e como demanda para poder resolver os problemas da área, que apareciam com o surgimento dos vários assentamentos e acampamentos.

É importante salientar que a preocupação do “diferente” era tomada pelas professoras “de dentro” do movimento, que tinham uma prática social e profissional já orientada pela realidade em que viviam e pelo movimento que estavam ajudando a construir. As que vinham “de fora” continuavam fazendo do mesmo jeito que haviam aprendido em sua formação e que os sem-terra sabiam dizer que não queriam. Nos acampamentos, esta não era a preocupação, porque as reais circunstâncias impediam a vinda de outros mestres, pois não se habituariam à vida dura, sofrida, a uma escola debaixo de lonas e, ainda mais, em uma área de conflitos, sujeita à desocupação a qualquer momento. Porém, nas escolas dos assentamentos era uma questão a ser resolvida. Esta mobilização levou o setor de educação a pensar em uma alternativa que viesse formar seus próprios educadores, embora não tendo claro como seria esta formação.

Em janeiro de 1990, iniciaram-se as primeiras turmas de Magistério para professores de escolas de assentamento, em Braga, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP¹²⁰. Esta entidade educacional havia sido criada em agosto do ano anterior por diversos movimentos populares, com a finalidade de atender às demandas deste tipo, formando cinco turmas entre 1990 a 1996. Foi neste curso que se buscou discutir o que de fato seria a tal “escola diferente”¹²¹. E nas palavras de um militante do movimento:

– A educação que desenvolvemos no Movimento, desde os acampamentos, nos ensina e nos ajuda a ler o mundo como ele é. No trabalho de base, as pessoas nos fazem algumas perguntas: Tem escola no acampamento? Podemos levar nossos filhos?¹²².

¹²⁰ FUNDEP: Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro do Estado, com sede em Três Passos, criada, em 1989, pelos Movimentos Sociais Populares do Campo.

¹²¹ A partir da turma 6, de Magistério, o curso foi transferido para o Instituto de Educação Josué de Castro no ITERRA, em Veranópolis. Além de já ter formado as turmas de 6 a 10, existem as turmas 11 e 12 em andamento.

¹²² Valdir Misnerowcz faz parte da direção estadual do MST do estado de Goiás e da direção nacional. Assim começou sua palestra sobre a importância da educação nos movimentos sociais, em Luziânia, no mês de setembro de 2005.

O depoimento indica a compreensão que se tem sobre o projeto de educação para os movimentos sociais populares, o que exige um processo de formação permanente de educadores, conjugado com a reflexão constante da prática pedagógica no cotidiano das escolas. Ao perguntarem se há escola no acampamento, a princípio, as pessoas expressam a necessidade de proporcionar educação para seus filhos, sem, contudo questionar o modelo. Somente mais tarde, já acampados, tendo participado do processo de construção e do dia a dia da escola, mudam seu olhar sobre ela, “a escola aqui vai instruir nossos filhos para que lá fora ninguém possa fazer a mente deles”, disse um acampado no interior de Alagoas.

5.1.2 Espera e Cansaço Determinam a Luta em Outro Formato

Até 1996, nenhuma escola de acampamento foi reconhecida pelo poder público, que se manteve inerte frente ao número de crianças e adolescentes fora sala de aulas, ignorando a realidade das áreas de conflitos, não obstante as constantes mobilizações e pressões. No Rio Grande do Sul, a ação da Secretaria de Educação se limitou à criação de algumas escolas nos assentamentos, entretanto por longo tempo as famílias incluíam a escola como uma tarefa urgente a cada novo acampamento. Assim que era montada, as aulas passavam a funcionar com educadores do acampamento e sempre mais pessoas se envolviam com a proposta. Por outro lado, a falta de regularização enquanto tudo isso acontecia, pode ser entendida como reprovação ao modelo por ser considerado inadequado, uma vez que se mostrava tão distante dos moldes estabelecidos pelos órgãos competentes. Além do mais, reconhecer a escola, de certa maneira, significava também admitir a justiça das demandas dos acampados pela terra.

Juntamente com isso tudo, volta a questão: o que fazer com tantas crianças, impossibilitados de freqüentar uma escola reconhecida pelo Estado não por um dia ou um mês, mas por um ou vários anos? Esta era uma grande interrogação das famílias que, desde o início, se mostravam sensíveis com os filhos que os acompanhavam. Sem elas poderia descaracterizar-se a luta, que, desde o princípio, foi uma mobilização das famílias. Com um olhar de jornalista e pesquisador, Dalto (1995, p. 5) descreve quem são as crianças sem-terra:

As crianças Sem Terra são plantinhas que crescem com vigor. Também pudera, são sementes especiais. Muitas delas já passaram pelos mais duros testes de resistência e adaptação aos variados climas e ambientes, tais como poeira de

estrada, barro, barracas de lona, exposições às chuvaradas, ao frio e ao calor excessivos. Isso para não falar dos efeitos nocivos de substâncias como o gás lacrimogêneo e o chumbo de espingardas. Estas mudas, praticamente, estão espalhadas na terra de todas as regiões do país. (DALTO, 1995, p. 5).¹²³

Desta forma, vivendo em condições precárias durante anos, as crianças sem-terra freqüentavam uma escola organizada no próprio acampamento, sem que houvesse legalização por parte do poder público, embora várias tentativas tenham sido feitas. Apenas em alguns municípios houve reconhecimento da vida escolar das crianças, quando em alguns casos elas iam estudar em escolas próximas, porém quando a conjuntura social exigia nova mobilização, mudança do acampamento para outra área estratégica, novamente as crianças ficavam sem aula. Isto significava uma desorganização no processo de formação dos educandos e uma preocupação a mais para as famílias acampadas:

Como você sabe grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos para lidar com assuntos práticos, como financiamento bancário e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, 'foi como a descoberta de uma mina de ouro', que exigiria muito trabalho para cavar, 'uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número sem fim de crianças pedindo para conhecer as letras, ler o mundo...' (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Com o passar dos anos, o movimento foi adquirindo experiência de organização e confirmando, cada vez mais, a necessidade da escola presente em sua caminhada. Assim, foi percebendo que a educação é um direito de todos, inclusive no lugar onde os trabalhadores se encontram. A partir desse momento, a conquista da escola "no" e "do" acampamento foi assumida como uma bandeira de luta, enquanto política pública estadual. Passados alguns anos da última "escola legalizada no acampamento" o movimento não desiste de lutar pelo que almeja.

Nesta época, como exemplo da organização dos adultos e da estrutura interna no movimento, se impôs a necessidade de organizar as crianças acampadas, que eram em número significativo. Sendo assim, cerca de cem crianças dos assentamentos e acampamentos realizaram o Primeiro Congresso Infantil do MST/RS¹²⁴, em outubro de 1994, em Porto Alegre. O evento, além de outras

¹²³ Renato Dalto, jornal *Extra-Classe*, vinculado ao Sinpro/RS, junho/julho 1995, p. 5.

¹²⁴ Essa iniciativa foi o ponto de partida para outros estados iniciar os encontros das crianças sem terra que, a partir de 1996/1997, não mais se chamou de congresso infantil e sim de Encontro dos Sem Terrinha. Este nome surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997. Elas começaram a se chamar assim

atividades, proporcionou aos participantes uma reflexão sobre o seu espaço na sociedade e sobre a importância da escola em sua vida como um espaço cultural de resgate de sua história e de seus sonhos.

No ano seguinte, em outubro, também na capital gaúcha, foi realizado o Segundo Congresso Infanto-Juvenil, que reuniu cento e doze crianças e adolescentes e quarenta e cinco adultos. A preocupação, desta vez, foi com o trabalho infantil e o direito à educação e à cultura, culminando com a Primeira Mostra Cultural Infanto-Juvenil do MST/RS, com trabalhos artísticos dos alunos¹²⁵. No entanto, o que marcou de fato debate, fomentando as discussões, foi o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que resultou na decisão de lutar pela legalização definitiva das escolas dos acampamentos. Na mesma oportunidade, esta proposta foi levada à Secretaria Estadual de Educação, através de uma manifestação coletiva das crianças e educadores que participavam do encontro.

Esta iniciativa resultou em uma negociação que abriu caminhos para a elaboração de uma proposta pedagógica que viria a ser, mais tarde, um projeto de escola de acampamento. Esta deveria atender as crianças acampadas, itinerantes, portanto distantes da rede oficial. É importante salientar que, se a princípio a idéia era de organizar as crianças acampadas, foi este também o momento em que as elas entraram em cena, marcando definitivamente o ponto de partida para seu envolvimento e participação efetiva e direta na luta pela escola.

Neste sentido, as educandas Verediane e Joice entendem que, “é importante todos saberem que no nosso acampamento de luta tem escola e educadores que se preocupam com as crianças e adolescentes acampados. O que seria dos que querem estudar no acampamento se não tivessem a escola itinerante?”¹²⁶

durante o evento e o nome acabou se espalhando rapidamente pelo país inteiro (Fonte: Márcia Ramos, *Sem Terrinha, semente de esperança*, monografia de conclusão do curso Magistério, 1999). Pró-manuscrito.

¹²⁵ Fonte: Planejamento / Programação e Manifesto do Primeiro Congresso Infantil do MST/RS, realizado em Porto Alegre, nos dias 11 e 12 de outubro de 1994. Relatório do II Congresso Infanto-Juvenil do MST/RS. Arquivo do Setor de Educação do MST/RS.

¹²⁶ Verediane e Joice são educandas em uma escola itinerante de um acampamento provisório na Fazenda Guerra, em Coqueiros do Sul – RS. Diário de campo, abril de 2006.

5.1.3 Elaboração da Proposta Pedagógica: da “Escola do Acampamento” à “Escola Itinerante”

Diante dos fatos, o passo imediato foi a elaboração preliminar da proposta pedagógica para a legalização desta escola, ação que se deu entre o Setor Estadual de Educação do MST e a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

A Secretária de Educação, Iara Silvia Lucas Wortmann, foi receptiva à reivindicação dos acampados, pois sabia que não poderia negar o direito à educação a ninguém. Determinou buscar, imediatamente, na legislação vigente, amparo para legalizar a vida escolar das crianças sem-terra.¹²⁷

Durante o longo processo de estudo/elaboração de uma proposta pedagógica, que melhor atendesse à realidade dos acampados ou itinerantes, havia a firme decisão de se fazer uma escola diferente.

Segundo Weide (1998, p. 120),

Daí alguns achavam que tinha que ser uma escola ambulante porque o acampamento não parava num só lugar, outros sugeriram viajante. O processo foi de ambulante, passou por viajante, andante, até se chegar a Escola Itinerante.

Sendo assim, a proposta foi submetida ao Conselho Estadual de Educação já com outro nome – “Escola Itinerante para os acampados do Movimento Sem Terra do Rio Grande do Sul”, com os seguintes termos:

A Secretaria da Educação encaminha à apreciação deste Conselho processo que trata da autorização para o desenvolvimento da Experiência Pedagógica “Escola Itinerante para Acampados do Movimento dos Sem-Terra do Rio Grande do Sul”, tendo como escola-base a Escola Estadual de 1º Grau Nova Sociedade, localizada no Assentamento – Fazenda Itapuí, no município de Nova Santa Rita, sob a jurisdição da 27ª Delegacia de Educação. (MOVIMENTO, 1998, 37)¹²⁸.

Logo em seguida, em sua dissertação de mestrado, Weide (1998) reafirma que a Proposta Pedagógica Alternativa, elaborada em conjunto com assessores técnicos da Secretaria da Educação, professores e representantes do Movimento Sem Terra é enviada ao Conselho para ser *analisada e autorizada*. “A Proposta Pedagógica

¹²⁷ Depoimento de Dilecta Todeschini, professora aposentada (82 anos) da rede pública estadual de ensino/RS. À época tinha 70 anos e sua atuação na Secretaria da Educação era vista como alguém que sempre se posicionava ao lado dos mais pobres e fracos. Por esse seu compromisso, assumiu a coordenação do processo. Encontrando dificuldades e tentativas de engavetar o processo ou dar-lhe outra direção, contribuiu para que isso não ocorresse.

¹²⁸ Este PARECER está publicado, em anexo, na Coleção Fazendo Escola nº. 1 – *Escola Itinerante em Acampamentos do MST*, 1998 p. 37-52. Ainda, é importante destacar que a Escola Base das Itinerantes é a primeira Escola de Assentamento conquistada pela comunidade Sem Terra assentada no Rio Grande do Sul. Ou seja, uma das primeiras escolas do campo, no campo.

visa ao atendimento às crianças e adolescentes dos acampamentos existentes e/ou nos que vierem a surgir no Rio Grande do Sul” (MOVIMENTO, 1998, p. 40). Pelos termos usados no encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação, percebe-se a determinação da Secretaria da Educação.

Ainda em relação ao nome, bem antes desta pesquisa, muitas vezes pensava de onde houvera se originado a denominação Itinerante. Quem pela primeira vez teve essa inspiração e ousou pronunciá-la tão forte, de maneira que pegasse essa idéia dando “identidade” à escola dos acampados? Em resposta a essa interrogação, Alda Moura revela:

Desde o início da busca pela legalização da escola nos acampamentos, em 1994 e 1995, a dúvida era como a chamaríamos para que fosse identificada com o Movimento Social que a reivindicava. Quando alguém do grupo ousou dizer que poderia ser chamada de **Escola Itinerante**, a princípio pareceu estranho. O que seria e como funcionaria mesmo uma Escola Itinerante? Aos poucos, o nome foi dando identidade à escola e assim foi conhecida, tanto dentro quanto fora da Organização MST ¹²⁹.

Retornei a perguntar quem do grupo ousou dizer que poderia ser chamada de Escola Itinerante? A mesma Alda Moura responde:

Não lembro, porque vinham muitas idéias na cabeça, todos opinavam ao mesmo tempo. O interessante é que Escola Itinerante pegou tão bem, que rapidamente “A Itinerante” se tornou identidade entre nós. E bem antes de ser aprovada a sua proposta esse nome se espalhou entre os Sem Terra.

Todavia, escola semelhante a esta, já fora pensada pelo líder político, intelectual e escritor cubano, Martí (1995, p. 42-46), quando se referia à escola dos camponeses, sem que estes tivessem que abandonar o campo para buscá-la:

O camponês não pode deixar seu trabalho para andar várias milhas para ver figuras geométricas incompreensíveis e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África e se encher de termos didáticos vazios. E os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, da estância paterna para ir aprender declinações latinas e divisões abreviadas. E prossegue, se referindo àquela época - a escola itinerante é a única que pode remediar a ignorância camponesa. E nos campos como nas cidades, urge substituir o conhecimento indireto e estéril dos livros, pelo conhecimento direto e fecundo da natureza.

¹²⁹ Alda Moura é irmã religiosa da Congregação “Filhas do Amor Divino”. À época trabalhava na Secretaria da Educação e participou efetivamente da construção da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, em 1995 e 1996, visitando cada novo acampamento, incentivando a organização de novas escolas itinerantes, assim como fazendo formação pedagógica junto aos educadores itinerantes. Desde então, até hoje continua apoiando o trabalho através da AEC/RS – Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul.

Conforme Rosângela Piovesan, a verdadeira inspiração para a escolha de Escola Itinerante dos acampamentos do MST, veio de Martí - Escola Itinerante.

Nós apenas retiramos o “n”, e achamos o nome bem adequado para a nossa realidade¹³⁰.

Após estudar e analisar cuidadosamente a proposta apresentada, o Conselho Estadual de Educação realizou visitas aos acampamentos com o objetivo de constatar como se trabalhava com as crianças e adolescentes, de que forma a escola estava organizada e como a educação vinha sendo desenvolvida nas condições de acampamento. Uma dessas visitas foi em frente ao INCRA/RS, momento em que a escola participava de uma mobilização.

Pacientemente impaciente, no dizer de Freire, o movimento aguardava a decisão com expectativa, embora já se houvesse passado quase um ano de espera, quando foi avisado que, em 19 de novembro de 1996, em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, a proposta seria colocada em votação. Ao saber do fato, inclusive de que havia dúvidas entre os membros do Conselho sobre sua aprovação ou não, o setor de educação do MST e a direção dos acampamentos mobilizaram um grupo de setenta crianças e adolescentes, pais e educadores, dos acampamentos Palmeirão, em Júlio de Castilhos, e Santo Antônio, em Santo Antônio das Missões, onde havia escola funcionando, para irem a Porto Alegre e participar do momento da votação. Seguramente, este foi um momento que marcou a entrada das crianças em cena para fazer pressão.

Surpreendentemente, diante das crianças e educadores portando faixas e cartazes¹³¹ e sentados no chão da sala onde ocorria a sessão, a proposta pedagógica foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer nº. 1313/96, com base no artigo 64 da Lei Federal nº. 5.692/71 como

¹³⁰ Rosângela Piovesan era acampada, e ao mesmo tempo, educadora, na escola de acampamento em Santo Antônio das Missões. Participou da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante. Foi responsável pela organização e participação das 70 crianças na plenária do Conselho Estadual de Educação no dia 19 de novembro de 1996. Atualmente é professora da rede estadual e vice-diretora na Escola de Ensino Fundamental e Médio Joceli Correia do Município de Jóia – RS.

¹³¹ Estava presente naquela ocasião a jornalista Maria José Vasconcelos, do jornal *Correio do Povo*, Lucia Camini, membro do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CEPRS/Sindicado, e Ivori Agostinho de Moraes, do Setor de Educação do MST/RS. (Lembro que havia um menino de Júlio de Castilhos que ficou com muito medo de subir de elevador, pois nunca havia visto algo parecido, então o professor Ivori, em solidariedade, subiu com ele pelas escadas os doze andares do prédio onde era à época a sede do CEED/RS, na avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre).

“Experiência Pedagógica”, a vigorar por dois anos. Sobre a mobilização das crianças, encontramos o seguinte:

Em pleno dia 19 de novembro, enquanto nas Escolas Públicas comemorava-se o Dia da Bandeira Nacional, símbolo de nossa Pátria, outras, várias bandeiras, de cor vermelha, símbolo da Luta pela Terra, eram trazidas pelas 70 crianças e adolescentes, ainda desescolarizadas, dos acampamentos Palmeirão e Santo Antônio rumo a Porto Alegre. Sua meta específica era chegar ao Conselho Estadual de Educação – RS para pressionar a aprovação do Projeto de “ESCOLA ITINERANTE” para todas as crianças e adolescentes que vivem hoje e outras que poderão vir a estar nos acampamentos à espera de terra. (CAMINI, 1996, p. 67).

No que diz respeito à proposta pedagógica aprovada, chamam especial atenção a abertura e a compreensão dos membros do CEED/RS apontando, entre outras, duas justificativas no Parecer:

Há necessidade de uma proposta pedagógica que corresponda às aspirações, necessidades e à realidade da educação nos acampamentos; a circunstância exige uma proposta pedagógica específica, diferenciada, aberta e com currículo próprio que atenda aos princípios de cidadania e aos anseios da comunidade acampada. (MOVIMENTO, 1998, p. 39).

Experiência que, posteriormente, foi prorrogada por duas vezes pelas Resoluções 237/98 e 247/99. Por escolha e opção dos sem terra, a terceira “escola de acampamento”, passou a ser chamada de *Itinerante*, pelo fato de acompanhar a trajetória de luta pela terra. Agora, é claro, enquanto existir trabalhadores sem-terra acampados.

Lembremos que, “Escola Itinerante” foi o nome escolhido por significar uma escola que acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento. Então ali, é outro estágio do processo, ligado é claro, ao anterior. É momento de tomar as providências legais para a conquista da Escola do Campo, para os filhos/as dos camponeses, que retornando ao campo, querem continuar estudando, trabalhando, vivendo. O nome “Itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST. (MOVIMENTO, 2001, p. 69).

5.1.4 Elementos da Proposta Pedagógica que se Mostram Inovadores

Observando-se a proposta pedagógica original e comparando-a com a desenvolvida na rede pública estadual tradicional, percebe-se que é um tanto aberta e inovadora. Porém, é preciso dizer que foi elaborada tendo como amparo as constituições Federal e Estadual – que se referem à educação como um direito de todos e dever do Estado, nos termos do artigo 64 da Lei número 5.692, que trata da

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971, e pela Lei Federal 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990.

Importa salientar que a leitura correta dos documentos que orientaram todo o trabalho foi determinante para assegurar e sustentar o direito à educação das crianças e adolescentes nas condições reais onde se encontram. Neste caso, crianças e adolescentes acampados nos acampamentos de Sem Terra no Estado do Rio Grande do Sul. No item metodologia, por exemplo, encontramos aspectos que indicam certa abertura para o trabalho pedagógico nesta escola.

O conhecimento se constrói na interação do aluno com o seu meio, através de experiências concretas, numa relação ação-reflexão sobre a realidade, visando à transformação da mesma; propõe-se uma educação em que os indivíduos se construam como sujeitos de sua própria história, vivenciando seu papel social no momento presente; a proposta metodológica é embasada no processo dialético, no qual as criações e construções acontecem após a superação de conflitos; cabe ao educador colocar os educandos frente a aspectos da realidade, que estão buscando conhecer. Surge daí a necessidade de que os planejamentos sejam elaborados a partir de conteúdos significativos para os alunos; o ensino será desenvolvido em etapas, onde o aluno permanecerá o tempo necessário para adquirir hábitos de estudo, de atenção, capacidade de reflexão e compreensão dos conteúdos trabalhados; faz-se necessário enfatizar os conteúdos dentro do contexto social e cultura do aluno, oportunizando a leitura da sua realidade, de sua situação histórica, de forma ampla, atingindo, assim, a pessoa na sua totalidade. (MOVIMENTO, 1998, 41-42).

As palavras/expressões: realidade, conflitos, ação-reflexão, contexto social, processo dialético, totalidade e outras, enfatizadas na metodologia, são contradições que permitem uma ação pedagógica que aproxima escola e movimento social, desde a realidade do acampamento até a realidade mais complexa do mundo que nos rodeia. Se bem interpretadas pelo coletivo de educadores, no momento do planejamento escolar, essas palavras podem servir de ferramenta e sustentação para um trabalho capaz de levar em conta a “atualidade”, a relação com a prática social, anunciada por Pistrak em sua experiência de escola socialista. Além disso, são palavras que comungam com a educação libertadora de Freire, inspirador da Pedagogia do movimento.

A abertura para a organização do ensino em *etapas de formação*¹³², que permitiu, de certa forma, questionar o calendário educativo oficial e o próprio sistema de seriação, com todos os problemas de exclusão gerados por ele, mais uma vez comprova a compreensão dos elaboradores da proposta e de quem a aprovou. Nas condições em que funcionaria esta escola, não seria possível imaginá-la seguindo o calendário oficial, iniciando e

¹³² Que corresponderão ao ensino de 1ª a 5ª série. Porém, sem o rigor do ano letivo iniciado em março e concluído em dezembro de cada ano.

concluindo o ano letivo sempre no mesmo tempo. Um sistema assim inviabilizaria totalmente a organização e o funcionamento de uma escola pública estadual em áreas de acampamentos, que mudam de lugar a depender da conjuntura política, que são integrados por novas famílias nos acampamentos, a qualquer época do ano. Soma-se a isso a necessidade desta escola acompanhar as famílias durante as marchas rumo ao latifúndio improdutivo e ocupações de prédios públicos.

Ainda no que diz respeito à organização estrutural, pedagógica e administrativa, também há elementos que merecem destaques.

O fazer pedagógico será construído no cotidiano da escola, através da vivência da metodologia participativa; o ensino será constantemente ajustado à realidade, atendendo a interesses, necessidades e aspirações dos educandos, preconizando contínuas reformulações dos procedimentos didáticos, em reuniões sistemáticas; a escola nos acampamentos será organizada em etapas que correspondem ao ensino de 1º grau da 1ª a 5ª séries, com objetivos e conteúdos próprios em cada etapa, tendo, o seu detalhamento, definido ao longo do processo, segundo interesses, necessidades e potencialidades dos alunos; o período para o ingresso acontecerá em qualquer época do ano. Para localizar o aluno na etapa adequada serão utilizadas várias formas de avaliação, organizadas pelos professores e coordenador. (MOVIMENTO, 1998, p. 43-45).

Com relação à infra-estrutura necessária ao funcionamento da proposta pedagógica alternativa de Escola Itinerante, a Secretaria da Educação se comprometeu a prover o número necessário de professores. Além disso, deveria fornecer recursos físicos, as lonas adequadas (brancas por dentro e pretas por fora)¹³³ para construir barracas mais adequadas às necessidades de uma sala de aula. Quanto aos recursos materiais, o documento diz que “Tudo fica a cargo do Governo do Estado.” (MOVIMENTO, 1998, p. 47).

Em relação à avaliação, apesar de aparecer o termo “controle” em um só momento, fica claro que “[...] a avaliação será global, participativa e contínua, visando acompanhar o aluno no processo de seu conhecimento. Diariamente serão observadas, em todas as etapas, as posturas relativas a mudanças consideradas significativas do aluno.” (MOVIMENTO, 1998, p. 48).

Nas considerações finais (MOVIMENTO, 1998, p. 48), o documento enfatiza ser indispensável uma ação pedagógica nos acampamentos, possibilitando o acesso à educação das crianças e dos adolescentes que ainda não possuem um local determinado de moradia. Quando estes chegarem ao assentamento, será criada

¹³³ A decisão de que o Estado deveria prover lonas brancas por dentro para os barracos de escola foi a forma mais viável encontrada, a fim de construir uma estrutura que não ficasse tão escura no seu interior, permitindo condições para as crianças e adolescentes estudar.

uma escola regular, ou então, esses alunos poderão freqüentar a escola mais próxima do novo assentamento.

5.1.5 Escola Itinerante: um caminho de muitas marcas

Em meados de 1998, um grupo de educadores acampados com o apoio do setor de educação escreveu um primeiro texto tratando da experiência de Escola Itinerante. Como tem sido marca no seu setor nacional, a elaboração teve a preocupação de traduzir a proposta de educação do MST.

Esta já contava com dois anos de legalização, quando fomos chamados a responder aos questionamentos provocados pelos noticiários da imprensa local e estadual sobre a participação desta escola pública estadual, nas marchas realizadas pelos acampados, reivindicando desapropriações de terras e a reforma agrária. Por isso, a publicação do primeiro texto, intitulado *Escola Itinerante em acampamentos do MST*, foi fruto de um longo trabalho coletivo e de muitas reflexões com os educadores embaixo das lonas no acampamento, em frente ao INCRA e no Parque da Harmonia, inclusive em uma noite sob luz de velas, porque não havia eletricidade naquele lugar:

Foi assim que fomos tecendo cada fio do que seriam os ossos e amassando o barro que seria a carne, colocando alma e coração no material que hoje está nas mãos de milhares de educadores, em cada acampamento e assentamento deste país. (CAMINI, 2002, p. 62).

Esse material foi e continua sendo referência ao MST dos estados que buscam legalizar a vida escolar das crianças acampadas. Em 1998, surgiu a dissertação de mestrado, com o título, *Quefazer pedagógico em acampamentos de reforma agrária no Rio Grande do Sul*, de Darlan Faccin Weide. Sua pesquisa concentra-se no processo de implementação da proposta pedagógica, aprovada em 1996 no acampamento Palmeirão, origem da primeira Escola Itinerante do Rio Grande do Sul. Para ser fiel em nosso relato e análise deste processo, identificamos um fato que marcou profundamente a comunidade dos dois acampamentos que haviam se unido em um só, em Santo Antônio das Missões.

Em 3 de setembro de 1997 chegaram os engenheiros da construção civil de Porto Alegre, enviados pela Secretaria da Educação e montaram quatro salas de aula, com lonas especiais de cor amarela. No acampamento, onde todos os barracos são de lonas pretas, a escola ficou visível ao olhar distante dos acampados e aos que visitam aquele cenário. As crianças por sua vez, vibraram com as novas estruturas, com as carteiras, com a biblioteca, com a merenda e

com a possibilidade de estar em sala de aula estudando, abrigadas da chuva que molhava seus cadernos, do vento frio ou do sol abrasador que não perdoa e nem ameniza o sofrimento passado por aqueles que não têm casa, não têm terra, nem escola. Só têm a indignação que os faz lutar para conquistar a casa, a terra a escola e a dignidade. Na nova escola, de assoalho no chão, rodeada de lona amarela e com janelas, quadro negro e giz, sentadas em cadeiras e escrevendo sobre mesas de quatro ou cinco crianças ao redor, construíram-se novas esperanças entre as crianças e os professores do acampamento. Em meados de outubro, portanto um mês e alguns dias depois da nova construção da escola, enquanto as aulas eram dadas nas quatro salas de aula, um temporal se levantou distante no horizonte e se aproximou do acampamento. Junto com muitos outros barracos, casas dos acampados, o vento levou três das quatro salas de aula. A professora disse que foi o maior susto e que passaram muito medo. As crianças ficaram todas sentadas, uma próxima da outra, como que grudadas ao assoalho da escola, dizendo: “onde vamos estudar”? “O vento levou nossa escola...” (CAMINI, 1997, p. 2-3)¹³⁴.

Um tanto decepcionados, os acampados chamaram a imprensa para fotografar o episódio e comunicaram ao governo do Estado o que havia acontecido, solicitando a reconstrução imediata da escola, porque não queriam interromper as atividades escolares. No dizer deles, dez anos depois, “até hoje isso não aconteceu”. Enquanto aguardava, já desconfiada da ação do governo, a comunidade iniciou a construção de novos barracos de escola, desta vez, a seu modo e com sua engenharia, pois as crianças estavam muito tristes de se verem sem a estrutura de escola. Neste espírito, conjugando alegria e indignação, celebraram, em 19 de novembro de 1997, o primeiro aniversário da Escola Itinerante.

Outra questão, não menos importante, está relacionada com o Curso de Magistério, iniciado em 1990, em Braga, no Rio Grande do Sul. Se as preocupações com a formação de educadores surgiram quando do início da luta pela escola, em Natalino e Annoni, com a aprovação da Escola Itinerante uma nova realidade estava posta. Portanto, a partir da turma 6 de Magistério, iniciada em janeiro de 1997, no Instituto de Educação Josué de Castro, vários educandos e educadores vinham destas escolas, trazendo a realidade concreta do cotidiano do acampamento para ser discutido dentro do curso que vinha formando os educadores do MST¹³⁵.

Deste momento em diante, as tarefas ficaram mais complexas para o setor de educação do MST/RS, tanto que as maiores energias até hoje têm sido canalizadas para fazer funcionar este projeto, que exige trabalho constante, formação permanente de educadores, além de um acompanhamento direto a cada acampamento desde seu início

¹³⁴ Ver texto de Isabela Camini, “O vento que levou a Escola Itinerante, não levou a esperança dos que nela acreditam”, 1997, de circulação interna no Setor de Educação/RS.

¹³⁵ Atualmente, no IEJC, temos as turmas 11 e 12 de Magistério em processo de formação. A grande maioria dos educandos destas turmas vem das escolas itinerantes dos acampamentos do MST, do Rio Grande do Sul e Paraná.

até o momento de chegar ao assentamento. Isto exige que o movimento tenha política e educadores pedagogicamente qualificados para disputar o controle do aparato escolar. Quanto mais estas escolas estiverem longe das estruturas centrais do sistema, mais os seus representantes descuidarão do seu espaço. Conforme Freitas (2006,), “[...] a situação de privilégio de vocês é que podem atuar a ‘margem do sistema’, do Estado.” Por ser uma escola que vai tomando distância do controle do sistema tem significado um preço alto, porque ali está o desafio concreto para os educadores e o movimento fazerem o diferente, desejado desde o início.

Crítico da forma escolar atual e incentivador do projeto de educação do MST há muito tempo, Miguel Arroyo também não deixa dúvidas ao tecer seus comentários sobre a Escola Itinerante. Em sua opinião, é uma proposta ousada, que interroga a pedagogia, a formação de educadores, o sistema educativo como um todo, que se vê amarrado a formas tradicionais de escola, sem, contudo, olhar para o seu redor e acolher novas experiências educativas que surgem de um novo jeito do povo se organizar. “Deveríamos agradecer aos Sem Terra, aos itinerantes por nos colocarem tamanhas questões” diz Gonzalez Arroyo no seminário sobre Escola Itinerante, nos dias 6 e 7 de outubro, 2005, em Recife, provavelmente ao se referir ao desafio que este modelo deveria provocar a nós todos.

Conforme alguns educadores há uma contradição visível: o Estado, muitas vezes parece estar oculto, mas observando-se com mais profundidade, percebe-se que exerce seu controle à distância, ao cobrar o cumprimento de duzentos dias letivos, iguais às outras escolas. Ao mesmo tempo, porém, não proporciona formação dos educadores e não abre espaço para concurso público, considerando a especificidade da realidade do campo. Além disso, com frequência atrasa os salários dos educadores, não envia material para construção das escolas, nem merenda escolar¹³⁶ e material pedagógico.

De acordo com Takau Junior (2005, p. 48), há outra contradição:

Ao mesmo tempo em que o Estado integra a Escola Itinerante à rede pública de ensino, não se compromete de fato, com a realidade do local, basta observar a estrutura e a manutenção que é dada a essas escolas pelo governo. É na realidade um reconhecimento parcial.

Outro defensor desta escola e desta pedagogia nos incentiva ao dizer que, “[...] a Escola Itinerante é um prato cheio para se fazer a mudança e contrariar a escola

¹³⁶ O valor/custo da merenda escolar, repassado pelo Estado do Rio Grande do Sul para as escolas itinerantes é de R\$ 0,22 centavo por dia, por aluno.

capitalista” (FREITAS, 2006). Contudo, as circunstâncias reais, face aos momentos de opressão e violência da polícia militar do Rio Grande do Sul contra os acampamentos do RS, impedem o funcionamento da escola, mesmo sendo ela uma pública estadual. O depoimento de um acampado revela:

– Na hora em que saímos da área, não conseguimos carregar tudo nos ombros para o outro lado. Ficou para trás a estrutura física da escola, uma construção bonita e confortável de madeira, parte da merenda escolar e outros materiais. O que nos chamou a atenção é que foi a primeira coisa que eles botaram fogo. E ainda diziam, “aqui não vemos escola, vemos um galpão”¹³⁷.

Ou ainda, como se observa a seguir:

– Repetimos: esta escola foi queimada! A queima da escola¹³⁸ foi um fato que mexeu profundamente com o sentimento dos acampados. A princípio, os primeiros momentos foram de indignação e revolta. Parecia queimada, também, sua possibilidade de concretizar ali a conquista da terra de trabalho junto com a construção de uma escola, em condições físicas e pedagógicas bem mais próximas da pedagogia do movimento.

Em conversa informal com educadores do setor de educação, sobre os dez anos de escola itinerante no Rio Grande do Sul, concluímos que os aprendizados obtidos até então nos fazem andar por caminhos que precisam ser inventados e reinventados a cada novo desafio. Podemos viver a um só tempo, as realidades diversas e distintas em relação à Escola Itinerante dos acampamentos do MST. Enquanto uma delas está sendo construída, pela comunidade, em uma nova ocupação, outra pode estar sendo destruída por um ato de despejo de uma área. E outra, ainda, desmontada e transportada para um novo acampamento ou o assentamento. Desta maneira, a partir desta experiência, as novas comunidades têm o compromisso de lutar por escolas nos lugares em que se instalam, o que é um enorme desafio.

Neste sentido, é importante registrar que esta escola, em outubro de 1999, foi homenageada pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, entidade representativa dos trabalhadores da rede de ensino privado, com o prêmio “Pena Libertária”, que a destacou como uma experiência inédita.

Traçando a história da Escola Itinerante, vemos que no princípio eram dois os acampamentos, Palmeirão, em Júlio de Castilhos, e Santo Antônio em Santo Antônio das

¹³⁷ Depoimento de Odoni Meneghetti, acampamento Sepé Tiaraju – Coqueiros do Sul, em 29 de março de 2006.

¹³⁸ Sobre a queima da escola, ver, “Eles queimaram a nossa escola”, abril de 2006, texto de circulação interna no Setor de Educação do MST/RS.

Missões. Portanto, eram duas escolas apenas para organizar e conduzir o processo. Conforme a luta pela terra avançava, crescia o número de acampamentos e de escolas, a ponto de, ao final de 2001, haver dezesseis acampamentos e em cada um deles uma escola. Esse desafio exigiu maior empenho do setor de educação e dos educadores que eram deslocados de um lugar o outro, de acordo com a necessidade. Conforme relata Marli Zimmermann de Moraes¹³⁹:

Foi uma época que deixou marcas de trabalho comprometido, de militância, de vários encontros de formação de educadores promovidos pela Secretaria da Educação e setor de educação do MST; de entusiasmo, de mística nas escolas e de avanço pedagógico. Visualizamos de perto que a escola dos sem-terra era possível.

Prosseguindo com a lógica da produção de materiais para reflexão, entre 2000 e 2001, foi escrito o segundo texto no qual se registrou a continuidade da experiência que vinha se construindo. A escola já era vista como uma iniciativa bem sucedida, sendo um acúmulo de vivências capaz de contribuir com o conjunto do MST em nível nacional, que buscava outras iniciativas para atender a escolarização das crianças acampadas. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*¹⁴⁰, traz análises de práticas pedagógicas aplicadas durante cinco anos. Traz a presença e o significado deste tipo de escola na beira das estradas, nas marchas, nas ocupações de terras improdutivas ou prédios públicos, enfim. Reflexão que enriqueceu e permitiu um salto de qualidade na formação de educadores, bem como no estímulo para outros estados buscarem a legalização da vida escolar nos acampamentos. Também colaborou na relação que foi se estabelecendo com a sociedade, à medida que têm disponíveis publicações de materiais didático-pedagógicos os quais traduzem os objetivos, princípios e qual escola vêm se construindo desde um acampamento do MST até sua oficialização como política pública estadual.

No que se refere à equipe de educação, tão necessária desde os primeiros acampamentos, chama atenção o que segue:

Na concepção de educação que temos a responsabilidade com a escola e com a educação de nossos filhos não se restringe apenas ao setor de educação, mas é tarefa assumida por toda a comunidade acampada, pois escola e acampamento

¹³⁹ Marli Z. de Moraes é educadora e membro do Setor de Educação do MST/RS. Professora da rede estadual de ensino. Acompanha e coordena as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST desde 1999.

¹⁴⁰ MST. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola número 4. Setor de Educação do MST, São Paulo: Peres, 2001.

não vivem longe um do outro, e não são distintos, são realidades interligadas, que convivem e se misturam cotidianamente. Por isso, em cada acampamento há uma Equipe de Educação, composta por representantes da comunidade, ou seja: educadores da escola, pais, educandos, coordenação e direção do acampamento. (MOVIMENTO, 2001, p. 35).

Neste período, surgiu a dissertação de mestrado com o título *A organização social e representação gráfica: crianças da Escola Itinerante do MST* (2002), de Pieri. Seu trabalho focalizou a análise da escrita de crianças dos acampamentos de Eldorado do Sul e Charquedas. Em sua conclusão, destaca:

A criança do acampamento do MST, considerando o universo simbólico que a cerca, tanto no seu cotidiano de acampamento como no ambiente escolar, é uma criança que aprende desde cedo a lidar com os desafios que lhe são propostos pelo meio social em que vive. (PIERI, 2002, p. 138).

Tendo passado cinco anos de experiência, o movimento já ansiava pela regulamentação da Escola Itinerante, tornando-a uma política pública nos acampamentos. Até então, havia um controle subliminar por parte do sistema de ensino, que obrigava o setor de educação a justificar e comprovar, através de minuciosos relatórios, tudo o que era feito nas escolas durante cada ano letivo. Mais uma vez a proposta pedagógica foi prorrogada pela legislação que a amparava, até o final do Processo Constituinte, no governo de Olívio Dutra, de 1999 a 2002, período em que foram elaborados os regimentos escolares, os planos de estudo e projetos político-pedagógicos em toda a rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

Por fim, em 17 de dezembro de 2002, sob o Parecer nº. 1.489/2002, o Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 1):

Credencia a Escola de Ensino Fundamental Nova Sociedade, no município de Nova Santa Rita, a desenvolver, com base no artigo 81 da Lei federal nº. 9.394/06, Cursos Experimentais nos níveis de educação infantil – faixa etária de quatro a seis anos, ensino fundamental, e ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas escolas dos acampados do Movimento dos Sem Terra, no Rio Grande do Sul. Aprova o Regimento Escolar da Escola-base e Aprova o Regimento Escolar dos Cursos Experimentais.¹⁴¹.

É importante salientar que, no processo de elaboração do regimento escolar, manteve-se o mesmo nome - Escola Itinerante - como era identificada durante os seis anos em que funcionava como experiência pedagógica. No entanto, no documento que aprova o regimento, houve modificação, ficando explícito que as escolas, que vão sendo organizadas em cada novo acampamento, oferecem cursos

¹⁴¹ Parecer nº. 1.489/2002. Processo SE nº. 128.522/19.00/01.0. Em 17 de dezembro de 2002. Há que se considerar que segundo este Parecer, a Escola Itinerante nos Acampamentos do MST/RS, continua como experiência pedagógica, ou seja, como Cursos Experimentais.

de extensão vinculados a uma Escola-base. Portanto, a partir disso as Escolas Itinerantes passam legalmente a ser chamadas de “Cursos Experimentais” nos níveis de educação infantil – faixa etária de quatro a seis anos, ensino fundamental de primeira à oitava série, e ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas escolas dos acampamentos do Movimento dos Sem Terra, no Rio Grande do Sul.

A princípio, entre sentimentos de vitória pela ampliação do direito para além da primeira à quarta série e conquista a consolidada, houve certo descontentamento com relação à denominação “Cursos Experimentais”, temendo perder o nome que deu identidade a esta escola, e que os Sem Terra a entendiam como “A Itinerante”. Sobre isso, Elaine da Rosa, dizia:

– Essa mudança legal de nome não atrapalhou e nem confundiu os sujeitos acampados e o setor de educação. A decisão foi usar a denominação acima nos documentos legais, mas na prática do dia-a-dia, continuar com o nome de Escola Itinerante, como foi batizada e se tornou conhecida desde 1996 no Movimento do Estado do RS e, quanto em nível nacional¹⁴².

O nome se explica, também, porque a escola acompanha as pessoas onde elas estão acampadas e acompanha o acampamento em caso de itinerância. Ou seja, está perto, junto dos que lutam, seja onde for, à beira da estrada, em frente a prédios públicos ou em praças, debaixo de árvores quando em marchas rumo ao latifúndio improdutivo.

Se por um lado avançou a educação prevista pelas constituições Federal e Estadual como “um direito de todos e um dever do Estado”, o mesmo não se deu com relação à Escola Itinerante, desde o início da sua construção pedagógica, fruto de trabalho coletivo entre o MST e a Secretaria da Educação, aprovada posteriormente pelo CEED/RS. Nisto também se evidencia o controle e o não reconhecimento do trabalho docente do MST pelo Estado.

Outro exemplo deste controle diz respeito aos problemas em relação às escolas itinerantes, na gestão do governo iniciado em 2007 e que se irá encerrar em 2010. Entre as dificuldades, se incluem a retirada das duas coordenadoras pedagógicas que acompanhavam o trabalho educativo nos acampamentos, designadas desde a proposta

¹⁴² Elaine da Rosa é membro do Setor de Educação do MST/RS, assentada. Professora da rede pública estadual e vice-diretora da Escola de Ensino Fundamental Nova Sociedade, base das escolas itinerantes.

pedagógica original de 1996. Por este motivo, o MST solicitou audiência para o dia 18 de setembro de 2007. Reivindicou-se a necessidade de renovar o convênio para o pagamento dos educadores, de aumentar quantidade deles, de melhorar as condições físicas das escolas, mantendo as duas coordenadoras pedagógicas e fazendo um plano de formação, de acordo com a realidade dos acampamentos. A secretária substituta, Salete Cadori, e a diretora do departamento pedagógico Sonia Balzano, ouviram e anotaram as reivindicações, porém remeteram a solução para outro momento, ou seja, fizeram ouvidos moucos.

Perante a insistência do MST, de ser pensado um projeto conjunto de formação de educadores itinerantes, imediatamente, a secretária substituta assim respondeu:

A capacitação que nós pretendemos fazer com os educadores itinerantes, visa atender as lacunas que serão advindas da aplicação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (SAERS)¹⁴³. O Estado vai verificar, através de um teste, a situação do processo ensino aprendizagem dos alunos. E será esta avaliação que vai nos dizer o que devemos fazer¹⁴⁴.

Contudo, fica evidente que o Estado não considera a trajetória que o movimento tem na formação de educadores há dezoito anos, assim como sua luta “Por uma Educação do Campo”, que tem onze. Essa condição obriga o setor de educação do MST a discordar do tipo de formação que poderá ser levada para os acampamentos, sem conhecer a realidade, para evitar, inclusive, rejeição dos próprios educadores itinerantes, quanto à forma e aos conteúdos trabalhados nestes possíveis encontros¹⁴⁵.

Sabe-se que a lógica de formação de educadores do movimento não é esta proposta pela Secretaria da Educação, imposta de cima para baixo. Porém, o mesmo se vê amarrado devido à ausência de diálogo e de compreensão por parte dos responsáveis pela educação no governo atual, no que diz respeito às experiências e à trajetória na formação de educadores, de nível fundamental, médio e superior, já consolidada no movimento.

¹⁴³ As provas serão aplicadas em três dias, na última semana de novembro. A elaboração, execução e análise de resultados do SAERS estarão a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (*Correio do Povo*, 2 de outubro, 2007, p. 14).

¹⁴⁴ Anotações do Diário de Campo da pesquisadora registradas no dia 18 de setembro de 2007.

¹⁴⁵ É importante registrar que nos dias 15, 16, 17 de setembro de 2008, foi realizado o primeiro *Curso de Capacitação de Professores das Escolas Itinerantes*, proposto pela Secretaria da Educação do governo em curso. Embora O Setor de Educação tenha realizado vários seminários e encontros de formação durante esses doze anos, isso não foi considerado, assim como não foi aceita nenhuma assessoria sugerida pelo Setor de Educação do MST/RS. O evento aconteceu na Associação Literária São Boa Ventura, em Porto Alegre.

Em nossa análise, encontramos-nos tão distantes deles no pensar pedagógico, a ponto de termos sido questionados sobre o uso do termo “educandos e educadores”, e não de alunos/professores. Explicamos que Paulo Freire, educador do povo, continua vivo entre nós, e ele falava em educandos e educadores. É o nosso grande inspirador, entre outros. Dele herdamos muitos aprendizados, sobretudo por reconhecer o oprimido como sujeito de sua própria história. Quem entra no movimento, de sem-terra oprimido passa a ser sem terra sujeito.

Em síntese, tanto antes, sem a legalização, como hoje, a escola itinerante atendia e atende as necessidades específicas de crianças e adolescentes de todos os acampamentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Rio Grande do Sul. A quantidade depende do número de acampamentos. E é itinerante porque acompanha as ocupações, marchas e caminhadas. As aulas acontecem em momentos e lugares improvisados, pois os educadores atuam em conjunto com a organização dos acampamentos. Todos são permanentemente desafiados pelas mais inusitadas situações que encontram na itinerância e que os provoca à criatividade e espírito de sacrifício, pois nem sempre as condições são adequadas para o desenvolvimento das aulas. Nas palavras de Nina, dirigente do MST:

– A Escola é uma luta antiga. No meu acampamento em 1989, em Cruz Alta, a gente escrevia na areia. Hoje a coisa evoluiu, já tem materiais didáticos, lonas, cadernos. Hoje já tem lona pra fazer o barraco e pra fazer a escola. E ainda, a escola é legalizada (MST, 1998, p. 11).

Conforme dados recentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nova Sociedade, 4.601 educandos passaram pelas salas de aula da escola itinerante até 2008. Atualmente, 320 freqüentam as oito escolas itinerantes existentes no Rio Grande do Sul.

Como vimos, o MST conquista uma escola no e do acampamento que tem certa especificidade, pois os educadores são acampados e formados nos cursos de nível médio e superior criados pelo movimento. Os educandos desta escola são também acampados e a escola não recebe alunos de outros lugares. A organização do trabalho escolar e tudo o que diz respeito ao seu dia a dia está a cargo do coletivo de educadores e da comunidade acampada. E sobre esta realidade não encontramos, desde o início, questionamentos por parte do sistema de ensino, diante da dificuldade que encontraria em ter professores disponíveis para atuar na realidade e nas condições deste tipo de escola e em áreas de conflito.

Portanto, manter uma escola com educadores acampados é a forma de assegurar o seu funcionamento, pois a prática social e profissional destes educadores é pedagogicamente orientada pelo Movimento Sem Terra. No entanto, não encontramos resistência de para com professores de fora. Pois, à medida que for necessário integrá-los ao processo, como é o caso de escolas do Paraná, o desafio é prepará-los, tendo em vista que a demanda de trabalho já é maior do que os educadores que o MST já formou, pois muitos já atuam em escolas dos acampamentos e assentamentos.

No que diz respeito à proposta pedagógica do MST, traduzida em princípios da educação (CALDART, 1999, p. 165- 170), “[...] a Escola Itinerante é vista como beneficiária e inspiradora deste processo [...]”, pois, como foi dito anteriormente, ela acompanhou a sua construção, desde o início, exigindo redobrado trabalho por parte do setor de educação dos estados que a conquistaram por primeiro. Vista, é claro, sempre no conjunto, como as escolas do MST.

Nesta trajetória é importante registrar, ainda, a ação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul em relação às políticas públicas voltadas à Escola Itinerante no período de 1999 - 2002. Como órgão fiscalizador, apresenta questionamentos sobre os recursos investidos pela Secretaria da Educação, através dos convênios com a Associação Estadual de Cooperação Agrícola – AECA, para garantir o funcionamento da Escola Itinerante. Essas indagações aparecem na tomada de contas posterior à gestão do referido governo. As questões levantadas foram minuciosamente respondidas pela professora Lucia Camini, responsável pela pasta na época, que desenvolveu seus argumentos tomando por base a legislação que orientou as decisões e a aprovação de funcionamento da Escola Itinerante pelo Conselho Estadual de Educação.

5.1.6 Expansão e Dimensão da Escola Itinerante

Como já foi referido acima, o MST do Rio Grande do Sul, pioneiro na luta pela Escola Itinerante, serviu de exemplo e estímulo para acampados de outros estados, que também buscavam legalizar a vida escolar de seus filhos uma vez que não concordavam com a idéia de enviá-los para estudar na cidade. Segundo dirigentes do Movimento, a intenção, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República, em 2003, era de obter avanços significativos na reforma agrária, que incluíssem a ampliação do direito pela educação dos sem-terra em nível nacional. Porém, contrariamente ao

esperado, os empecilhos colocados pelos poderes públicos, tanto em nível federal quanto estadual, dificultaram e limitaram os avanços desejados. Não havendo outro caminho, cada estado optou por trilhar um caminho próprio na luta por solução para o problema da escolarização das crianças, adolescentes e adultos acampados.

Em 2008, a Escola Itinerante do Rio Grande do Sul estava presente em oito acampamentos, contando com quarenta educadores e monitores, a maioria deles com o curso de Magistério ou de Pedagogia da Terra, ou cursando o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estes cursos eram oferecidos pelo ITERRA, em Veranópolis, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade Nacional de Brasília (UnB). A remuneração dos educadores nestas escolas se dava através de um convênio entre o Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto PRESERVAR¹⁴⁶.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Fundamental, um direito conquistado pela aprovação do regimento da Escola Itinerante em 2000, somente em 2005, o MST/RS, organizou cinco turmas em cinco regionais¹⁴⁷, no Rio Grande do Sul, escolarizando cento e cinquenta pessoas que há vários anos estavam distantes das aulas. Em julho de 2007, na Escola Itinerante "Ernesto Che Guevara" no acampamento Jair Antônio da Costa, situado no município de Nova Santa Rita, teve início uma turma com outros trinta educandos.

Desde foi reconhecida, a Escola Itinerante serve de espaço pedagógico para a realização de estágios de educandos do curso de nível médio em Magistério, e superior, de Pedagogia da Terra, do Instituto de Educação Josué de Castro. A primeira experiência se deu em fevereiro de 2001, com a turma 7, "Herdeiros de Zumbi", que realizou sua OCAP¹⁴⁸ no acampamento "Seguidores de Che", em Cruz Alta. Como o acampamento estava recém começando, foram desenvolvidas atividades diversas, tais como acompanhar os núcleos de base, criar o setor de educação, formação dos educadores, organizar e colocar em funcionamento a

¹⁴⁶ PRESERVAR/RS é um Instituto que tem por objetivo promover a educação, a cultura, o resgate da identidade e fomentar novas experiências educativas. Com frequência o Estado tem atrasado o repasse de verba acordado no Convênio, dificultando o trabalho nos acampamentos, levando os educadores ao desânimo e provocando novas mobilizações e pressões para que cumpra o estabelecido.

¹⁴⁷ São as regionais de Porto Alegre, Santana do Livramento, Missões, Jóia e Bagé.

¹⁴⁸ No Curso de Magistério do Instituto de Educação Josué de Castro está incluída a prática de realizar duas ou três OCAP – Oficina de Capacitação Pedagógica em escolas de assentamentos, acampamentos ou outras, por entendermos que esta é uma experiência necessária para a formação e capacitação dos futuros educadores.

escola e a ciranda infantil. Desde então, esta realidade se repete com as novas turmas de magistério (atualmente turmas 11 e 12)¹⁴⁹, inclusive estendendo-se para Santa Catarina e Paraná. Chama a atenção a importância e o quanto a coordenação destas escolas busca a experiência de entrosamento entre o processo de formação e a prática pedagógica dos educadores formados no Movimento.

Outro grande aprendizado tem se dado com relação às pesquisas e as monografias realizadas nestas escolas. Independente de serem ou não educadores que atuam nelas, este espaço tem despertado interesse entre os educadores em processo de formação. Entre os anos de 1996 e 2008, foram produzidos cerca de trinta estudos que tratam deste tema, trazendo para o debate e reflexão o que tem significado fazer educação em condições de itinerância para dentro da escola de formação de educadores.

Nesta perspectiva, depois de dez anos da Escola Itinerante, foi publicado o primeiro livro, “*Espaços-tempos de Itinerância – interlocuções entre Universidade e Escola Itinerante do MST*”¹⁵⁰, sob a coordenação de Ane Carine Meurer e César de David. Os professores buscam, junto com os alunos da licenciatura em Pedagogia, entender a prática pedagógica construída e o seu diálogo com a Universidade:

Neste livro, estaremos preocupados em abordar as questões referentes à Escola Itinerante do MST. Muito embora, não desconhecamos a importância dos demais movimentos sociais. Dentro desses movimentos sociais, envolvemo-nos em pesquisas, e a Escola Itinerante tem sido o eixo articulador do grupo, bem como do livro que ora lhes apresentamos. (DAVID; MEURER, 2006, p. 25).

Ainda se pode mencionar a dissertação intitulada *A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento*, defendida em maio de 2007 por Charles Luiz Policena Luciano, na Universidade de Santa Cruz do Sul¹⁵¹. A pesquisa foi realizada no acampamento Unidos Venceremos, município de Arroio dos Ratos e no acampamento Jair Antônio da Costa, em Nova

¹⁴⁹ Entre os dias 10 a 14 de agosto, realizou-se a 4ª Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP da Turma 11, do Curso Normal de Nível Médio do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, na Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, acampamento Jair Antônio da Costa.

¹⁵⁰ MEURER, Ane Carine; DAVID, César de. (Orgs.). **Espaços-tempos de Itinerância**: interlocução entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: UFSM, 2006.

¹⁵¹ É importante registrar que esta dissertação foi publicada recentemente (2008), em livro, que consta na bibliografia. LUCIANO, Charles Luiz Policena. **Escola Itinerante**: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. Minhas referências no interior do texto condizem com as páginas do referido livro publicado.

Hartz. Ao trabalhar a provisoriedade do acampamento e as prática educativas, o autor chama a atenção para o seguinte:

No acampamento, a mobilização pela superação das condições de sobrevivência se transforma, ao mesmo tempo, no espaço educativo de reflexão da realidade, permitindo a consciência de uma luta ainda maior, a conquista dos meios de produção, ou seja, a terra. Nesse sentido, a busca por melhores condições de vida dos sem-terra no interior do acampamento torna-se uma prática educativa que possibilita desenvolver outros valores culturais, raramente experimentados nos locais de origem dos acampados, como “solidariedade, co-participação e auto-estima”, que se materializam em qualidade alimentar, saúde e educação, onde os filhos podem gozar de liberdade para brincar e estudar com segurança. No entanto, caso a luta se limite apenas às condições de sobrevivência dentro do acampamento, isso pode levá-lo a perder gradualmente a motivação material que impulsiona a luta contra o capital. Ou seja, as melhores condições do acampamento podem contribuir na diminuição das práticas que visam à conquista da terra. (LUCIANO, 2008, p. 92-93).

5.2 A LUTA PELA ESCOLA ITINERANTE NO ESTADO DO PARANÁ

5.2.1 A Importância da Jornada de Lutas em 2003

A luta pela escola do acampamento e, posteriormente, pela Escola Itinerante do Paraná também vem de longa data. Muitos momentos marcam esta trajetória, iniciada em 1981, quando o MST começou a se organizar. Naquela época, a construção da barragem da usina Hidrelétrica de Itaipu desalojou milhares de famílias que não conseguiram mais reaver um pedaço de terra semelhante ao que possuíam. Desta forma, foram perdendo seus outros bens e descaracterizando-se como pequenos agricultores, transformando-se em sem-terra, o que as mobilizou a integrar o Movimento Sem Terra, que estava começando a se organizar naquele estado. Segundo Maria Izabel Grein, “um exemplo disto é que a primeira grande ocupação de terra feita pelo MST, aconteceu na região Oeste, município de Foz do Iguaçu com centenas de famílias oriundas desta barragem”¹⁵².

Nesta trajetória de luta pela terra do MST no Paraná, foi possível fixar dezesseis mil famílias em cerca de trezentos assentamentos, entre os quais vários apresentam carência de escolas da rede municipal e estadual, obrigando, muitas vezes, a busca de vagas nas cidades. Todavia, persiste ainda a existência de milhares de outras instaladas em setenta acampamentos cujos filhos precisam estudar. E há uma tendência forte de aumentar.

¹⁵² Entrevista concedida à pesquisadora em outubro e 2007, no Paraná.

Esta realidade tem pressionado o setor de educação a buscar novas possibilidades de fazer uma escola que respeite a vida dos acampados e que a tome como ponto de partida para educação. Sobre isso, encontramos em um documento, que:

A Escola Itinerante Terra e Vida, dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, localizada em frente ao Palácio Iguazu, será inaugurada às 14 horas. Ela vai funcionar num prédio abandonado do governo, numa ocupação que já dura 14 dias, em protesto contra a repressão e a perseguição política por parte do governo Jaime Lerner (período 1999-2002) aos trabalhadores rurais. Ali serão desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, 1ª a 4ª séries e para Jovens e Adultos. (MST, 1999, s.p.).¹⁵³

Em outro documento interno, consta que “[...] a luta pela Escola Itinerante legalizada no Paraná deu-se a partir da jornada de lutas que ocorreu em abril de 2003, quando o MST reunia 13.000 famílias acampadas, com muitas crianças sem escola.” (MST, 2008, s.p.).¹⁵⁴ Assim como no Rio Grande do Sul, a realidade, sobretudo o número de crianças acampadas no Paraná, era motivo para a procura de solução para o problema, agora menos difícil porque havia uma referência. Isso significa que não era mais preciso “inventar a roda” já que existia uma experiência que tem dado bons resultados.

Além disso, o governo Roberto Requião, afirmara ter compromisso com o MST e manifestara sensibilidade com a educação do campo, incluindo a criação de escolas itinerantes nos acampamentos. Segundo os dirigentes, foi importante a relação amistosa, que havia para iniciar e fazer avançar as negociações. As primeiras tratativas para a legalização da vida escolar das crianças e adolescentes acampados iniciaram em abril de 2003, quando foi constituída uma equipe¹⁵⁵ entre o setor de educação do MST, Secretaria da Educação e a futura diretora do Colégio Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguazu, responsável pela construção da proposta pedagógica.

Uma das primeiras tarefas foi conhecer o que havia se sistematizado no Rio Grande do Sul. Com isso, a equipe visitou o Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis; conheceu a Escola Base – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Nova Sociedade*, no assentamento Itapuú, município de Nova Santa Rita; conversou com

¹⁵³ Sobre a luta pela legalização da Escola Itinerante no estado do Paraná, ver o documento *MST inaugura Escola Itinerante Terra e Vida*, com data de 21 de junho de 1999. No Paraná, já naquele ano, bem antes de sua aprovação legal, a escola do acampamento era chamada de Escola Itinerante, porque no Rio Grande do Sul havia sido aprovada com este nome.

¹⁵⁴ Sobre a luta pela legalização da Escola Itinerante no estado do Paraná, ver MST. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 8, n. 1, abri. 2008.

¹⁵⁵ Constituíram esta equipe Maria Izabel Grein (MST), Sonia Fátima Schwendler (SEED) e Ritamar Andretta, futura, e ainda atual coordenadora da Escola Base.

membros do setor de educação, e visitou uma Escola Itinerante em funcionamento. Este foi um trabalho que forneceu elementos concretos para iniciar, em seguida, a elaboração da proposta pedagógica de escola itinerante, praticamente nos mesmos termos da que servira de modelo.

De acordo com Alessandro Mariano:

O momento de implementação da escola itinerante no Paraná representava a transição do período de repressão do governo Lerner para uma administração menos repressiva com Roberto Requião. Ainda em 2003 já havia quatro Escolas Itinerantes organizadas nos acampamentos: acampamento 10 de maio, Dorcelina Folador, José Abílio dos Santos e Antonio Tavares. (MST, 2007, p. 6).¹⁵⁶

Merece destaque a primeira Escola, denominada Chico Mendes, situada no acampamento José Abílio dos Santos e inaugurada em 30 de outubro de 2003, no município de Quedas do Iguaçu. Suas atividades começaram com seiscentos e sessenta educandos e sob a responsabilidade de quarenta e três educadores. Este ato foi visto como pressão para agilizar a aprovação do projeto, fato que se deu em dezembro de 2003. Uma segunda, a Zumbi dos Palmares, foi instalada no acampamento Dorcelina Folador, em Cascavel, contando com trezentos e sessenta educandos e vinte oito educadores. O ato foi marcado por grande solenidade, no dia 7 de fevereiro de 2004, marco divisório entre a escola do acampamento sem reconhecimento legal e a Escola Itinerante, reconhecida pelo Estado.

Existe uma dissertação sobre a prática pedagógica desta escola, intitulada *Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*, defendida em 2007, por Adelmo Iurczaki, da Universidade Tuiuti do Paraná. Em sua pesquisa o mestrando enfatiza que:

A escola Zumbi dos Palmares é a única experiência do estado do Paraná a ofertar o ensino de 5ª a 8ª séries. Poderíamos adiantar que o trabalho com alunos de 5ª a 8ª séries nas escolas do MST não tem sido uma tarefa fácil, já que as disciplinas são trabalhadas por diferentes professores, e os mesmos não residem no acampamento, além de trabalharem em várias escolas. Ressalta-se que a proposta da Escola Itinerante tem procurado ser uma proposta diferenciada das demais em todos os aspectos (IURCZAKI, 2007, p. 115).

Considerando os pressupostos acima, foi somente depois de sete anos da aprovação da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul que pode ser encontrada a “quarta” Escola Itinerante, desta vez no Estado do Paraná. Esta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer nº. 1012/03, em 8 de dezembro de 2003, como experiência pedagógica por dois anos, e em seguida renovada por mais

¹⁵⁶ MST. Relatório de Avaliação de Três Anos da Escola Itinerante no Estado do Paraná.

dois, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e um curso Profissionalizante. A partir de 2005, começou a funcionar o Curso Normal de Nível Médio¹⁵⁷ no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iraci Salete Strozak – no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, que forma os educadores para as escolas do campo, e que também é a Escola Base das Escolas Itinerantes. Entre mais de setenta acampamentos do MST no estado do Paraná, em onze há escolas itinerantes organizadas, com cinquenta e nove turmas nas diversas modalidades de ensino, perfazendo um total de matrículas de superior a mil duzentos educandos, com duzentos e cinquenta educadores¹⁵⁸.

5.2.2 Desafios Enfrentados Pela Escola Itinerante do Paraná

Desde o início, a decisão do conjunto do movimento e do setor de educação foi organizar escola por escola, priorizando o estudo e o debate com a comunidade acampada sobre o significado desta escola no e do acampamento¹⁵⁹. Neste sentido, um educador mostra as dificuldades encontradas:

– Onde o agronegócio tem mais força há mais dificuldades de organizar a escola no acampamento. Há muita pressão, perseguição e violência. No meu acampamento, nós ficamos acomodados por um bom tempo esperando o assentamento, enquanto as crianças estudavam na cidade. Agora estamos usando o ‘nosso cérebro’ para conceber e organizar a Escola Itinerante¹⁶⁰.

A fala do educador revela que, só assim, ela vai sendo construída e assumida pelo conjunto da comunidade MST, ou seja, aqueles mesmos que sentem na pele as dificuldades pensam e buscam a sua solução:

¹⁵⁷ Formação Docente do Ensino Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵⁸ Por haver muitas escolas itinerantes, espalhadas em diferentes e distantes regiões do Estado do Paraná, em 2006 foi criada a segunda Escola Base - Colégio Estadual Centrão, no assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, região da Foz do Iguaçu. É importante salientar que as duas Escolas Bases mereceram indicação para esta função, por estarem localizadas em áreas de assentamentos, atendendo as demandas dos assentados e famílias próximas, assim como por terem uma direção de escola e corpo docente identificados com as escolas do campo com respeito pela luta pela terra.

¹⁵⁹ A partir de 2007, a decisão do setor de educação foi organizar a Escola Itinerante somente nos acampamentos em que haja em torno de 200 famílias. Durante uma semana fazem o estudo e debate do significado desta escola, organizando-a e colocando-a em funcionamento, em conjunto com a comunidade acampada.

¹⁶⁰ Celso Ribeiro Barbosa é acampado, dirigente do MST do Estado do Paraná. Tem grande sensibilidade com as questões que dizem respeito à Escola Itinerante, participante ativo de seminários, avaliações e outros encontros desta escola.

A Escola Itinerante existe por haver uma contradição na sociedade, problema social de concentração dos meios de produção e do saber. O que garante a Escola Itinerante não são as políticas públicas. A EI é vulnerável à correlação de forças, depende da força popular. No momento em que paramos de lutar de forma organizada, corremos o risco de a escola sofrer as conseqüências. Porém, precisamos ver legalmente como garantir que o poder público responda as necessidades da Escola Itinerante. (MST, 2007, p. 5).¹⁶¹

Em relação à organização, a escola trabalha com o ciclos básicos de formação. Os educadores são todos acampados, com pertença ao MST. No que diz respeito à sua preparação, eles passam por seguidos momentos de aperfeiçoamento, com vivência organizativa no acampamento (sendo esta sua primeira escola de vida em movimento); cursos específicos e contínuos propostos em parceria com o setor de educação do MST, SEED e Escola Base; encontros e seminários estaduais e nacionais; cursos normais de nível médio no ITERRA e curso superior de Pedagogia da Terra. Entre estes, há alguns educadores que cursam ou já cursaram pós-graduação - Especialização em Educação do Campo, convênio entre o ITERRA e Universidade Nacional de Brasília, UNB.

A remuneração de seu trabalho é feita através de um convênio entre a Associação de Cooperação Agrícola dos Assentamentos do Paraná – ACAP e o governo do Estado. Nesta perspectiva, a Secretaria de Educação, embora sempre tenha problemas e dificuldades no tocante às questões do dia a dia do projeto, se destaca pelo apoio e pelo “estar junto” nesta luta. Porém, é preciso lembrar que, se assim não fosse, o movimento teria força e agiria de maneira organizada. É comum a escola participar de mobilizações, como por exemplo, “trancar um pedágio”. Ações que batem/movem o governo se realizadas consecutivamente.

5.2.3 Diferenças Entre a Escola Itinerante no Rio Grande do Sul e no Paraná

Vale ressaltar que há diferenças claras entre o Rio Grande do Sul e o Paraná no que diz respeito às políticas de Escola Itinerante. O primeiro, ao longo de doze anos, passou por sucessivos governos e cada um considerou a Escola Itinerante dentro de uma política educacional a partir de uma lógica de maior ou de menor compromisso com a educação pública. Ao não se levar em conta a trajetória desta escola, provoca-se uma descontinuidade no processo e na experiência desta modalidade de ensino. No segundo, Roberto Requião, governador que a criou em

¹⁶¹ Reflexão feita por Izabel Grein, em MST – MST. Relatório de Avaliação de Três Anos da Escola Itinerante no Estado do Paraná.

2003 foi reeleito para o segundo mandato (2007-2010), tem garantido a continuidade do processo, existe perspectiva de abertura de outras escolas, conseqüentemente, garantindo a consolidação da proposta original.

Quanto ao desenvolvimento, consolidação e ampliação desta experiência, eis o que a professora Sonia¹⁶² diz:

Creio que por parte e grande atuação do MST, e também uma participação limitada da coordenação de educação do campo, ela se tornou uma experiência pedagógica que poderá subsidiar outras experiências da educação do campo. Acho que temos muito a aprender com esta experiência, no sentido de pensar organizações escolares que viabilizem que os povos do campo possam estudar vinculados a sua cultura, a sua realidade e seu espaço. Creio que foi de suma importância o acompanhamento pedagógico do setor de educação do MST, no sentido de viabilizar a proposta na prática. Vejo também muitos limites neste processo. A burocracia do Estado e a falta de compromisso político com a causa dos povos do campo fazem com que muito se deixe a desejar. Por exemplo, falta de estrutura, de merenda, de livros didáticos, atraso no pagamento, falta de uma garantia de formação inicial através do magistério ou superior para atender toda a demanda das escolas itinerantes. Esta formação é importante para que os sujeitos do campo tenham acesso ao saber sistematizado sobre o fazer pedagógico e que possam articular na sua prática com os educandos do acampamento o saber de experiência feito com o saber universal sistematizado, que é um direito dos povos do campo.

Mesmo diante de todos os contratempos do processo, em novembro de 2007, o estado do Paraná aprovou também o projeto de sistematização da experiência de cinco anos de Escola Itinerante e a publicação de *Cadernos da Escola Itinerante do MST*. O objetivo é dar vida, visibilidade e movimento à experiência em questão, valorizando todo o registro que vem sendo construído, assim como oportunizar aos sujeitos legítimos desta história recordar¹⁶³ e contar o que não está escrito, mas que permanece ainda vivo na memória¹⁶⁴.

Recentemente concluída, aqui identificamos a *quinta* dissertação de mestrado. Elaborada por Caroline Bahniuk, o estudo, realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina se intitula *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST/ 2008*.

¹⁶² Professora Sonia Fátima Schwendler integrou a equipe responsável pela Proposta de Escola Itinerante do Paraná, representando o SEED em 2003. Atualmente é professora na UFPR, doutoranda em Estudos Hispânicos na Universidade de Londres.

¹⁶³ Recordar em latim, *re-cordis*; tornar a passar pelo tempo (GALEANO, 2003, p.11).

¹⁶⁴ A idéia de sistematizar a experiência de quatro anos de Escola Itinerante nos acampamentos do MST/PR, nasceu do Setor de Educação do MST. Aprovado em outubro de 2007, está sendo executado por um coletivo de educadores e assessores vinculados ao Movimento e Escolas Itinerantes e por membros da Secretaria de Educação do Estado – Coordenação da Educação do Campo.

Nesta perspectiva ainda, identificamos outra proposta de análise que diz respeito ao tema. Alexandra Filipak aborda “as mudanças sociais, políticas e culturais da vida no campo a partir da política pública Escola Itinerante em acampamentos do MST no Estado do Paraná”¹⁶⁵, tomando por base a Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina de Ortigueira. Seu estudo está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

5.2.4 A Escola Itinerante em Outros Estados da Federação

Em Santa Catarina, assim como nos estados citados a preocupação com a escolarização das crianças acampadas acompanha a luta pela terra desde o início. Porém, a elaboração da proposta pedagógica de Escola Itinerante iniciou no ano de 2003 e foi entregue à Secretaria da Educação/SC em abril do mesmo ano. Após cinco meses de trâmites legais, foi aprovada em 21 de setembro de 2004, pelo Parecer nº. 263/2004, em reunião do Conselho Estadual de Educação. Em 21 de fevereiro de 2005, houve um ato oficial de abertura das escolas itinerantes, na estrutura já existente nos acampamentos, sem que elas houvessem recebido os materiais previstos no projeto.

Bem maior do que a luta pela sua legalização, no entanto, tem sido o empenho para que os órgãos públicos responsáveis cumpram sua obrigação de viabilizar as condições para o funcionamento. Conforme destacam os educadores, “a relação com o Estado é complicada, uma vez que não se nega a resolver as questões de sua responsabilidade, porém, na prática, não encaminha o que solicitamos: repasse de verbas, merenda, lonas, materiais didáticos, formação de educadores, entre outros”.

A Escola Itinerante está organizada de acordo com a rede estadual de ensino de primeira à quarta série, funcionando pelo sistema de seriação, com classes multisseriadas. São doze acampamentos, portanto, igual número de escolas. São duzentas e trinta crianças atendidas, quatorze educadores e três coordenadores pedagógicos que circulam visitando as escolas, contribuindo com a formação de educadores. Destes, todos acampados, seis têm ensino médio completo, três ensino médio incompleto, três cursando o curso normal de nível médio, dois freqüentando curso superior. A relação de trabalho que mantém se dá através de contratações temporárias individuais, sempre pelo prazo de um ano, de acordo com a atual política do estado.

¹⁶⁵ Depoimento à pesquisadora, em outubro de 2007.

Assim como nos outros estados, estas escolas estão vinculadas legalmente a uma escola estadual de assentamento, chamada Escola Base, responsável pela documentação legal dos educandos. No MST de Santa Catarina há a disposição de não abrir mão das Escolas Itinerantes sob responsabilidade do Estado. Atualmente tem sido enfatizada a aprovação definitiva deste projeto, enquanto não se descuida da preparação da comunidade e da formação de educadores.

Na Universidade Federal de Santa Catarina encontramos um estudo sobre Escolas Itinerantes. Ou seja, a *sexta* dissertação de mestrado sobre este tema é de Raquel Inês Puhl, com o título: *Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo*, defendida em junho de 2008. Seu trabalho procura compreender e analisar a origem e a natureza das práticas escolares itinerantes desenvolvidas no âmbito da educação do campo no estado, focalizando o projeto em andamento.

No estado, em Goiás, desde 1999, existia uma pressão para a conquista da Escola Itinerante. Nos anos de 2000 e 2001 foi organizado um grande acampamento de sem-terra em frente ao INCRA de Goiânia, denominado acampamento Oziel Pereira¹⁶⁶, com setecentas e cinquenta famílias. Ali a ela funcionou durante oito meses. Nesse período, foram solicitadas várias vezes à Secretaria da Educação que legalizasse a vida escolar das crianças que a frequentavam, mas isso não aconteceu. Quando os acampados saíram dali para o assentamento, a escola acabou e as crianças perderam o ano letivo. O setor de educação avalia que perdeu uma bela oportunidade de fazer valer a legalização da proposta, caso tivesse radicalizado a pressão e a mobilização pela mesma.

O debate foi retomado em 2001 e formalizou-se o pedido de aprovação, mas a Secretaria da Educação recebeu a solicitação e engavetou sem dar nenhuma explicação. Em 2003/2004, quando Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina já haviam conseguido a aprovação, o debate foi ampliado, levando o movimento a intensificar as ações com este objetivo. A mobilização das crianças, em outubro de 2004, forjou a abertura de uma audiência entre o governador do estado e o MST, que prometeu mais uma vez a legalização da Escola Itinerante. Em novembro, ocorreu nova reunião sobre a qual Sandra dos Santos relata:

¹⁶⁶ Oziel Pereira é lembrado pelo movimento porque foi um jovem militante assassinado no Massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996.

– Depois de muitas “brigas”, em 2005, o Conselho Estadual aprova o Projeto Pedagógico de Escola de Acampamentos, não sendo específico para o MST, mas aberta para todos os movimentos sociais que lutam pela terra. Nessa nova fase, o Movimento decidiu começar por uma área de acampamento, os demais movimentos, até o momento não iniciaram nenhuma experiência¹⁶⁷.

Em Alagoas, diferente de outros estados, há uma marca mais positiva na luta pelo projeto de Escola Itinerante. Aprovado, em 13 de outubro de 2005, pelo Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer nº. 147/2005, a experiência pedagógica por dois anos extrapolou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Além deste, estão envolvidos vários outros que lutam pela terra, tais como: a Comissão Pastoral da Terra, o Movimento Terra e Liberdade, o Movimento de Libertação dos Sem Terra e o Movimento das Mulheres Camponesas. Estes também estão na luta para reconhecer o direito de seus filhos poderem estudar. Embora cada um possua experiências, objetivos e projetos específicos que lhe dizem respeito, em comum eles compartilham a clareza do direito inadiável destas crianças terem uma escola que seja sua, com uma pedagogia própria. Portanto, o que de fato ocorre neste momento é uma luta conjunta, são forças que se unem pelos mesmos objetivos.

Já em processo avançado, o MST do estado de Alagoas conta com quatro escolas itinerantes, organizadas e funcionando em quatro acampamentos, com possibilidade de ampliar para mais dois. Cinco educadores e dois coordenadores pedagógicos atendem cento e doze crianças. Há perspectiva de se abrir turmas de Educação de Jovens e Adultos. Assim como no Paraná, a decisão do setor de educação do MST é organizar cada escola, à medida que a comunidade solicitar e tiver condições de mantê-la com educadores acampados. Sobre o início desta experiência, trago dois registros em meu diário de campo¹⁶⁸ que merecem destaque:

Ao chegar ao acampamento Dandara, à beira de uma estrada de asfalto no agreste alagoano, uma frase, lida há tempo me veio à mente. “A pobreza de vida não os torna miseráveis nos seus sonhos, na suas necessidades e nos seus projetos”. É este sentimento que habitou em mim quando vi as pessoas se aproximando, aos poucos, chegando da roça, para a reunião, já marcada anteriormente, sobre a Escola Itinerante que em breve terão neste acampamento.

¹⁶⁷ Sandra dos Santos é educadora do Setor de Educação e coordenadora da Escola Itinerante de Goiás. Depoimento colhido no II Encontro Nacional de Educadores das Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST – Novembro de 2006 – Curitiba – Paraná.

¹⁶⁸ Anotações feitas em diário de campo no dia 19 de maio de 2005.

Havia pouca luz elétrica no espaço que nos abrigava para a reunião. Imaginei ser uma estrutura da antiga fazenda improdutiva ocupada pelos Sem Terra há tempo. Poucas lâmpadas e fracas iluminavam a sala de reuniões, de espaço grande, quase me impossibilitando o registro deste rico momento. Muita pena que faltou máquina fotográfica para registrar e documentar um dos mais importantes momentos da história deste acampamento, entre tantos que já conquistaram a escola. Este fato, esta reunião, aparentemente simples, marca positivamente a história do conjunto do Movimento Sem Terra, que por coincidência, dois dias antes (17 de maio) chegava, em marcha à Brasília, para mais uma vez dizer ao Governo, à Sociedade brasileira e para o mundo, que a Reforma Agrária ainda não aconteceu, que há analfabetos adultos, e muitos entre nós, principalmente nas regiões Nordeste e Norte do país. Que há milhares de crianças, em idade escolar, sem escola, ou tendo que viajar muitas horas de transporte escolar para chegar a uma escola que não é sua, lá na cidade.

No estado do Piauí, as três escolas organizadas e funcionando em três acampamentos do MST há mais tempo, pressionaram o processo de reconhecimento e legalização da vida escolar dos sujeitos acampados. Segundo Adilson Apiaim, do setor de educação do MST/PI, *“esta é a melhor forma de pressionar o poder público a legalizar a nossa escola”*. Sendo assim, em 4 de agosto de 2008, o Conselho Estadual de Educação, aprovou o projeto de Escola Itinerante pelo Parecer nº. 142/2008. Segundo a Resolução CEE/PI nº. 105/2008, resolve:

Art. 1º Autorizar a Escola Paulo Freire, instituição de ensino da rede pública estadual, localizada em São João do Piauí, no Assentamento Marrecas, para funcionar como **Escola Base** para os cursos de Educação Básica (infantil, fundamental e médio), que, ao abrigo do Projeto Escola Itinerante constante dos autos do Processo CEE/PI nº. 306/2008, vier a instalar nos acampamentos de Reforma Agrária constituídos na região sul do Estado do Piauí. (PIAUI, /2008, p. 1).

Considerando que foi o sexto estado a reconhecer a Escola Itinerante como política pública nos acampamentos do MST, após doze anos de caminhada no Rio Grande do Sul, cinco no Paraná e menos tempo em outros, é importante destacar o que diz o próprio Parecer:

No mérito, é convicção do relator que o arranjo conceitual e operativo do modelo **Escola Itinerante** que inspira de perto o Projeto aqui examinado, por tudo que se conhece das experiências já testadas em território nacional, tem-se revelado iniciativa extremamente oportuna e, seguramente, atende aos ditames de nossa Constituição Federal de 1988 no que diz respeito ao direito público subjetivo à educação escolar e ao correspondente dever do Estado, além de apresentar-se alinhada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (PIAUI, 2008, p. 2).

Lê-se ainda que:

Em princípio, nada impede, portanto, que este Conselho acolha a iniciativa proposta, que materializa caminho alternativo seguro para se atingir os fins gerais da educação ao abrigo de sólida fundamentação pedagógica, teórica e metodológica. Até onde se pôde avaliar, o projeto é suficientemente adequado ao atendimento das populações a que se destina, muitas vezes marginalizadas pela ausência de caminhos alternativos consistentes e

comprometidos com a causa da educação dos povos do campo, em especial, dos situados nos acampamentos da Reforma Agrária (PIAUÍ, 2008, p. 2).

Em Pernambuco e Maranhão há grande sensibilidade pedagógica por parte de um grupo da Secretaria da Educação e vontade política do setor de educação do Movimento Sem Terra. Juntos, estão estudando, construindo e elaborando o seu próprio projeto de escolas itinerantes. Pelo que consta, o MST de qualquer dos estados que busque legalizar a vida das crianças acampadas nestes últimos anos, tem de certa forma, um privilégio. Pode se basear em experiências já consolidadas e a partir delas, qualificar a sua.

Os dados explicitados anteriormente possibilitam perceber que o MST já trilhou um caminho que tem muitas marcas, desde seu início, na década de oitenta do século passado, em se tratando da luta pela educação. Neste caminho, foram se abrindo e consolidando espaços importantes. Todavia, o desafio de continuar está colocado, visto que o projeto está acontecendo de acordo com o método, como o movimento e o setor de educação se organizam e se mobilizam em cada região.

Embora exista a Escola Itinerante reconhecida legalmente, apenas em seis estados, entre as vinte e quatro unidades da federação onde o MST está organizado, já se pode considerar um avanço na conquista do direito à educação das pessoas itinerantes. De acordo com a pesquisa, contamos hoje com trinta e sete escolas dessa modalidade, envolvendo aproximadamente três mil e seiscentos educandos e trezentos e cinquenta educadores, em trinta e sete acampamentos das áreas de reforma agrária¹⁶⁹. São dados ainda insignificantes diante dos setecentos acampamentos de sem terras existentes no Brasil e considerando que:

As crianças acampadas não se adaptam às escolas convencionais da rede pública de ensino, pela diferença inerente ao contexto e a condição de ser um Sem Terra, pois nesses espaços são homogeneizadas em uma igualdade abstrata que lhes consome a identidade. Identidade esta exposta no modo de cada um ser, vestir, falar, nos pés descalços e até mesmo na maneira de brincar. (DAVID; FONTOURA, 2006, p. 61).

O depoimento vem confirmar a necessidade que os movimentos sociais populares têm de avançar no projeto de Educação do Campo. De se dar o direito a estudar em escolas do campo àqueles sujeitos que lá vivem, sem que se desloquem para as cidades, encontrando uma educação que não os considera e, ao mesmo tempo, desrespeita a sua realidade. Ou seja, uma escola que muitas vezes faz

¹⁶⁹ Em relação ao número de escolas, turmas de educandos, educadores e educandos, variam constantemente a depender da realidade e da conjuntura da luta pela Reforma Agrária no Brasil.

punições verbais depreciativas do lugar em que vivem. Conforme Marli Z. de Moraes, “a relação entre as crianças do acampamento com os educadores é muito mais forte; a gente conhece a realidade, as dificuldades deles, o que fortalece muito a educação. A criança acaba dando outro sentido ao trabalho escolar e aos conteúdos”¹⁷⁰.

Convém ressaltar que, embora a luta pela Escola Itinerante se dê a partir da organização do MST em cada estado, o setor de educação, preocupado com a formação dos seus educadores, organizou três seminários de Educadores das Escolas Itinerantes do MST, nos últimos anos¹⁷¹. O primeiro, foi no ITERRA, em março de 2005, com a participação de setenta pessoas da região Sul do país e representantes Goiás e Mato Grosso. O segundo, aconteceu em Curitiba, entre 21 a 26 de agosto de 2006, com a participação de cento e treze educadores e educadoras, vindos de acampamentos do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Pernambuco, Escolas Base, dirigentes do setor de educação e Frente de Massa do MST, representantes das secretarias estaduais de educação do Paraná e Pernambuco, e convidados.

Devido à amplitude, os anos de experiência e o significado que vem tomando a Escola Itinerante no MST, expressamos aqui os objetivos deste seminário:

- 1) Realizar um balanço político e pedagógico dos 10 anos das escolas Itinerantes do MST; 2) refletir sobre a escola que estamos construindo por meio da Escola Itinerante; 3) projetar o próximo período tendo por base o acúmulo construído até aqui em relação aos desafios colocados pelo MST no âmbito da educação das famílias acampadas¹⁷².

Entre os avanços e os limites percebidos nas duras experiências feitas em cada um dos estados que buscaram legalizar a escola dos acampamentos, ao longo dos últimos anos, também os participantes do evento elaboraram um Manifesto sobre a Escola Itinerante¹⁷³. Eis o que registra uma parte do Manifesto:

Nossa ousadia em romper com o desenho do latifúndio na terra deve se expressar da mesma forma na ousadia em romper com o tradicional desenho da escola proposta pelo capitalismo. Para tanto, devemos

¹⁷⁰ Fala durante o curso de capacitação de professores das escolas itinerantes realizado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, entre 15 e 17 de setembro de 2008, em Porto Alegre.

¹⁷¹ O MST dos estados do RS e PR tem a prática da realização de Encontros Estaduais de Formação de Educadores das Escolas Itinerantes todos os anos, além de haver um plano de formação permanente nas próprias escolas e da grande maioria estar estudando no Curso Normal de Nível Médio e no curso superior de Pedagogia da Terra.

¹⁷² No documento do II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST-Curitiba - PR, 21 a 26 de agosto de 2006.

¹⁷³ Manifesto dos Educadores e Educadoras - II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST- Curitiba - PR, 21 a 26 de agosto de 2006.

organizar a escola – currículo, tempos educativos e ações culturais coerentes com a perspectiva da formação humana. As escolas itinerantes se caracterizam pelo seu forte vínculo com a luta pela Reforma Agrária. A escola nos acampamentos é uma ferramenta de luta, fator mobilizador das famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico, ela é sementeira da escola que estamos construindo. De certa maneira, a escola itinerante é uma antecipação da escola do assentamento, nos seus aspectos organizativos, políticos e pedagógicos.

Neste mesmo documento, a Escola Itinerante se legitima e ganha importância na organização MST, por dez razões:

1. A garantia do direito ao acesso à escola para as crianças, jovens e adultos acampados/as.
2. É um instrumento de resistência da classe trabalhadora e mobiliza os acampamentos.
3. Exerce uma potencialidade sobre o processo de formação dos lutadores e lutadoras, militantes e dirigentes do futuro, quando acampados.
4. Movimenta-se com autonomia sobre a organização e o processo pedagógico, sobre os tempos educativos e mobiliza especialmente as energias da juventude. Os jovens estão assumindo a tarefa de educadores e a organização deve preocupar-se com sua formação.
5. As crianças que convivem e participam deste processo percebem sentido na educação neste contexto, pois assegura a identidade camponesa e Sem Terra, quebrando paradigmas pré-estabelecidos na educação.
6. A ocupação do latifúndio do conhecimento junto com a ocupação do latifúndio da terra.
7. Uma escola organizada no acampamento pela iniciativa do MST dá vida e impõe outra dinâmica ao acampamento, porque mobiliza forças, reúne a família e contribui para a afirmação da comunidade acampada como forma por excelência de pressão pela Reforma Agrária.
8. A elevação do nível de consciência e de criticidade das crianças contribui no processo da organicidade do acampamento e da escola e sinaliza para a consciência das famílias a importância da Educação do Campo, no campo, ou seja, que a nossa escola esteja no campo.
9. Atua no resgate de valores imprescindíveis à formação do novo sujeito social para uma nova sociedade e se reflete na vida da comunidade acampada.
10. A Escola Itinerante é um direito que se institui em movimento.

Essas razões que justificam a existência do projeto foram aprovadas pelos próprios educadores destas escolas, por dirigentes estaduais e municipais, pelos representantes das secretarias de educação presentes e, principalmente, pelo Setor de Frente de Massa do Movimento que, ao realizar o trabalho de base junto às famílias, anuncia que as crianças podem acampar com a família, pois lá também haverá escola.

A importância dada à Escola Itinerante, expressa no manifesto, é reveladora de que o MST tem expectativas em relação a ela escola, exigindo que, sejam apresentadas soluções para os problemas sociais mais amplos e profundos, colocando uma responsabilidade para além das suas condições. Esquece-se, às

vezes, que a escola, enquanto instituição social, não foi pensada para os trabalhadores, nem para ajudar na transformação social. No caso do projeto de ensino itinerante, embora em áreas especificamente do MST, ela é uma escola estadual, direta ou indiretamente sob o controle do Estado, que em muitas situações inviabiliza a concretização do sonho, “[...] a escola é do Estado, mas a pedagogia é nossa”. Expressão que vem reafirmar a intencionalidade de construir, desde a vida de acampamento, uma escola de classe, e uma pedagogia que interessa ao povo do campo, ali acampado e itinerante por tempo indeterminado. O que não quer dizer, acomodar-se e acovardar-se perante este controle.

Nesta direção, em que pese a importância de tais momentos de formação, entre outros proporcionados aos educadores itinerantes, entre 5 a 9 de maio de 2008, realizou-se o Terceiro Seminário Nacional de Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST, em Faxinal do Céu, no Paraná, com a participação de quase trezentos e cinquenta educadores e convidados, representantes de treze estados do Brasil. Este seminário teve como objetivos: a socialização e a reflexão das práticas pedagógicas e dos estudos realizados sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST, fortalecer os vínculos desta escola com o movimento, compreender a atual conjuntura de luta pela reforma agrária e comemorar os doze anos da Escola Itinerante.

O evento aconteceu num momento em que se amplia o número de estados que possuem Escolas Itinerantes legalizadas, o que exige fortalecer o diálogo entre estes estados, a fim de qualificar a proposta pedagógica em andamento. Ademais, a proposta precisa fortalecer os seus vínculos com os desafios maiores do MST, uma vez que se encontra em um espaço privilegiado, capaz de favorecer a construção de uma escola que atenda os interesses da classe trabalhadora¹⁷⁴.

Considerando ainda a expansão e a dimensão que vem tomando esta escola no interior da organização, é importante salientar que o debate que provoca é assumido agora, com mais rigor, pelo Setor Nacional de Educação. Isto se dá num momento em que este setor volta sua atenção para o MST e a escola. Pela sua trajetória a Escola Itinerante é considerada como experiência de maior autonomia

¹⁷⁴ Sobre este terceiro Seminário Nacional ver, Carta dos Educadores/as das Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. Faxinal do Céu – Paraná, 9 de maio de 2008.

pedagógica e por isso espaço privilegiado de fazer a mudança, dado as condições objetivas que a organicidade do MST tem de mexer com ela.

5.3 APRENDIZADOS NAS MARCHAS, CONGRESSOS E OUTRAS MOBILIZAÇÕES

Vale ainda lembrar a participação e os aprendizados da Escola Itinerante nas marchas, nas ocupações, nos congressos e outras mobilizações dos acampamentos, assim como das comunidades assentadas durante o V Congresso do MST.

É tradição, pois, desde o início do movimento, principalmente no Rio Grande do Sul, as crianças saberem que a escola se mobiliza junto com o acampamento. Em caso de haver uma nova ocupação de terra improdutiva, de um prédio público, sendo que para isto é decidido fazer uma marcha, ou mesmo fechar o “pedágio” em um trecho de estrada, a escola está junto, de maneira planejada. A imprensa quase nunca ignora fatos desse tipo, como se vê na observação de Górgen (2004, p. 90):

O tema das crianças na marcha fora pautado pela FARSUL do senhor Sperotto. Logo em seguida a mídia proclamará as “preocupações” pelas “pobres criancinhas”. Preocupações que estranhamente só aparecem na hora de reprimir ou deslegitimar as ações do MST. “No restante dos tempos as “pobres criancinhas”, podem apodrecer nos acampamentos que nenhuma “alma sensível” lembrará delas nem de seus choros nas madrugadas frias”.

Para estes momentos há uma preparação, um planejamento prévio com os educadores e com a comunidade, pois há uma intencionalidade pedagógica, uma aprendizagem que se dá neste movimento de “estar junto”, acompanhando cada passo da comunidade que está sujeita aos despejos das áreas, à violência, às agressões, inclusive à pistolagem¹⁷⁵. “Num dos três despejos que passou o meu acampamento, a única bandeira que os policiais não tiraram e rasgaram foi a da Escola Itinerante”, disse Alcione Nunes Farias outro educador. Ao ouvir este depoimento, de imediato me reporte à queima da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, já mencionada anteriormente. Por que haveriam de respeitar a bandeira

¹⁷⁵ Depois de ouvir o relato em público, em outro momento perguntei à educadora, o que era “pistolagem”. Ela respondeu: “No nosso acampamento foi assim. A gente já havia sido despejada três vezes, e a escola itinerante junto. Então, não tendo mais para onde ir, nos abrigamos dentro de um silo graneleiro abandonado em uma fazenda improdutiva. Os fazendeiros da região, com raiva da gente, contrataram dezenas de pistoleiros do Mato Grosso do Sul, para nos amedrontar durante a noite, atirando em nossa direção e para cima. Isso aconteceu durante três noites, até que conseguimos nos comunicar com a polícia estadual e ela veio nos socorrer”.

somente, e a escola não? Ela não estava sendo despejada pela terceira vez junto com o acampamento?

Ao longo da história da luta pela escola dos acampamentos e posteriormente da Itinerante, identificamos a participação da Escola em vários momentos de mobilização. A primeira participação aconteceu na Fazenda Annoni, quando os acampados caminharam para Porto Alegre, ainda antes de ser chamada “itinerante”.

As professoras discutiram com as crianças e seus pais e resolveram participar com elas de todos os acontecimentos do acampamento. Uma das professoras, Maria Oneiva Haack, acompanhou a famosa peregrinação de 30 crianças que saíram da Annoni e atravessaram o Estado pedindo apoio à luta pela Reforma Agrária. Isto aconteceu em agosto de 1987. (CALDART; SCHWAAB, p. 10).

Mais tarde, em 1998, quando os acampamentos de Santo Antônio das Missões, Jóia e Piratini marcharam até Porto Alegre, reivindicando: reforma agrária, terra e uma sociedade justa¹⁷⁶ aconteceu a primeira participação da Escola Itinerante. Ao se dar conta do envolvimento da Escola, agora pública estadual, na marcha, a imprensa anunciou: “Escola Itinerante do MST acompanha os acampamentos e trabalha com a realidade dos filhos dos agricultores”. Pouco depois havia um artigo intitulado *Sem saudades do passado*¹⁷⁷, querendo dizer que as crianças na marcha estudam as razões de seu passado, que as levam a estar na luta pela terra. Neste mesmo ano, ocorreu a Marcha pelo Brasil, rumo a Brasília. Na ocasião, dezenas de crianças tomaram parte ao mesmo tempo em que iam sendo dadas as aulas.

Em 2003, ocorreu a famosa Marcha a São Gabriel¹⁷⁸. Sobre a participação e experiência da escola, cabe o depoimento de quem esteve presente:

¹⁷⁶ Esta participação foi registrada e refletida pedagogicamente no capítulo 4 - MST. *Escola Itinerante em Acampamentos do MST*. Coleção Fazendo Escola n. 1. Setor de Educação MST, São Paulo: Peres, 1998.

¹⁷⁷ *Jornal da Manhã*, sábado, 21 de março de 1998, p. 12.

¹⁷⁸ Sobre esta Marcha há dois registros importantes: O livro *Marcha ao Coração do Latifúndio* de Frei Sérgio Górgen, Vozes, 2004; e *Caderno do ITERRA*, número 8 – Alternativas de Escolarização de Adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST, 2003. Também, no Encontro Estadual do MST/RS de dezembro de 2003, a Escola Itinerante recebeu do próprio Movimento Sem Terra o prêmio de luta pela terra - Paulo Freire – como Escola destaque na marha a São Gabriel. É importante registrar também que durante a marcha, as crianças escreveram uma carta ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Uma educadora que esteve presente neste momento, relatou-me o conteúdo, já que não a encontramos arquivada no Setor de Educação. Assim disse-me a educadora: *Eram dias de muita chuva e vento. Nós não sabíamos mais o que fazer para poder dar aula. As crianças estavam inquietas porque não havia ambiente para funcionar a escola. Então decidimos contar isso para o Lula, pedindo que agilizasse a Reforma Agrária, contamos que nossos materiais da escola itinerante estavam todos molhados, e que nessas condições era impossível continuar vivendo* (Marli Z. de Moraes, em entrevista concedida a pesquisadora no dia 17 de outubro de 2007).

Vivenciar a escola na marcha significa construir consciência. Simbolicamente, traduz um grito sufocado na garganta de milhões de brasileiros, talvez a vontade que muitos de nós tivemos em nossos tempos escolares, mas que, por uma repressão na escola ou em casa, não o fizemos. A face da Escola Itinerante é mostrar como uma educação que se constrói no cotidiano das lutas sociais pode transformar essas lutas em conteúdo sistematizado. Cálculos de distância, desenhos geométricos, estruturas de textos, noções de localização no espaço geográfico e reflexões em torno de um tema, são momentos de ensino-aprendizagem para aqueles educandos que se encontram em movimento. (FOGAÇA, 2003, p. 108-115).

Enquanto os trabalhadores percorriam um longo caminho durante vários dias, a Escola Itinerante assumia a sua função pedagógica. Educadores e educandos faziam, diariamente, reflexões sobre aquele momento histórico. Quando perguntados sobre os conteúdos trabalhados durante a marcha, o comportamento das crianças, e se, apesar do frio, chuva e cansaço, voltariam a marchar outras vezes, eles responderam:

As crianças tinham medo e até choravam quando ouviam os tiros sendo dados por cima dos barracos durante a noite. Também pudera, os adultos também tinham medo. Perguntamos a elas se voltariam a marchar mais uma vez, nos responderam que sim. Foi sofrido, muito frio, mas foi uma experiência que nos marcou, que aprendemos muito, inclusive participando da guarda do acampamento à beira da estrada, se protegendo dos latifundiários que estavam acampados em frente. A marcha para nós foi uma escola, porque a gente nunca estava sozinho. *“E quando a gente está com o pai, a mãe e outros, o medo é menor”*, dizem as crianças. Os conteúdos eram tantos, que não se esgotaram e as aulas foram dadas dentro do ônibus, também no próprio asfalto, quando conseguiam interromper, por um tempo, a passagem de carros. Ali era o espaço da sala aula. Às vezes, sentávamos à beira da estrada, em cima do capim e quando este estava molhado o jornal servia de assento. (CAMINI, 2006, p. 30).

Em 2005, na Marcha Nacional pela Reforma Agrária¹⁷⁹, foi organizada a Escola Itinerante “Pé na Estrada”. Ali, juntas, enfrentando calor, vento, poeira, falta de água, problemas de saúde e com calos nos pés, as crianças tiveram a oportunidade de estudar, conviver e compreender o significado que há em fazer a luta pela terra junto da família, participando desde sua Escola Itinerante.

Recentemente, merece destaque a organização da Escola Itinerante Paulo Freire, no V Congresso do MST, em Brasília, realizado entre 11 a 16 de junho de 2007, com a participação de crianças e educadores, de vinte e quatro estados¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Nesta marcha, doze mil militantes marcharam em uma única coluna, saindo de Goiânia dia 1 de maio e chegando à Brasília dia 17 maio de 2005. Sua maior reivindicação foi pressionar o Governo a elaborar um Programa Nacional de Reforma Agrária.

¹⁸⁰ Quando houve a decisão da Direção Nacional, de ter Escola Itinerante no V Congresso do MST em Brasília, uma equipe de educadores foi chamada e encarregada de fazer o Planejamento das atividades, considerando a experiência acumulada, do Paraná e Rio Grande do Sul. A equipe se

Organizada para dois ciclos básicos: de zero a seis anos e de sete a onze anos, funcionou com núcleos de base, equipes de trabalho, tempos educativos e oficinas (de música, canto e teatro), e com momentos para participar das atividades gerais do Congresso¹⁸¹. Nas atividades curriculares foi levada em conta a preparação anterior das crianças no seu estado de origem, a viagem para chegar à Brasília, a convivência e a troca de experiências entre elas. Nos temas estudados estavam aqueles que orientaram a organização do congresso. No primeiro dia estudaram reforma agrária. O segundo dia foi de aprendizado sobre soberania alimentar e, no terceiro discutiu-se o tema justiça social, tudo em linguagem infantil.

Tecer considerações sobre a participação da escola num momento de tal significado para a organização é, sobretudo, destacar que ela não tem deixado o mundo e a realidade passarem em branco, sem nenhum registro de seus feitos. Tampouco pode considerar-se a Escola Itinerante como uma ilha dentro do movimento. Percebe-se, então, que ela ainda não é totalmente determinada pela organização, porque está legalmente vinculada ao sistema capitalista, mas em boa medida está impregnada dos princípios dos movimentos sociais populares, particularmente do MST, que a conquistou como política pública para as áreas de acampamentos.

Como meu tema de pesquisa diz respeito à Escola Itinerante ser ou não um contraponto à escola capitalista, penso que nesta curta trajetória já é possível perceber que há sinais visíveis de que é uma instituição da classe trabalhadora; isso porque “contraria”, “arranha” o projeto hegemônico de ensino. A escola pública oferecida historicamente às populações do campo permanece como um modelo liberal burguês, que não abre mão do cumprimento das tarefas estabelecidas pela classe que a determina. Sendo assim, o movimento tem o desafio de construir a

reuniu várias vezes para construir a Proposta Pedagógica (35 páginas), e organizar todo o aparato que daria suporte à “Escola Itinerante Paulo Freire”.

¹⁸¹ A Escola Itinerante Paulo Freire participou em um momento especial do V Congresso do MST. No dia 14 de junho, terça-feira, às 11 horas da manhã a Escola Itinerante se deslocou em marcha, desde o local onde funcionava a escola até o estádio onde acontecia o V Congresso. Anunciada como uma importante visita por João Pedro Stédile, no final da manhã, sem os congressistas saberem, entraram as mil crianças e os quatrocentos educadores, todos com o boné do MST e uma mochila da Escola Itinerante e Ciranda Infantil, emocionando os participantes do encontro. Ali leram a Carta dos Sem Terrinhas. Depoimento de Cilone Zang, MST/RS e Alessandro Mariano – Setor de Educação do Paraná, logo após o V Congresso, registrado no diário de campo. Ver também, Instituto Técnico de Estudos Agrários e Cooperativismo - ITAC. *A Escola Itinerante Paulo Freire no V Congresso do MST*. Coleção Fazendo Escola, número 4, Brasília, 2008.

alternativa “diferente” anunciada desde o início, tendo por meta enfrentar as contradições da proposta tradicional.

As pessoas do lado de fora, impossibilitadas pela visão histórica de entender como uma escola pode funcionar nestas condições, talvez se perguntem: que escola é essa que marcha, que é itinerante e que vai a Brasília participar do V Congresso do MST? Aqui cabe o depoimento de alguém que muitas vezes faz críticas ao MST, mas também reconhece o que este Movimento tem feito em relação à educação brasileira.

Se compararmos o MST com a ainda precária e insuficiente presença da escola pública nos bairros pobres das cidades e na roça, o MST ganha de longe com seu sistema escolar militante, ainda que sectário. Professores desprendidos, movidos pela mística da organização política e da revolução quimérica, porque desenraizada, empenham-se em oferecer às crianças e adolescentes o sonho da educação como um direito também deles, potenciais cidadãos desta sociedade¹⁸².

Contudo, merece também destaque a participação da Escola Itinerante, com cento e cinquenta crianças, na marcha organizada em três grandes colunas rumo à Fazenda Coqueiros do Sul¹⁸³, no município de mesmo nome, iniciada em setembro de 2007, que se prolongou até o mês de novembro. Alegando a possibilidade de um conflito entre os fazendeiros, os policiais e os sem terra, o Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Cruz Alta determinou a retirada das crianças de um grupo em marcha, sob pena de serem encaminhadas a um abrigo da região. Após longas negociações, justificando que elas estavam acompanhadas de seus pais e tendo aula diariamente, foi concedido o direito de continuar no grupo.

Em outro momento, com um grupo que marchava de Porto Alegre em direção Passo Fundo houve mais uma intervenção. Em entrevista, Delviane Frozzi conta que:

¹⁸² A opção pelo lúmpen-socialismo – José de Souza Martins. Texto escrito logo após o V Congresso do MST – 11 a 16 de junho. E-mail recebido da Secretaria Geral do MST, de 20 de junho/2007.

¹⁸³ Fazenda Coqueiros do Sul é o nome oficial, porém as famílias acampadas batizaram como *Fazenda Guerra*, por ser o sobrenome do fazendeiro. Segundo informações, esta área, com nove mil hectares, representa 30% das terras do município em que está situada.

– No dia 12 de outubro, dia da criança, durante o tradicional “encontro dos sem terrinhas”, os educandos da Escola Itinerante Olga Benário escreveram uma carta ao Ministério Público solicitando que deixasse os Sem Terra marchar na Comarca de Passo Fundo. No dia 18 de outubro, membros do Conselho Tutelar e do Ministério Público do mesmo município visitaram a Escola Itinerante na marcha, quando estávamos parados no município de Ernestina, há 7 km de Passo Fundo. Verificaram se havia aula e merenda escolar, número de criança e a documentação. Convidados pelos educadores a assistirem as aulas que aconteceram em baixo de árvores, aceitaram o convite e passaram pelas diversas turmas/etapas, fazendo várias fotografias. O tema gerador naquele dia era ‘Reforma Agrária’.

Desta vez novamente as crianças entraram em cena. Decidiram se organizar e planejaram uma marcha até o centro da cidade de Passo Fundo para fazer um ato público e levar a carta que haviam escrito. Enquanto um grupo delas, educadores e pais reivindicavam sua participação e permanência na marcha, do lado de fora, em frente ao prédio do Ministério Público Estadual, uma comissão de pequenos dialogava com o procurador Gilson Medeiros em sua sala de audiência. Junto com o Conselho Tutelar, entregaram-lhe a carta, solicitando que as deixasse marchar na comarca de Passo Fundo. “Após longo debate, argumentado pelos sem terrinhas, o Procurador Público se convenceu a deixá-las continuar marchando”, disse Mateus¹⁸⁴. “A organização das crianças da Escola Itinerante Olga Benário foi um exemplo para nós adultos. Elas coordenaram a marcha em cima do carro de som. Em suas falas, argumentaram sua permanência na marcha. Elas nos impressionaram”, afirma João¹⁸⁵.

Esse depoimento nos reporta a outra entrevista, realizada há um ano atrás, quando Givanildo Pôncio, também da frente de massa do MST, nos dizia:

– Quando fazemos o trabalho de base, na primeira conversa com as famílias, elas perguntam se vai ter escola, porque se não tiver escola elas não vão, até porque não querem perder a “bolsa escola” do Governo federal. A gente leva junto o comprovante de matrícula e uma ficha de vaga na Escola Itinerante. Quando chegam ao acampamento, o Conselho Tutelar vai verificar se esta criança está ou não estudando.

Esses depoimentos expressam que a presença da Escola Itinerante nas marchas vem contribuindo, lentamente, para que os órgãos públicos percebam a importância das crianças estarem juntas com seus pais e estudando, independente da situação em que estejam vivendo. Quando estes órgãos visitavam os locais, por falsas denúncias de que

¹⁸⁴ Já mencionado na introdução desta tese, Mateus Marques da Silva é coordenador da Escola “Che Guevara” do Acampamento Jair Antônio da Costa, Nova Santa Rita. Também é educando da Turma 12 de Magistério do Instituto de Educação Josué de Castro.

¹⁸⁵ João é da Frente de Massa do MST/RS.

as crianças eram submetidas a maus tratos, ao encontrá-las na escola, na companhia dos pais e educadores, admitiam sua presença e continuidade na luta pela terra.

No cenário construído até aqui, uma das grandes lições apreendidas foi que lutar pela escola no MST como um todo dá muito trabalho. Sobretudo, porque são tão poucos aqueles que se dedicam com paixão e compromisso a este projeto social. No que se refere à Escola Itinerante, além do grande esforço para conquistá-la, há outra empreitada, sem fim e sem descanso. É preciso intensificar o esforço pela sua conquista, para outros estados, há necessidade de que os acampados, com o apoio dos assentados, mantenham-se vigilantes permanentemente para assegurá-la como política pública no acampamento, muitas vezes à custa de repetidas pressões e mobilizações com a participação da própria escola.

O desafio é segurar as duas pontas da corrente, sem descuidar de nenhuma delas: fazer avançar a reforma agrária e, ao mesmo tempo, brigar por uma outra escola, diferente. Enquanto isto, em outros lugares, continuar forjando e criando muitas escolas... Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, Sementes do Amanhã, Roseli Nunes, Carlos Marighela, Caminhos do Saber, Zumbi dos Palmares, Oziel Alves, Terra Livre, Novo caminho do Campo, Escola dos Camponeses, Construtores do Futuro, entre outras.

A trajetória é geradora de inquietações e, ao mesmo tempo, indicadora de possibilidades. Trilhar outros caminhos que aproximam esta proposta da escola socialista, negando e contrariando, todos os dias um pouco, o projeto de capitalista é mais um desafio a ser enfrentando pelo do MST e, sobretudo, pelo setor de educação. Decisão que vai exigir um estreitamento dos laços entre a prática pedagógica nas escolas e a formação de educadores. Além de ser pensada e forjada na prática outra forma escolar, capaz de redimensionar o espaço da sala de aula, com abertura para a auto-organização dos educandos, que valorize a prática social como forma de aprendizado, sem deixar a vida passar do lado de fora da escola. Estas são algumas questões que serão tratadas no próximo capítulo.

6 ESCOLA ITINERANTE DOS ACAMPAMENTOS DO MST: um contraponto á escola capitalista?

São verdadeiramente poucos aqueles que refletem e ao mesmo tempo são capazes de agir. A reflexão amplia, mas debilita; a ação revigora, mas limita (GOETHE, 1975).

Este capítulo se destina à apresentação de análise mais detalhada da contraposição entre a proposta de escola itinerante e o modelo tradicional, organizado e estruturado sob a concepção capitalista de mundo. Ambas as modalidades estão conectadas entre si, embora se perceba maiores contradições quando confrontadas, o que é compreensível em razão dos princípios e valores dos padrões de sociedade que cada uma expressa. Alguns dos elementos que melhor respondem à questão que dá título e que também identifica este estudo já foram listados em sessões anteriores. Assim, resta examinar os fatores que marcam as diferenças entre os dois tipos de escola. Ao longo desse percurso, a interrogação que nos motivou a percorrê-lo reaparecerá, formulada às vezes com outras palavras.

Este caminho será desenvolvido buscando-se identificar as transformações da escola itinerante em relação à capitalista, ou ainda, os elementos que a aproximam da visão socialista de mundo, através das categorias auto-organização dos educandos e atualidade, princípios fundamentais desta proposta. Serão também identificados os limites, tensões e contradições de um processo em movimento, que por se inserir num contexto social e político contraditório não está isento e protegido destas contradições.

Isto será feito em diálogo com as referências já construídas nos capítulos anteriores e com base nas pesquisas realizadas, conforme já descrito, com dados da pesquisa empírica, entrevistas e observações, além da busca de uma interlocução mais fecunda com Pistrak¹⁸⁶ e seus seguidores.

Para iniciar esta reflexão, parto de uma pergunta que fiz ao educador Marcos¹⁸⁷, durante o processo de pesquisa: Existe alguma escola itinerante no Rio

¹⁸⁶ A opção de tomar Pistrak (1888-1937) como principal interlocutor nessa tese, tem a ver com sua experiência de escola, primária e secundária, pública, existente na Rússia entre 1917 e 1931, iniciada no governo de Vladimir Lênin. Também porque a “atualidade” e “auto-organização dos educandos”, princípios fundamentais desta proposta, vêm orientando os processos pedagógicos da Escola Itinerante dos acampamentos do MST, dando-lhe suporte pedagógico para contrariar o modelo capitalista, e/ou construir a alternativa. Anton Makarenko, ucraniano fundador de uma pedagogia *sem* escola, experiência que apareceu na Rússia a partir de 1930, logo em seguida a Pistrak. Embora esta proposta tenha sido estudada e adaptada às necessidades de algumas escolas do MST e do Instituto de Educação Josué de Castro, não o tomo aqui como interlocutor, pelas razões já explicitadas acima.

¹⁸⁷ Marcos Gerhke é educador no MST, assessor na formação de educadores itinerantes. Atualmente faz mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná. Esta entrevista foi concedida

Grande do Sul ou no Paraná que tenha uma prática pedagógica em que é possível afirmar que se contrapõe ou arranha o modelo capitalista? Ouvindo-me atentamente, o educador solicitou que repetisse a pergunta. Com o olhar distante, como se estivesse visualizando a escola do acampamento, lugar que o abriga tantas vezes para seu trabalho de formação com educadores itinerantes, respondeu:

– No sentido inteiro desse arranhar, acho que nenhuma. Porque é sempre uma dificuldade, porque a gente vive nesse sistema. E o modelo de escola que temos é esse, capitalista. Mas em cada uma das escolas têm aspectos que arranham este modelo. Em todas têm sinais de uma escola diferente. Nós não conseguimos fazer por inteiro uma escola socialista dentro deste sistema, mas em cada uma delas têm um sinal de uma escola nova, socialista. Uma é mais na avaliação, outra consegue trabalhar o tema gerador, outra consegue fazer bem a relação escola comunidade e a auto-organização dos educandos. Assim como tem aquela que consegue trabalhar bem a atualidade – a relação com a prática social, enfim. A gente diz que a Escola Itinerante é pra ser a semente da escola do campo, e acho que já é.

Ainda neste sentido, encontramos nos documentos do setor de educação, o seguinte: “A escola que aqui apresentamos não existe em lugar nenhum na sua totalidade. Mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares.” (MOVIMENTO, 2005, p. 199). E recentemente esta questão vem sendo confirmada por Bahniuk (2008, p. 98), “[...] identificamos que a expectativa do MST para com a escola pressupõe alterar a lógica da escola capitalista, confrontando-a com seus objetivos, formas e intencionalidades.”

Dada a importância e atualidade destas falas, ou dessas respostas, seu conteúdo será retomado no decorrer do texto porque se inscreve na questão central da tese.

6.1 TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE EM RELAÇÃO À ESCOLA CAPITALISTA

Os capítulos 4 e cinco, especialmente, nos mostraram dois mundos diferentes de escola pública. A primeira é identificada como escola capitalista, requerida pela classe dominante, devido às condições em que foi construída e organizada. É essa a forma de educação que tem sido oferecida, historicamente, às camadas populares do campo e da cidade. A segunda, identificada como Escola Itinerante, é conquistada num processo de luta permanente, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, num contexto social capitalista, desfavorável à classe trabalhadora.

durante o Seminário de Avaliação dos três anos da Escola Itinerante no Estado do Paraná, nos dias 6 e 7 de maio de 2007.

Embora nascida nas entranhas de um modelo ultrapassado, é indicadora de ter feições de povo, porque requerida e pensada pelos sujeitos sociais que a vêem como um lugar de formação deste mesmo povo, desta mesma classe, aquela que vive do seu trabalho. Neste sentido, cabe o depoimento a seguir:

A resposta que aponta para o apodrecimento do velho é o “novo” da Escola Itinerante que já é possível vislumbrar, que se faz e desfaz projeto e realidade enquanto caminha, arma barracas, semeia; enquanto educadores e educandos enfrentam seus medos, não se escondem, mas a céu aberto ensinam, escrevem, desenham, fazem mapas, caminham, ocupam, levantam as barracas, sonham. (RIBEIRO, 2006, p. 17).

De acordo com a argumentação acima, cabe o depoimento de outro pesquisador, “[...] a Escola Itinerante é resultado de um processo dialético, onde o *novo* supera o *velho*, colocando-se na atualidade como elemento que comprova a necessidade de superação da *velha* escola formal e das antigas práticas de ensino.” (BUTH, 2006, p. 162).

O estudo de Weide (1998), realizado mais precisamente no acampamento Palmeirão, em Júlio de Castilhos, que deu origem a esta escola, identifica a primeira experiência pedagógica feita logo após a legalização da Escola Itinerante. Destaca o estudo semanal realizado no ambiente da escola pelo conjunto dos educadores, os dias de formação e as oficinas realizadas com estes educadores praticamente todos os meses, assessorados pelo setor de educação do MST e pela Secretaria da Educação, e a preocupação que havia para compreender e colocar em prática tudo o que estava escrito e fora aprovado na proposta pedagógica que os amparava. Tudo isso toma outro sentido quando se leva em consideração que também eram protagonistas e sujeitos do que ali estava proposto e assegurado por lei.

Weide (1998, p. 151) enfatiza que:

No processo reflexivo do fazer pedagógico, os professores foram assumindo a caminhada por si, vivenciando a mística, trabalhando a organização e principalmente a timidez do falar e do se expor em público. Aos poucos foram vencendo os medos e a insegurança. E o que tem de bonito nessa escola é que todas as semanas têm reuniões, refletem aquilo que planejaram para a semana, o que deu certo, o que não foi bem e porque não foi conforme o esperado na semana anterior e de que jeito vão refazer o que não deu certo.

Neste sentido, a avaliação, categoria impedidora de mudança na escola capitalista, por exemplo, era um nó que os incomodava e que não combinava com uma escola dos sem terra, que havia sido conquistada para ser diferente. Portanto, não poderia continuar excluindo e expulsando as crianças e, por isso mesmo, precisaria voltar-se para os interesses que traziam delas e de suas famílias. Diante

da abertura na proposta pedagógica e também amparados pelos subsídios e orientações do setor de educação, investiu-se na mudança da avaliação. Pois para os idealizadores da escola do MST

[...] só prova não chega. É preciso avaliar a participação dos alunos na organização e no trabalho. Avaliar a convivência deles entre si e com os educadores. A comunidade deve avaliar a escola e assim por diante. (MOVIMENTO, 1993, p. 19).

Como podemos ver, a idéia de mudar a avaliação surgiu com a primeira Escola Itinerante e continua presente até hoje:

A avaliação dos/as educandos/as da Escola Itinerante pesquisada tem como meta principal, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação, o acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada criança. A sistematização deste acompanhamento deve ocorrer a partir de vários processos de análise, dentro deles está o diário individual de cada educando/a que deve acompanhar o educador diariamente. A participação direta dos pais e educandos na elaboração dos pareceres, bem como a auto-avaliação de cada educando e dos educadores, são práticas que permeiam o processo de avaliação na escola. (PIETROSKI, 2006, p. 37).

Neste sentido, outro depoimento vem confirmar a persistente iniciativa de fazer uma avaliação diferente nessas escolas e destacar que novas formas de avaliação já são práticas institucionalizadas em diversas delas:

Quanto à avaliação dos educandos, conforme o Setor de Educação, ela ocorre de forma global, participativa, continuada e atenta ao conhecimento construído pelo educando, pois diariamente ele é observado para verificar seus conhecimentos em cada etapa: “avaliar significa compreender os momentos pedagógicos”, com o objetivo de não apenas verificar o conhecimento de cada integrante, mas que esse conhecimento seja resultado de uma relação e um ambiente coletivo. Essa forma de avaliação dá ao educando o certificado escolar para fins de transferência ou ingresso em outras escolas nas séries posteriores. (LUCIANO, 2008, p. 80).

Contudo, sabemos que a categoria central da escola capitalista é a avaliação, que se traduz por produtividade. É por ela que se legitima o controle do capital, enquanto relação social, sobre a educação feita pela escola e que atinge professores, diretores, pais e alunos e se define muito longe da sala de aula, distribuindo-se de modo a não ser percebido. Conhecer seus meandros, e características predominantemente classificatórias, assim como as implicações ideológicas na educação é dever daqueles que se propõem a pensar uma nova forma escolar. Exatamente porque este sistema de avaliação se constitui há séculos como um dilema espinhoso é que precisamos contrariá-lo. Para tanto, se faz necessário revelar o que se oculta por detrás de sua fachada.

Se formos analisar os escritos sobre avaliação, encontraremos sérias restrições a esse respeito, o que indica que somos muito capazes de apontar as

críticas e os estragos causados pela avaliação no interior da escola capitalista, porém aí nos limitamos. O desafio é criticar, mas também sermos eficientes na proposição de soluções que venham a minimizar os aspectos negativos deste tempo longo em que predomina uma prática tão perversa. Conforme Freitas (2003, p. 40), “[...] a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é o produto de uma escola que, entre outras coisas, separa-se da vida, da prática social.”

Na experiência da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul e Paraná, pelas condições reais em que funciona, percebe-se um esforço de fazer da avaliação uma prática diagnóstica, dialógica, processual e emancipatória, que envolve o conjunto da comunidade.

Por ter nascido e crescido em um contexto social de luta pela terra, a Escola Itinerante tem por princípio não excluir, preocupando-se e comprometendo-se com a vida e a história dos educandos, garantindo-lhes o direito à escola e o acesso ao conhecimento. (MOVIMENTO, 2008a, p. 46).

Por outro lado, vemos o quanto ainda falta tratar com seriedade este tema nos cursos de formação de educadores, pelos problemas que a lógica da avaliação tem causado, principalmente naquelas escolas onde os professores e a comunidade se encontram silenciados e coniventes. O que é possível e não é estranho encontrar no atual quadro da escola capitalista. Neste sentido:

A avaliação, como os estudos demonstraram, encarna os objetivos seletivos reais da escola capitalista e *não apenas* os objetivos instrucionais que, por serem mais avançados em relação ao estado inicial do aluno, criariam contradições com o estado atual menos desenvolvido do mesmo. Como vimos, expropriado do processo pedagógico, o conhecimento produzido neste processo lhe é estranho. Somente tem significado enquanto permite a troca de suas atividades pelo equivalente geral “nota”. (FREITAS, 2005, p. 254).

Segundo o mesmo autor, “[...] o desafio maior reside em sermos capazes de descontaminar a introjeção que os alunos trazem da escola capitalista em relação à avaliação, sobretudo com práticas que vão limpar o mal feito provocado por ela.” (FREITAS, 2005, p. 254). Sabemos que a temática apenas iniciada aqui é polêmica e merecedora de grande atenção numa escola que se pretende contra a velha lógica da avaliação, contudo, propositiva na construção de alternativa.

Outro indicador de que o estudo era levado a sério na escola pesquisada por Weide foram as iniciativas de destrinchar teoricamente e colocar em prática os temas geradores de Freire (tendo em vista pensar sobre a realidade atual, e não à

conformação a esta realidade)¹⁸⁸, como fazer um bom planejamento em conjunto e como cultivar na escola uma respeitosa relação entre educador e educando. Como havia a intenção pedagógica de não descolar as ações da escola, das ações da comunidade acampada, tendo presente o “partir da realidade”, ou viver a “atualidade”, conforme Pistrak, soma-se a esta experiência discutir e planejar a participação da Escola Itinerante na marcha a Porto Alegre, em 1998, sem perder a seriedade do trabalho pedagógico que se estava construindo. Esta experiência gerou novo aprendizado para as crianças e a comunidade, principalmente porque teve que responder às críticas da imprensa. Todavia, as matérias dos jornais onde havia as denúncias serviram de textos de estudo em várias disciplinas.

Estes e outros fatos nos mostram que a escola defendida pelo Movimento deveria caminhar junto, adaptando seu currículo ao movimento da vida, muitas vezes imprevisível. Conforme pesquisa, a escola precisa:

Ajudar a reconstruir a vida dos trabalhadores do campo; buscar organizar-se levando em conta essa vida e os espaços nos quais ela se desdobra. A materialidade dessa escola é a vida, a realidade onde se encontra. Sua marca está na luta, estando o povo instigado a lutar permanentemente na defesa dessa escola. Ele é o sujeito pensante de todo seu processo de construção, inclusive do processo pedagógico. As escolas itinerantes do Movimento Sem Terra podem ser tomadas como exemplo de uma tentativa de construir uma escola diferente, uma escola em movimento, uma escola que acompanhe o povo em sua luta e que seja viva. (ALMEIDA; PINGAS, 2008, p. 103).

Prosseguindo nossa reflexão, aparece o estudo de Pieri, realizado nos acampamentos de Charqueadas e Eldorado do Sul, ambos no Rio Grande do Sul, enfocando o trabalho pedagógico. Trata-se de uma análise da representação gráfica das crianças ali acampadas.

Em sua análise, destaca que:

Essas crianças estão construindo uma história de vida que se constitui de sonhos e valores coletivos, isto é, que não são só seus, mas de todos os que fazem parte do mesmo grupo. O mundo da criança do acampamento é um mundo composto de histórias reais que estão diretamente ligadas à sua história de vida e que vão formando um universo simbólico vivido continuamente por ela. (PIERI, 2002, p. 115).

¹⁸⁸ Em Pistrak (2000) o que mais costuma chamar a atenção é a organização do ensino através dos sistemas de complexos temáticos, e que tem relação com a reflexão sobre os temas geradores de Paulo Freire, trabalhados nas Escolas Itinerantes, ainda antes de sua aprovação legal, conforme já mencionado no capítulo 4. Conforme o professor Luiz Carlos de Freitas “é preciso deixar claro que Paulo Freire propunha trabalhar Temas Geradores com educação de adultos, que não tinham a estrutura escolar contra eles. Pistrak, ao propor o ensino através dos Sistemas de Complexos Temáticos, tinha a estrutura da escola posta, para ser enfrentada. Ao se trabalhar com Temas Geradores em escolas de Ensino Fundamental, é preciso fazer uma adaptação”. Freitas em palestra aos educadores do Curso de Especialização em EJA na Universidade de Santa Catarina – UFSC, no dia 15 de maio de 2008.

Ao observar o planejamento da escola, a autora chama a atenção, “a Escola Itinerante situada no acampamento tem no seu planejamento e em quase todas as atividades educativas, algo referente à história da luta do Movimento pela efetivação da Reforma Agrária” (Ibidem). Logo em seguida, focando seu olhar para os valores cultivados pelo Movimento, também enfatiza, “a cooperação, a solidariedade, a luta, o trabalho, o estudo e a participação são valores vividos pelas crianças no seu dia a dia, em diversas ações desenvolvidas na escola e no acampamento” (Ibidem).

Suas reflexões expressam visivelmente uma prática pedagógica diferente nessa escola, traduzida pelos conteúdos trabalhados e expressos nos desenhos e pelos valores vivenciados. Evidencia, no entanto, forte conexão com a prática social. Quando desenham a bandeira, a sigla MST, o fazem expressando a identidade Sem Terra, assumida já no acampamento. Quando desenham a escola e a casa de seus sonhos, não estão desprezando a escola e a casa/barraco que há ali no acampamento. Pelo contrário, eles têm orgulho de dizer, “a nossa bandeira”, “a nossa escola”, “o nosso barraco”, porém apontam para a possibilidade de terem “a nossa casa, a nossa terra, prá gente ter uma vida melhor” (Ibidem, p. 130), o que é profundamente humano, uma vez que é próprio do humano transcender seus limites.

Segundo Pieri (2002), a representação da escola também está muito presente. A valorização que é dada à educação, por parte das crianças, é evidente nos desenhos onde aparecem um lápis e uma ferramenta cruzando-se, indicando que trabalho e estudo devem andar juntos. Isto se percebe ainda pelo depoimento de Meneghetti, ao ver sua escola queimada, em 2006, no acampamento da Fazenda Guerra. “Para nós, a escola era o orgulho do acampamento, das famílias, das crianças, dos educadores. Tudo isso se perdeu porque “eles” não aceitam que nós queremos estudar, ter uma escola nossa e estudar nossa realidade”.¹⁸⁹

Contudo, o desenho, o teatro, as brincadeiras, as poesias e as místicas produzidas são ações pedagógicas reveladoras de que as crianças participam ativamente no processo de construção da escola, expressando a vida, o contexto onde vivem, olhando e aprendendo pelas pequenas ações, tais como buscar lenha no mato, puxar água, construir o barraco, desfazê-lo e reconstruí-lo novamente quando a necessidade exigir. Um lugar onde a participação dessas crianças é importante. Ou seja, “[...] o lazer (brincar, jogar, recrear-se) estará presente no cotidiano do aluno como forma de assimilação do

¹⁸⁹ Relatório AEC/RS, abril de 2006, p. 2.

conhecimento” (MOVIMENTO, 1998, p. 42). Por fim, destaca Pieri (2002, p. 136) “[...] os desenhos das crianças dos acampamentos do MST demonstram a nítida necessidade intrínseca que a criança tem de expressar seu mundo real.”

O livro organizado por Meurer e David reúne várias pesquisas, relacionadas às práticas pedagógicas em diferentes escolas itinerantes do Rio Grande do Sul, no período de 1996 a 2004. Sobretudo, chama atenção por ser um material produzido por um grupo de professores da Universidade Federal de Santa Maria, que sai de uma estrutura física fixa, conservadora, porém confortável, para conviver e trabalhar com educadores das escolas itinerantes, em estruturas físicas precárias e desconfortáveis, enfrentando frio, calor, barro, mosquitos, atoleiros, etc, para ali encontrarem interlocutores e significado no seu trabalho. Conforme os autores Meurer e David (2006, p. 22), “[...] em alguns momentos, a universidade ainda apresenta-se como extensionista: instituição que vai até as comunidades para dizer o quê e como fazer, como Freire já alertou.” Porém, seus textos expressam a superação deste modelo, pois o grau de envolvimento e aprendizado, dado pela prática desta experiência entre o grupo de professores da UFSM e os acampados, mexeu com eles. Despertou-os para o dever de transformar em conhecimento elaborado e sistematizado as experiências pedagógicas construídas, tomando-os como seus interlocutores. Otimistas em sua análise, afirmam:

A criação das Escolas Itinerantes, na esfera da educação alternativa, pode estar contribuindo para a criação de um novo modelo de educação para classes populares, que pode vir a ser incorporado ao conjunto do sistema de ensino, no sentido de buscar uma escola mais voltada para a realidade de seus alunos; o que não pode ser restrito a um movimento social, mas ao conjunto da sociedade brasileira, uma vez que não se pode mais educar para a cidadania sem considerar a historicidade das relações de dominação que delinearão a constituição do ensino tradicional, que, longe de ser inclusivo, sabota a diferença de classe. (DAVID; FONTOURA, 2006, p 123)

Visto desta forma, como estamos identificando, as transformações e avanços da escola itinerante em relação à escola capitalista, destacamos que todos os textos apontam para o trabalho com temas geradores, partindo de temas atuais, do contexto social em que vivem, aproximando-se de um estudo interdisciplinar. Os diferentes autores que registram suas pesquisas na obra organizada por Meurer e David fazem referência à preocupação dos educadores a avaliação. Manifestam que esta não deve ser classificatória e excludente, porque é a escola dos sem terra e eles experimentaram na pele a exclusão da outra, onde não encontram a acolhida ou não conseguem permanecer.

A sua participa da vida do acampamento e o acampamento está nela, ajudando a pensá-la, tem respeito por eles e pela classe trabalhadora. Esta se propõe ser um espaço para que os educadores estudem, tenham senso crítico sobre os livros didáticos, embora possam utilizá-los quando não há outro recurso. Uma escola onde a teoria e a prática caminhem juntas, porque o mesmo coletivo que a planeja, também a faz.

Nessa perspectiva, esta citação de Pistrak (2000, p. 21) completa a nossa reflexão:

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.

Ciente de que não haveria mudança da velha para a nova escola soviética, sem estudo e compreensão por parte dos educadores, Pistrak (2000, p. 24) insistia que, “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária [...]”, inspirado na tese de Lênin “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário.”¹⁹⁰ Vista a teoria aqui como critério, ferramenta necessária para o educador poder optar, avaliar e justificar o que faz na escola. Ela é o caminho, o guia para atingir os objetivos de uma proposta inovadora. Embora a pesquisa indique que os professores estudam, olhando para a formação dos educadores e suas condições reais para atuar nas escolas itinerantes, ainda constatamos limites.

Conforme Marcos Gerhke, o educador que nos deu a resposta em torno da qual estamos debatendo, no início deste capítulo:

– Os educadores não têm uma formação que tenha este embasamento, mas ao mesmo tempo por ser um limite, essa é forma transgressora que o Movimento tem e apresenta, de colocar um novo educador na ação educativa dentro de uma escola. Isso, nem de longe é aceito na escola pública que aí está. Então, o limite e a possibilidade estão sempre bem colocados, ao mesmo tempo em que é um limite é logo uma possibilidade. No meu ponto de vista falta o Movimento agarrar mais isso pra realmente ser essa escola, mas faltam mais educadores com boa formação nessa perspectiva, com experiência. O ideal não existe, nós precisamos ir construindo. No panorama da educação brasileira, a escola itinerante é o que ainda ameaça, mas quando a gente está envolvida com ela, tentando fazer, a gente vê ainda muito por fazer. Olhando de dentro a gente vê os nossos limites. Quem vê de fora talvez veja mais avanços do que nós que estamos mergulhados nisso.

¹⁹⁰ Ver LÊNIN V. I. *Que Fazer?* Hucitec, São Paulo, 1966.

Todavia, quando o educador entrevistado diz que:

[...] falta o Movimento agarrar mais isso pra realmente ser essa escola e faltam mais educadores com boa formação nessa perspectiva, com experiência [...]

ficam evidentes duas questões que merecem atenção. A primeira, tem a ver com que Caldart vem constatando em sua leitura sobre o MST e a escola. Por um lado, a experiência, a reflexão e a sistematização sobre esta experiência, mexeu bastante com a proposta de escola que vem sendo construída pelo MST em vinte um anos. Por outro, esta proposta ainda apresenta limites. Segundo Caldart (2005, p. 3), “[...] o MST ainda mexe pouco ‘com a escola’ e ‘na escola’, e talvez por isso mesmo, as escolas de suas áreas têm ‘se mexido’ pouco, proporcionalmente aos desafios que temos.” Com isso, fica claro que onde o Movimento consegue estar mais próximo da escola há muitas experiências pedagógicas significativas, mostrando que é difícil, mas não impossível movê-la em nossa direção. Um exemplo concreto tem sido a experiência aqui estudada.

A segunda, diz respeito às condições e à formação pedagógica dos educadores destinados a atuar nas escolas itinerantes, onde as mudanças encontram maiores possibilidades de serem realizadas, pois ali no acampamento, um novo aparato social, é possível haver mais controle do que é feito, mantendo certa autonomia sobre os processos educativos. Longe, em certa medida, do controle do sistema, através de suas diferentes instâncias, como as coordenadorias, secretarias, currículos, legislações e, para garantir tudo isso, através das avaliações.

Segundo Freitas(2006)¹⁹¹:

Nós precisamos disputar esses controles. Quem vai dar aula? Tem que ter quem vai dar aula. O acampamento ainda está longe das estruturas centrais do sistema escolar. É hora de usar esse descuido do sistema para fazer e consolidar essa mudança. A escola no assentamento ou Itinerante assumiu a responsabilidade de ser mais competente e eficaz do que a escola capitalista. A interface com os pais é vital na escola que queremos. A escola precisa dos movimentos sociais para articular a mudança. Neste caso, nós estamos em espaços privilegiados no sentido de provar e impulsionar essas transformações. (FREITAS, 2006).

Neste sentido, soma força quando os educadores são do próprio Movimento, que têm sua prática social e profissional orientada pelo mesmo, além de serem

¹⁹¹ Reflexão registrada durante o tempo aula no Curso de Pedagogia da Terra no ITERRA em Veranópolis, RS, entre os dias 20 a 25 de novembro de 2006.

acampados no local onde atuam. E tanto melhor se tiverem forte pertença à sua organização, valorizando o nome sem terra, sua memória e sua mística.

Para João Pedro Stédile, “eles são os educadores militantes que a burguesia não conhece. Eles vivem no anonimato e é o melhor contingente do MST. Eles não aparecem e não são cooptados pela imprensa”¹⁹². Neste mesmo seminário, Gonzalez Arroyo (2005) destacou que: [...] na apresentação dos professores, chamou minha atenção a forma de apresentação diferenciada dos educadores itinerantes. Dizem ‘eu sou educador da Escola Itinerante’. Sempre se diz educador, com orgulho.

Neste sentido, mais recentemente, ouvi da educadora Marli de Moraes, “os educadores são o coração da Escola Itinerante, se eles estão bem e conseguem combinar o trabalho, são referências para as crianças e comunidade”. Nessa ótica, ainda, destacamos que, há muito tempo, o MST vem fazendo o debate sobre o papel do educador. Esteja atuando nos acampamentos ou assentamentos, é tarefa dele não perder de vista o vínculo com sua base.

Para ser educador numa escola como esta é preciso ser apaixonado pela educação, conhecedor da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária, lutador do povo e amigo ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o Sem Terra. (MOVIMENTO, 1999, p. 16).

Retornando à questão proposta por Caldart, no que diz respeito ao MST e à Escola e tendo presente os desafios que Freitas nos tem feito através do trabalho de formação que desenvolve com os educadores, cremos que a proposta da itinerância, vista sob tantos olhares até aqui, pode ser incluída entre as experiências pedagógicas significativas, que se move em direção a uma escola diferente numa sociedade diferente. Porém, é bom lembrar que a instituição escolar, historicamente, não foi, e nem está sendo hoje, pensada para os trabalhadores ou pelos trabalhadores e muito menos tem sido incluída em um projeto de transformação social. No que se refere a sua qualidade para os trabalhadores, Nosella, enfatiza que Gramsci sempre teve uma posição firme.

Por isso:

¹⁹² Palestra proferida aos educadores no Seminário Nacional de Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária do MST, em 12 de outubro de 2005, em Luziânia.

[...] reage violentamente às tentativas de se oferecer à classe trabalhadora uma cultura e uma escola pobre, vulgar, sem vida, sem história, enfim, uma indigesta sopa de informações que mantém o operariado eternamente de chapéu na mão e boca fechada e o fixam, como máquina, à política econômica do capitalista. (NOSELLA, 1989, p. 10).

Contudo, se a queremos para os trabalhadores, precisamos transformá-la, enfrentando e disputando espaços, a partir de dentro dela, sem esperar mudá-la só quando tiver a mudança social. E esta tarefa é de todos, porém indispensável ao educador.

Conforme Arcary (2006, p. 7):

O projeto socialista é transformar a escola num dos instrumentos da equidade social. Esse projeto só é possível, se os educadores compreenderem que eles têm que estar disponíveis para serem, permanentemente, reeducados. Se eles compreenderem que o processo de educação é permanente processo de reavaliação e que, portanto, essa vida que nós escolhemos é uma vida em que ensinar e aprender não se encerra nunca. A primeira aprendizagem que existe nessa profissão, é que para ser professor será preciso ser eterno estudante. Aquele que está sempre disposto a se colocar no lugar do outro.

Nessa ótica, é importante considerar a interrogação de Freitas: “é possível uma outra escola? Ela precisa aguardar uma grave transformação social, ou é preciso começar a vivenciá-la amanhã?” Visto pela pesquisa, o quadro atual potencializa a urgência de começar, hoje ainda, se possível, fortalecendo as iniciativas já existentes e iniciando outras. Conforme Snyders (1996) “[...] precisamos segurar as duas pontas da corrente: fazer a revolução e dar aula amanhã de manhã.”¹⁹³ Neste sentido, destacamos a afirmação de Bahniuk, (2008, p. 12) em pesquisa recente:

Reconhecemos que as escolas do MST, em particular as escolas itinerantes possuem potencialidades maiores em questionar o modelo escolar vigente, pois se encontram num espaço de contestação da ordem legal e hegemônica – que são os acampamentos. E, ainda, pautam-se em uma proposta educacional questionadora, tendendo a nos trazer maiores elementos para refletirmos sobre as possibilidades concretas de a escola direcionar-se à perspectiva de emancipação humana.

Concordando com isso, Luciano (2008, p. 77) também destaca que a escola itinerante, por estar num acampamento, encontra-se em condições mais favoráveis para fazer a mudança, ou para contrariar a escola capitalista:

Comete-se um equívoco quando nos referimos às escolas dos assentamentos e às Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST como sendo o mesmo objeto. A primeira localiza-se, como diz a expressão, no assentamento. Sofre maior controle das esferas públicas e a influência direta das estruturas e relações de produção capitalistas. Enquanto que a

¹⁹³ Entrevista de Snyders a Ângela Xavier Brito, em Paris, em abril de 1996.

segunda, diferentemente, encontra-se num espaço privilegiado de formação pedagógica em relação à primeira, por situar-se mais no âmbito das práticas sociais do MST. Neste caso, o espaço do acampamento permite, em tese, uma maior oposição ao sistema capitalista, apesar da estrutura provisória e da falta de materiais didáticos. (LUCIANO, 2008, p. 77).

O autor quer destacar a realidade diferenciada entre a escola do acampamento e do assentamento. Desde o início da luta pela terra, a intenção era forjar uma proposta diferente, pois muito cedo os sem terra descobriram que o modelo tradicional não correspondia aos seus interesses, por isso tornou-se necessário uma adequação de propósitos. Em razão disso, teriam que ousar, porque “[...] não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída.” (VENDRAMINI, 2000, p. 165). Porém, nessa trajetória, surgiram muitos problemas que vão sendo superados aos poucos.

De imediato, nos primeiros anos, a limitação se expressou na desconfiança dos pais em relação à precariedade das estruturas escolares e dos próprios educadores, que não possuíam qualificação profissional tradicional. No entanto, de acordo com os educadores, as reflexões dos valores proclamados pelo capitalismo através das práticas educativas foram aos poucos tensionando as contradições hegemônicas e mostrando que não existe um modelo preexistente de escola capaz de traduzir as necessidades de outro grupo social, ainda mais quando se trata de uma escola diferente, uma escola que objetiva ser transformadora. (LUCIANO, 2008, p. 82).

O autor enfatiza que o MST não quer somente mudar a escola de tradicional para diferente, mas espera que esta altere a postura dos educadores e educandos, preparando-os para a autonomia, participando da gestão da escola, com liberdade de construir seus espaços de auto-organização. Na pesquisa realizada por Luciano vale ressaltar ainda que sua percepção aponta para uma avaliação satisfatória no que diz respeito a ter a Escola Itinerante um viés contrário à escola capitalista. Conforme ele:

A Escola Itinerante torna-se uma ferramenta que alimenta seus educandos com concepções de vida contrárias aos valores e à cultura capitalistas, através de uma pedagogia própria que visa compreender a realidade na medida em que tenta transformá-la, constituindo-se, assim, em base estruturante para as ações do MST. (LUCIANO, 2008, p. 86).

Prosseguindo nossa análise, encontramos em Iurczaki o primeiro estudo realizado em escolas itinerantes do Paraná. Chama atenção quando, ao destacar o projeto político pedagógico, afirma que (IURCZAKI, 2007, p. 111):

Esta Escola assume ser uma experiência aberta para a vida e o mundo, onde os sujeitos que participam da luta social pela reforma agrária, aprendem a cultivar a memória, o aprendizado coletivo da história dos trabalhadores/as, a identidade do campo, cultivando a pertença a organização e ao coletivo chamado MST e também a transformar a

realidade, vivendo a ternura, a solidariedade, a união entre si. (IURCZAKI, 2007, p. 111).

Mais adiante, Iurczaki destaca a forma com a biblioteca é aproveitada por educandos e educadores, ressaltando a qualidade e a quantidade de livros que chega a sei mil exemplares, fruto de doações de pessoas.

Segundo o autor (IURCZAKI, 2007, P. 127):

Nos momentos de folga os educandos vêm à biblioteca, mesmo que não tenham pesquisas para fazer. Assim, a biblioteca acaba servindo de espaço de lazer para aquelas crianças que, no período contrário ao do estudo, não vão com seus pais para o trabalho na terra, e até para algumas senhoras: é comum encontrá-las na biblioteca folheando os livros ali encontrados. Conforme o bibliotecário, 'para nós a biblioteca é o cérebro da escola'.

Esta opinião contribui para o desafio de construir "Uma escola que não propicia uma aproximação (de educadores e educandos) aos livros, desde a infância, não está cumprindo com sua tarefa, talvez uma das mais específicas." (CALDART, 2005, p. 6). É importante, porém, termos cuidado com o conteúdo dos livros, pois, conforme Martí, (1995), existem aqueles que trazem um conhecimento indireto e estéril e, por isso, não devem substituir o conhecimento direto e fecundo na natureza.

Em relação aos livros oferecidos¹⁹⁴, nos vemos diante de situações semelhantes às encontradas no início das discussões para a construção da escola soviética, coerente com a revolução, porém, já com algumas iniciativas e avanços importantes.

Para Pistrak (2000, p. 156):

Este é um problema menos fácil de resolver, pois há dificuldade prática de oferecer imediatamente à escola livros apropriados. Porque eles ainda não foram escritos e é até possível que o autor destes novos livros ainda não se tenha revelado. O livro nasce e nascerá de uma forma progressiva. Atualmente somos obrigados a nos contentarmos com velhos livros rejuvenescidos, sucedâneos livrescos de valor bastante duvidoso.

A esse respeito, salientamos que o MST, tem se dedicado à produção de livros para a infância, pois há entre os próprios educadores e próximos ao Movimento, pessoas se revelando capazes de escrever tais obras¹⁹⁵. Este não é um jeito muito especial e sutil de fazer o contraponto aos velhos livros didáticos de valor bastante duvidoso, presentes na

¹⁹⁴ Segundo Izabel Grein, no estado do Paraná frequentemente são distribuídos livros didáticos de qualidade altamente duvidosa, que trazem propagandas de empresas multinacionais de sementes transgênicas e venenos para as lavouras. Por isso, é necessário que os exemplares passem por uma análise cuidadosa por parte dos envolvidos com a formação de bibliotecas, antes de serem incluídos no acervo das bibliotecas itinerantes ou utilizados nas escolas.

¹⁹⁵ Para o conhecimento dos leitores, indico algumas obras produzidas: *Estórias de Rosa*, do Setor de Educação do MST; *História do menino que lia o mundo*, de C. R Brandão; *Um fantasma ronda o acampamento*, de M. J. Silveira; *Contos Brasileiros*, de A. FREIRE *et ali*, entre outros.

escola capitalista? Ainda em relação aos livros, a pesquisa constatou outra iniciativa. Consultando nosso diário de campo, nele registramos o seguinte:

Chegando ao Acampamento dos Camponeses, no dia 29 de abril de 2006, encontramos tudo organizado para a mística. As pessoas chegando perto dos barracos da escola, os baús de livros abertos e as crianças ao redor, olhando, querendo tocar. Começou a mística com a conferência dos núcleos de base. Colocado o objetivo do ato, cantou-se o hino do Movimento Sem Terra. Ali Irmã Alda de Moura da AEC e outras lideranças falaram da importância dos livros. O que mais chamou a atenção era a curiosidade das crianças em poder tocar nos livros, folhar os livros. Gente muito pequena ainda, de chupeta na boca, não descolava de um livro que o folhava com grande atenção. Às vezes se dispersavam a brincar um pouco, e logo retornavam a tomar o livro nas mãos e continuavam a folhá-lo como alguém que tivera deixado a página marcada para poder continuar a leitura. Sabiam elas lerem? O que as figuras lhes diziam?¹⁹⁶

Dito isto, cabe a advertência de Celso Ribeiro Barbosa, dirigente de um acampamento, quando se refere que os educadores precisam ficar vigilantes:

– Quando perdemos a capacidade de pesquisar, de criar, pegamos o modelo como algo que já está dado, pronto com livros didáticos. Assim, fazemos das dificuldades uma barreira para avançar e ousar. O projeto educacional nosso é abrangente por vincular-se à formação dos sujeitos. Esta transformação que exige estudo deve ser feita por nós mesmos, como protagonistas desta transformação. Outro cuidado é não perder a capacidade e a condição de refletir sobre o meio, sobre a realidade¹⁹⁷.

O desafio, no entanto, é buscar formas de superação do ensino livresco e conteudista, colocando em seu lugar uma alternativa vivamente preocupada com a realidade atual e sua transformação. Para Pistrak (2000, p. 36), é preciso que cada criança e cada adolescente sintam-se “[...] um soldado [...]” engajado nessa luta, assumindo a responsabilidade de obter os conhecimentos necessários para apoiar esta luta. Inclusive “[...] estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução.” (PISTRAK, 2000, p. 36).

Todavia, a pesquisa tem constatado iniciativas bem intencionadas no que diz respeito à necessidade de existir um trabalho sério em relação ao conteúdo que se relaciona com a produção/reprodução do conhecimento científico. Seja pela realidade, seja pelos bons livros, não podemos descuidar da formação das novas gerações, colocando-as em contato com sua realidade, mas também com outros

¹⁹⁶ Anotações do diário de campo durante a visita ao acampamento dos camponeses, próximo ao município de Carazinho, no Rio Grande do Sul, para a entrega de uma “mala de livros - biblioteca itinerante”, adquirida através de um projeto pela AEC do Brasil: Associação de Educação Católica do Brasil. Dias 28 e 29 de abril de 2006.

¹⁹⁷ Registro em diário de campo, nos dias 6 e 7 de maio de 2007.

pensadores, não só nas áreas correspondentes às disciplinas, mas extrapolando-as para incluir a arte e a literatura. Acerca do trabalho na escola a partir de temas geradores, Iurczaki (2007, p. 128) enfatiza que:

Quando é feito o plano gerador na escola, Tema Gerador, por exemplo, agora há pouco tempo sobre a camada de ozônio, todos os educadores vêm à biblioteca para se inteirar da matéria para trabalhar com aquele tema, depois vem os educandos fazer pesquisa desse tema e dentro desse tema se trabalha todas as disciplinas, é subsequente a outros temas, o tema gerador é muito bom por causa disso, ele dá abertura.

O autor também destaca que esta escola fez experiências inovadoras trabalhando com um tema gerador, trazendo mudanças na vida dos acampados, porque eles partiram de uma necessidade real que havia na comunidade – o problema do lixo. Deste trabalho realizado também junto à comunidade, definiu-se um local para o reciclável e outro lugar para o não reciclável. “A cada quinze dias o caminhão do Ecolixo recolhe o lixo depositado, e o dinheiro da venda do lixo reciclável fica para a escola.” (IURCZAKI, 2007, p. 136). Sendo assim, um assunto que incomodava a comunidade e aparentemente sem solução, ao ser problematizado e transformado em conteúdo significativo e aprendido na escola, obteve solução que gerou compromisso de cuidado com o meio ambiente e a saúde e, inclusive, trouxe um resultado econômico.

Relacionado a este fato, outra situação marca a iniciativa das crianças na escola, partindo da realidade concreta. Interessadas em embelezar o acampamento, elas propuseram que o local onde se depositava o lixo passasse por uma limpeza e se transformasse em um jardim. Segundo Paula Elizabete Pinto, educadora na Escola Paulo Freire, no acampamento em São Gabriel:

As crianças levaram a proposta para a coordenação e foram apoiadas pela mesma. Elas tomaram a iniciativa de começar a tarefa, já que este espaço era perto do novo espaço da escola. Foi muito interessante, pois toda a comunidade participou, ajudando a limpar, tapar um valo grande e transformar aquele espaço em jardim. Isso despertou interesse das pessoas porque o local se tornou o portal de entrada do acampamento, e cada pessoa do acampamento que retornava das visitas à sua comunidade de origem, traziam mudas e sementes de flores para o local. As crianças se comprometeram a plantar e cuidar o jardim, e em pouco tempo o local estava totalmente transformado¹⁹⁸.

Estes são exemplos de ações pedagógicas que, por serem reais, possibilitam pensar a vida, a situação existente e as possibilidades de mudá-la. Além de orientar para a necessária intervenção que crie as condições para que isso aconteça.

¹⁹⁸ Entrevista obtida por escrito no final do mês de abril de 2008.

Aqui volta a questão relacionada aos educadores e seu compromisso com a luta social, a fim de ser possível processar as mudanças necessárias dentro de uma escola e fazer o contraponto à escola capitalista.

Conforme o autor Iurczaki (2007, p. 144):

Verifica-se uma diversidade de interesses entre os educadores, fator este que dificulta a seqüência da proposta e a introdução de novas idéias para o trabalho educativo. Os educadores também são resistentes a propostas inovadoras: gostam, aderem, mas não buscam o referencial teórico da proposta, querem as atividades e a parte prática.

Como acabamos de ver, a formação do educador se constitui como foco de limite e tensão no processo de construção de uma nova escola. Limites e tensões apareceram na Rússia, em 1917, e se intensificaram até os anos iniciais da década seguinte, quando foram feitos debates e experiências pedagógicas em torno da construção da nova escola e sistematizadas algumas propostas como a de Pistrak. Essas tensões e limites também aparecem no MST, mas tanto num quanto no outro caso podemos observar que os conflitos permitem que se vislumbre algumas possibilidades e colocaram em prática alguns transformações. Por isso, é importante insistirmos no debate sobre o problema, assim como buscar soluções.

Neste sentido, ainda, o educador Jesun Ferreira da Silva, da Escola Itinerante Paulo Freire, no Paraná, identifica que:

– a dificuldade está nos educadores, pois muitas vezes passam a atuar neste coletivo sem conhecer o próprio MST. Os pais e as famílias não compreendem a proposta de educação da escola, sabendo que as crianças vão aprender com esse jeito de fazer escola¹⁹⁹.

Este depoimento instiga, sobretudo, o setor de educação e a coordenação das escolas itinerantes, pois a realidade e a história de exploração por que passou o povo acampado precisa ser entendida pelos educadores. E quase sempre, diz Jesun:

[...] os educadores têm dificuldades em lidar com os limites da comunidade. Eles precisam de um processo diferente de formação, considerando os elementos da realidade no processo.

¹⁹⁹ Jesun Ferreira da Silva é membro do setor de educação/MST/PR, coordenador pedagógico da Escola Itinerante Paulo Freire, no acampamento Reduto de Caraguatá, município de Paula Freitas, região sul do Paraná.

Alessandro Mariano²⁰⁰, que conhece isso bem de perto, enfatiza que, para levar adiante essa proposta social, política e pedagógica totalmente diferente de qualquer outra escola, com especificidade própria, requer educadores bem preparados, capazes de compreender o papel que exercem e sua importância no contexto de um acampamento do MST, dada sua provisoriidade. “Porém, mesmo com limites na formação, conseguimos avançar na prática pedagógica, com o ingresso de pessoas em cursos formais há um avanço”, diz Alessandro referindo-se aos cursos de nível médio e superior realizados pelo Movimento ou em parceria com outras Entidades Educacionais.

Outra pesquisadora, ao analisar a transição da escola itinerante para a escola do assentamento, elogia estes educadores:

A maioria dos educadores que hoje atua no assentamento já exercia a atividade docente desde a implementação da escola itinerante. As práticas pedagógicas forjadas por essa escola têm como base a proposta de educação do MST, garantida no Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante, com o entendimento de que a formação não acontece com um passo de mágica e de que é importante ter um planejamento que busque refletir a concepção de educação assumida pela mesma. Além disso, a materialização desta proposta [...] é o que nos possibilita dizer que a escola diferente, muito discutida no interior dos movimentos sociais, é aquela que não ensina às crianças simplesmente gritar “palavras de ordem”. Uma escola diferente é aquela que ao ensinar a ler, ao ensinar a calcular, ao ensinar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, também ensina a olhar o mundo, pensar o mundo e transformar o mundo. (PINGAS, 2006, p. 66).

Ainda neste sentido, Delviane Frozzi, da Escola Itinerante dos Camponeses complementa:

[...] acredito que nós educadores temos a tarefa de garantir muitas coisas junto à comunidade, para que de fato a nossa escola seja real, viva, comprometida com a luta, com as crianças e com o MST.

6.2 TEMPOS EDUCATIVOS E O ESPAÇO DE SALA DE AULA

Ainda, ao observarmos as práticas nas escolas itinerantes, outro aspecto que marca o processo de organização do trabalho refere-se aos tempos educativos, que visam também contrariar os padrões tradicionais, que são fixos e se resumem em

²⁰⁰ Coordenador do setor de educação do MST no Paraná, e ex-coordenador da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Cascavel, núcleo de Laranjeiras do Sul.

apenas dois: sala de aula e recreio. Todavia, é importante dizer que o IEJC, se organizou a partir da proposta menos convencional. Para o ITERRA, os tempos educativos nascem para reforçar dois importantes princípios da pedagogia da escola: a) o primeiro, a necessidade de transformar a própria existência dos educandos, a partir de seu jeito de viver e perceber o mundo, criando assim uma abertura para questionamentos e a busca de uma nova síntese, principalmente porque eles vêm de realidades em que o tempo é visto como “natural” gerido pelo espontaneísmo. O outro:

[...] é que escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que seja, devam ser. O Instituto é uma escola, é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente. Por isso, além do tempo aula temos outros tempos, e quando necessário, podem ser criados subtemas dentro dos tempos maiores. (ITERRA, 2004, p. 23).

Ainda, em outro documento, encontramos, “ao mesmo tempo, os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade” (MOVIMENTO, 2001, p. 25). A organização dos tempos e espaços é um dos importantes aprendizados construídos e assumidos pelo MST no fazer a sua escola e sua pedagogia. É, portanto, a partir disso que se passou a orientar que cada escola organize os tempos educativos de acordo com aquilo que considera necessários para fazer acontecer o seu projeto. Sendo assim, o aproveitamento do tempo se dá, segundo os propósitos a serem atingidos: de aula, de trabalho, de oficina, de estudo, de leitura, de mutirão, de núcleo de base, entre outros²⁰¹. A realidade social e conjuntural é que determina as alterações ou a ênfase, assim como as condições reais de aprendizagem dos educandos.

No caso aqui (MOVIMENTO, 2008a, p. 46):

O tempo oficina recebeu prioridade devido às dificuldades de leitura e escrita, uma lacuna encontrada no processo de ensino e aprendizagem de diversos educandos que foram impossibilitados de ingressar na escola no seu tempo hábil e ou reprovados, repetidas vezes, pela escola tradicional. Ao integrarem este movimento social, matriculados na Escola Itinerante, esta buscou atendê-los nas suas necessidades.

Todavia, é importante questionar se o tempo oficina, visto aqui para sanar as dificuldades de leitura e escrita, não está sendo o prolongamento do tempo aula,

²⁰¹ Ver Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Método Pedagógico. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, v. 4, n. 9, dez. 2004.

apenas acontecendo no turno inverso. Este é um dos aspectos que merece atenção durante o planejamento das atividades.

O acompanhamento do processo de sistematização da escola itinerante no Paraná nos oportunizou refletir sobre a prática pedagógica de sete escolas, entre as onze existentes. Chamam a atenção a força e o lugar dos tempos educativos ao criar e organizar uma nova escola. Pela nossa observação, nenhuma delas funciona sem que haja, pelo menos, alguns tempos educativos pensados/planejados pelo conjunto da escola. E, em muitos casos, estão relacionados com os princípios da atualidade e auto-organização dos educandos, desenvolvendo a formação integral do ser humano.

Outra questão, que mereceu nossa atenção diz respeito ao espaço e significado dado à sala de aula, uma particularidade que sempre mereceu privilégio no modelo de escola capitalista. Inclusive por ser o ambiente mais famoso, por obedecer a certas finalidades, dada sua função na sociedade. De acordo com Pistrak (1923a, p. 15), “[...] na comuna escolar não existem “classes” na compreensão antiga desta palavra. O ensino acontece nos gabinetes ou laboratórios.”

Embora seja difícil fazer comparação, há alguma semelhança entre a escola soviética e a escola itinerante. Como já foi destacado no capítulo anterior, face às circunstâncias em que se organiza a escola itinerante, a sala de aula toma configurações diferentes. Por exemplo, em situações de efetiva itinerância, como as marchas, a organização do espaço físico onde é sistematizado o conhecimento é escolhido a partir das condições existentes. Quase sempre o educador e educandos se reúnem em lugar à parte, sempre que possível abrigado, mas podem se reunir também à sombra de uma árvore ou no interior de um ônibus. Todavia, diante de tais condições, o tempo aula, geralmente é mais curto, dificultando por vezes a realização de conexão desta realidade com o conhecimento escolar necessário. Sobre esta questão, em uma experiência do Paraná, encontramos o seguinte relato:

Outra situação que mexeu com toda a comunidade escolar esteve relacionada à estrutura física da escola, que não comportava o elevado número de educandos. Por isso, improvisamos espaços para realização das aulas, realizadas no interior da Igreja Católica e, também, ao ar livre, entre as estruturas dos silos de sementes da fazenda Giacomet Marodin. (MOVIMENTO, 2008a, p. 43-44).

Quando a escola é construída num acampamento e ali permanece por um período prolongado, o jeito de organizar as salas de às vezes tem se parecido com a

velha escola, embora não comparada em se tratando das condições físicas. Quando se referem “à nossa escola”, revelam tê-la ali como um porto seguro. O cuidado e a preservação deste espaço são feitos pelos próprios educandos que ficam incomodados e ofendidos quando sua estrutura é atingida por uma desocupação pela polícia, por vendaval, incêndio da escola, ou coisa parecida, assim como não admitem agressão à bandeira do Movimento hasteada em frente. Em várias escolas por onde passei, este espaço serve também para as reuniões da comunidade, celebrações religiosas, festas e os encontros dos núcleos de base. Quando outros grupos deixam o local, o ambiente deve ficar em condições como o receberam. Também chama a atenção, a preocupação da comunidade e o empenho coletivo na construção desta escola, que quase sempre recebe um lugar de destaque em meio aos outros barracos, conforme relato descrito no capítulo 2.

Nessa pesquisa, encontramos iniciativas importantes da comunidade acampada para a construção da estrutura da escola em outro formato. Observamos seu empenho para pensá-la e fazê-la, na prática, diferente dos moldes tradicionais e mais comuns. Trabalho que requer planejamento, organização, cooperação e criatividade. Ou seja, ao mesmo tempo em que planejam e recriam sua estrutura, buscam negar a velha e compreender a importância de construir um modelo alternativo, que seja próximo da sua realidade, com práticas pedagógicas também diferentes. Como isto é realizado pelo conjunto do acampamento, é comum educandos e educadores participarem ativamente desta construção, tornando-se um trabalho profundamente alegre e educativo. Conforme relato:

Assim definimos e começamos construir as estruturas da escola em forma de figuras geométricas. Isto fez com que desafiasse os carpinteiros na construção diferente que eles estavam acostumados. Hoje já temos construída uma sala de aula redonda para o 1º ciclo, outra sala quadrada do 2º ciclo e o triângulo para o 3º ciclo. Temos também a cozinha e o refeitório que é retângulo. Nossa biblioteca é a figura do hexágono. Estas figuras ajudam na compreensão das crianças para diferenciar e melhorar a percepção do espaço e localização delas na estrutura da escola. Também pretendemos, com isto, superar o formato predominante das construções quadradas. (SILVA, 2008b, p.15).

Como acabamos de ver, são vários os cenários de sala de aula encontrados na experiência de Escola Itinerante. É pouco provável que tenha havido uma construída num espaço fixo e ali permanecido o tempo todo. Mesmo assim, a realidade ao seu redor não permite seu fechamento e isolamento. Pelas interferências externas, a provisoriedade do acampamento naquele espaço, a situação se torna provocativa,

penetrando na escola e envolvendo-a com ela. Dadas estas circunstâncias, ela é o ponto de partida para o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, o ponto de chegada da aprendizagem de vida.

Nessa perspectiva, vale destacar ainda um outro cenário, próprio da realidade atual em que se encontram as escolas itinerantes do Rio Grande do Sul, encontrado no acampamento Coqueiros do Sul quando iniciava o trabalho de campo para desenvolver esta tese.

Ao caminhar pelo acampamento me aproximei da escola. Num instante fiquei parada, quase paralisada. Em um pequeno barraco de lona preta que servia de cobertura e parede, construído provisoriamente pela comunidade, sentados em bancos de taquara, sem encosto, colocados em círculo, estavam algumas crianças junto com seu educador, que, por coincidência, havia sido meu educando no Instituto de Educação Josué de Castro. Só pelo fato de reencontrá-lo, acampado com os sem terra, já valeu a pena ter sido educadora durante tantos anos.

Ao perceberem pessoas estranhas, as crianças olharam para fora, mas logo voltaram-se, atentos ao educador, dado seu interesse ao conteúdo escolar trabalhado, relacionado com o despejo do acampamento e com o incêndio de sua escola pelo efetivo da brigada militar, três dias antes.

A parte da frente da sala de aula estava entreaberta para que a luz do dia, embora nublado, pudesse penetrar e ajudá-los a enxergar as linhas dos cadernos. Na oportunidade chovia muito e com a luz, também a chuva invadia aquele espaço, acumulando água que corria por baixo dos pés de todos. Fiquei olhando por alguns instantes, embora não quisesse ser percebida, tampouco sentissem o que eu estava sentindo diante daquele real cenário.

As crianças me pareciam concentradas, pois seguravam firmes os cadernos e os lápis presos às pernas, porque não havia mesas e estavam atentas ao que lhes era ensinado. Observei o ambiente todo da escola, enquanto pensava o que escreveria em meu diário de campo. Era muita coisa para registrar, por isso fazia um esforço para guardar na memória. Sabendo, sobretudo, que nestes casos, a anotação guarda valor significativo, não hesitei fazê-lo na primeira oportunidade. Ao levantar os olhos, vi um quadro-negro pendurado com arames aos postes frágeis de madeira que mantinham o barraco em pé. Cartazes da luta pela terra sinalizavam que a reforma agrária é uma meta de todos. Em seguida, outros dizeres me chamaram a atenção: “o estudo liberta”, “o livro é nosso melhor companheiro”.

Olhei rapidamente ao redor e percebi que a escola havia sido construída entre as árvores mais altas, buscando a proteção do sol ardente em dias de calor, mesmo que em dias de chuva mantivesse a umidade no barraco. Um córrego, vindo da parte de cima do terreno, com minguados fios de água poluída, passava ao lado, dividindo o acampamento ao meio.

Enquanto pensava perplexa, na falta de condições mínimas e na negação do Estado frente à iniciativa do Movimento em manter uma escola pública no acampamento, percebi outro barraco, menos protegido ainda, onde se encontrava uma panela enorme e velha sobre um fogão improvisado. Ali estava sendo preparada a merenda escolar que em breve alimentaria as crianças, para que continuassem seus estudos com energia²⁰².

Naturalmente, após um tempo deste registro em diário, parece-me estar lendo com outras lentes, induzindo-me a pensar o que leva famílias acampadas e o MST a desejar escola no acampamento mesmo nas condições que foram aqui relatadas. O trabalho de “escavação” durante o processo de pesquisa, me fez entender que, embora as condições sejam de fato precárias, ali existe vida, movimento, organização e mística, favorecendo uma prática pedagógica praticamente livre de quatro paredes, contrapondo o exagerado valor dado à sala de aula na escola capitalista. Estando no interior da prática social, é possível que educandos e educadores estejam ativos para aprendizados novos, que o contato com a realidade e a natureza podem oferecer. Os dizeres, “o estudo liberta” e “o livro é nosso melhor companheiro” expressam haver uma aprendizagem que brota da experiência da vida, para além dos livros. Conforme Freitas (2007), “[...] aprender pelos livros é necessário, mas não podemos substituir a vida pelos livros.”

Pelo que percebi durante a pesquisa, o lugar da sala de aula não tem endereço certo para a escola itinerante, ela é organizada onde e quando sua coletividade estiver lutando. Por isso, suas configurações deixam o padrão de quatro paredes para trás, embora a tenham ainda como referência em algumas situações. No entanto, ao ar livre, imersos no cotidiano real da luta, a escola e a vida se misturam, se entrecruzam e se reconciliam. Diante de tais circunstâncias, não há como lidar com um saber que ignore a realidade e não tome posição. Por exemplo, os conflitos,

²⁰² Anotações feitas em diário de campo, durante a visita ao acampamento Coqueiros do Sul, na fazenda Guerra e no acampamento dos Camponeses no interior do município de Carazinho, durante os dias 28 e 29 de março de 2006.

os confrontos, os despejos, a falta de comida, a precariedade de instalações, a discriminação social e outros, são tomados como temas escolares e relacionados com as áreas do conhecimento, estudando-se causas, contradições, conseqüências e buscas de superação. Com isto, a escola está ajudando a criança a pensar e compreender a realidade, sem conformá-la ao mundo que a rodeia, de forma que se eduque entendendo o que está acontecendo no meio em que vive.

6.3 A ATUALIDADE E A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA ESCOLA ITINERANTE

Já mencionamos que a questão da auto-organização dos educandos e a realidade atual, intimamente ligadas entre si, são dois princípios fundamentais na construção da escola do trabalho para Pistrak e da escola diferente para o MST. Direcionei a atenção para estas duas categorias, na leitura de documentos, observações e entrevistas realizadas, buscando identificar sua existência ou não nos processos pedagógicos da escola itinerante.

No que diz respeito aos documentos que tratam da educação no MST, fica evidente que seus objetivos implícitos nos “Princípios filosóficos da educação no MST” estão interligados e reforçam as duas categorias anunciadas acima. Eis os princípios:

- 1º. Educação para a transformação social
- 2º. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 3º. Educação para o trabalho e para a cooperação.
- 4º. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 5º. Educação com/ para valores humanistas e socialistas.
- 6º. Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana. (MOVIMENTO, 1996, p. 10).

Desta forma, percebe-se que o MST, através de seu projeto educativo, busca defender valores e compromissos, ancorados nos anseios da classe trabalhadora. No mesmo documento encontramos o seguinte: “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso de classe e consciência revolucionária.” (MOVIMENTO, 1996, p. 6).

É possível adiantar que, à medida que estas categorias vão aparecendo como necessárias e com força no cotidiano do processo de mudanças, vem se constituindo um desafio entre os educadores, fortalecê-las no interior das práticas pedagógicas da escola itinerante. Isto tem exigido deles estudo e compreensão da complexidade, do significado e da importância destes dois princípios, vistos como

fundamentais para contrapor-se ao modelo capitalista e na construção da escola diferente. Ou seja, a pesquisa tem mostrado que onde há planejamento e intencionalidade pedagógica de provocar a mudança esta, sustentada por um coletivo de educadores mais bem preparados, se sustenta mais facilmente, pois na escola não há nenhuma solução pronta. Ela terá que ser provocada, tensionada, buscando romper e contrariar as velhas estruturas. E, tanto melhor, se isto for feito com a participação ativa e verdadeira dos educandos, através de sua auto-organização, e da escola próxima da vida.

Embora tenhamos explicitado o conceito de atualidade, segundo Freitas, na parte dos indicadores metodológicos e trazido alguns exemplos que identificam a escola itinerante conectada com a vida, principalmente no capítulo 5, cabe aqui buscar o conceito dado pelo próprio Pistrak.

Segundo o autor Pistrak (2000, p. 32):

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (definição de Schulguine).

No que diz respeito à auto-organização, Freitas (2005, p. 111) afirma que:

É Pistrak (1981) quem chama a atenção para a questão da auto-organização dos alunos. Para ele, o envolvimento do coletivo dos alunos na escola é fundamental. Isso nos remete para além do trabalho na sala de aula, em direção à auto-organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis – sala de aula, escola e sociedade.

Constatamos que geralmente Pistrak fala em alunos ou estudantes e o MST emprega o termo educando. Ao perguntar-me, qual a força da palavra repetida, ou se isto marca a diferença, em conversa com Marcos Gerhke, o educador identificado no início deste capítulo, ele ressalta:

Para nós do MST, não há possibilidade de sermos só estudantes. Somos educandos e educadores o tempo todo, pois o vivido nos acampamentos nos exige isso.

Dito isto, fica evidente, que o princípio da auto-organização dos educandos visa o exercício da condução da sala de aula, da escola e, conseqüentemente, da sociedade, vivendo formas democráticas de trabalho que marcarão sua vida e sua formação.

De posse dos conceitos sobre as categorias que orientam nossa análise, adentremos agora nas práticas pedagógicas, percebendo sua dinâmica, suas relações e força de “arranhar” o projeto de escola capitalista, à medida que aprofundam a vivência de tais princípios.

Conforme avançamos na análise de fatos concretos que evidenciam tais categorias, também vamos compreender melhor a teoria que as embasa.

6.3.1 Atualidade: a relação da escola com a prática social

Ao longo do capítulo 5, encontramos inúmeros exemplos que marcam momentos em que a realidade invadiu o mundo da escola, forjando um debate em torno dela. Embora não denominada como “atualidade”, esta preocupação se fez presente e aparece com força desde as primeiras elaborações sobre escola no MST. “Num assentamento ou acampamento todos os conflitos envolvidos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola. Não tem como o professor fugir disso.” (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 6). Estes são indícios de uma escola que não se separa da vida, porque a intenção é fazer uma educação diferente, voltada à realidade, ajudando as crianças compreender tudo o que estava acontecendo ao seu redor, participando do processo de mudança.

Contudo, aquelas iniciativas tomadas na década de 1990, são comprovadas ainda hoje, em versos, pelo menino acampado, Vinicius Pereira, expressando veementemente não desconhecer a prática social ao seu redor:

Moro num acampamento/ Chamam a gente de assentados/ No lugar tem muitas pessoas, lá fomos colocados/ Não conhecemos luxos da vida, só conhecemos a humildade/ Sem falar no preconceito que tem a sociedade/ Para muitos somos sem-terra, e não pessoas de bem[...]/ Vamos assim vivendo, não deixamos de lutar/ Sem luta não conseguiremos o futuro melhor/ Quando ganharmos a terra, donos dela vamos ser/ Poderemos então plantar, enfim tudo colher / Sou menino, sou poeta/ E nesses versos eu canto / A minha história de vida no meu pequeno recanto²⁰³.

Analisando a escola proposta pelo MST, destacamos, entre outros, alguns fatos que perpassam o seu cotidiano e marcam a relação e o compromisso dela, de seus educandos e educadores com a vida (MOVIMENTO, 2008a, p. 45-46):

Houve momentos em que a realidade social e política do Movimento, redimensionou e determinou uma nova ação pedagógica na Escola Itinerante

²⁰³ Anúncio publicado pelo Ministério da Educação – MEC (*Folha de São Paulo*, Caderno “Folha Ilustrada”, p. E 2, 10 de julho de 2008).

Chico Mendes. Isto aconteceu quando o companheiro Elemar Cezimbra²⁰⁴ foi preso pelo poder judiciário do município de Quedas do Iguaçu. Fato que invadiu o cotidiano da escola e motivou o debate em torno da prisão, por ter sido uma realidade que bateu forte na escola e na comunidade, se transformou em um tema gerador que atravessou o tema “Terra” que estava sendo trabalhado no momento, retomando-o posteriormente. As interrogações que surgiram foram diversas: quem estava preso? Por que foi preso? Lutar pela terra é crime? Quanto tempo vai ficar preso? Como resultado do debate as crianças decidiram escrever cartas de apoio e solidariedade, que foram enviadas ao companheiro Elemar. A escola também se organizou e participou do ato de protesto contra a perseguição política realizada no município de Quedas do Iguaçu. Essas práticas vão confirmando a intrínseca relação da escola com a vida real – a prática social mais próxima ou mais distante da escola, fortalecendo o vínculo desta escola com a luta social. (MOVIMENTO, 2008a, p. 45-46).

Outro exemplo significativo para o nosso debate em torno das relações da escola com a prática social se deu em 2003, na marcha para São Gabriel, no Rio Grande do Sul. Entre os temas mais estudados na escola durante as jornadas, a reforma agrária toma destaque, por ser aquela que atravessa estas formas de luta, inclusive entre os adultos que, em alguns casos, formam coletivos de estudo junto com as crianças. Nessa ocasião, o longo tempo de participação da escola, o frio, a chuva e o vento deixaram as crianças cansadas e os educadores se viram com pouca criatividade para segurar o processo diante de tais adversidades.

Essa crise e tensão se tornaram altamente produtivas, liberando um processo criativo que culminou na elaboração de uma carta ao Presidente Lula, pedindo agilidade na reforma agrária, pois com a escola em marcha, os materiais pedagógicos haviam molhado e aquelas condições tornavam ainda mais difícil continuar vivendo ali. Essa iniciativa estimulou os demais membros da comunidade itinerante, provocando debates e questionamentos que problematizaram seus aprendizados. Neste mesmo sentido, ao circular entre os marchantes um panfleto anônimo, de conteúdo discriminatório e preconceituoso contra os sem terra, a escola o tomou como conteúdo para o trabalho com as crianças. Eis uma síntese deste material:

Povo de São Gabriel não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana. São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa podre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venham trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para as grandes doenças, fortes são os remédios. É preciso correr sangue para mostrar nossa bravura. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Se tu gabrielense amigo possui um avião agrícola pulveriza a noite cem litros de gasolina em vôo rasante sobre o acampamento dos ratos. Sempre haverá uma vela acesa para terminar o serviço e liquidar com todos eles. Se tu és

²⁰⁴ Companheiro do MST que tinha forte relação política com a região Centro Oeste, onde estava localizada a Escola Itinerante Chico Mendes.

proprietário de terra ao lado de um acampamento usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda. Se possúres uma arma de caça calibre 22 atira de dentro do carro contra o acampamento, o mais longe possível. A bala atinge o alvo mesmo a 1200 metros de distância.

Como essa carta chegou às mãos das crianças, a escola tomou para si a responsabilidade de trabalhar seu conteúdo, expondo-se a uma possível crítica externa, por levar para dentro dela uma realidade pesada, cruel e desumana, causando dor e angústia nos educandos. Essa prática, certamente contraria as práticas tradicionais, pois sempre considerou inconveniente veicular tal realidade em seu interior. Todavia, por estar isolada da vida, mantém sua prática pedagógica divorciada das práticas sociais produzidas ao seu redor. Essa é uma das tantas diferenças entre os dois modelos: por estar conectada com a vida, a primeira não pode ignorar a realidade vivida e trazida pelos seus sujeitos, para dentro dela.

Embora causasse profunda indignação, o conteúdo do panfleto permitiu que as crianças fizessem múltiplas conexões, tais como a localização do município, a população, a produção, o clima da região, a vegetação. Elas trabalharam o valor da solidariedade entre os sem terra em casos como este. Com o apoio do dicionário, aprofundaram o conceito de violência, roubo e miséria. Estudaram os recursos naturais da região, questionaram o uso dos venenos, agrotóxicos e os sujeitos sociais que lucram com este comércio. Pensaram sobre o futuro assentamento, como seria a vida, sobre o que plantar e o que comer e o modelo de escola. A partir do conceito de bravura, questionaram-se a si mesmos: “nós somos um povo bravo”? “Devemos continuar na luta”? “O que é ser ordeiro”? “O que é ser trabalhador”?²⁰⁵.

Outro fato que mostra a escola e a vida se entrecruzando, aconteceu quando da marcha rumo à fazenda Guerra, em 2007, também no Rio Grande do Sul. Com a ajuda do setor de frente de massa, o tema gerador estudado naquela semana foi reforma agrária, porém diante do impasse na continuidade da marcha e da ameaça da retirada das crianças do convívio dos pais, o debate foi ampliado para o questionamento da estrutura do poder público. Reunidos por grupos, sob a sombra de árvores, os educandos, individualmente, escreveram cartas ao procurador Gilson Medeiros. Em seguida, um pequeno grupo fez uma síntese das principais idéias, construindo um documento entregue pelas próprias crianças àquela autoridade²⁰⁶.

²⁰⁵ Informações obtidas com a educadora Paula Elizabete Pinto.

²⁰⁶ Tanto a carta quanto o panfleto podem ser encontrados na íntegra nos arquivos do setor de educação do MST/RS.

Tendo acesso às cartas individuais, transcrevo aqui algumas idéias que nos chamam mais atenção:

Nós somos Sem Terrinhas do MST, lutamos para conquistar um pedaço de terra. Lutamos para derrubar os latifundiários que existem no Rio Grande do Sul. Por exemplo, a Fazenda Guerra tem 9 mil hectares de terra e gera apenas 2 empregos fixos por ano. Nós queremos continuar a marcha, debatendo a Reforma Agrária, mostrando para eles que nós não somos o que a mídia diz; queremos mostrar para eles que nós somos um povo unido, e que nós não vamos desistir, vamos lutar e vamos chegar no maior latifúndio que existe no Rio Grande do Sul, que é a fazenda Guerra. Lutamos para ter uma vida digna. Nós Sem Terrinha queremos ter o mesmo direito que as crianças da cidade têm. Não é por nós sermos Sem Terrinha que nós não temos sonhos. É que nós, Sem Terrinha, temos o direito a uma educação melhor, a ter um educador e uma escola. E de se alimentar, de ser criança, como as crianças da cidade. Marchamos junto com nossos pais para dizer que a união faz a força. Nós crianças queremos estudar como as outras crianças para não nos faltarem alimentos. Tio Gilson, você acha justo que fiquemos mais um ano debaixo da lona preta e que nós não estudemos como as outras crianças das outras escolas?

Conforme Izabela Braga, do setor de educação:

[...] se canalizado para o aprendizado do que acontece e relacionado aos conhecimentos que necessitam saber, de fato acontece o ensino-aprendizagem a partir da realidade.

Esse envolvimento pode se dar quando a escola estiver em situações como estas, ou mesmo num acampamento mais fixo.

É interessante destacar que esta carta retornou mais tarde e circulou em várias escolas itinerantes, sendo aproveitada para estudo nas diferentes etapas do ensino. Segundo alguns educadores, as relações estabelecidas entre seu conteúdo e o conhecimento escolar foram diversas, pois possibilitou o trabalho com problemas matemáticos, tendo por base as dimensões fazenda Guerra e a quantidade de pessoas que poderiam trabalhar e viver dela, além da interferência disso sobre a economia do município, caso fosse uma área produtiva. Após dialogar com as crianças a respeito das desigualdades sociais presentes no sistema capitalista, elas desenvolveram atividades de redação, expressando sua compreensão do assunto, enquanto percebiam a importância desta modalidade de texto. O conteúdo da carta ainda permitiu a exploração e indagações em torno de outros assuntos: alimentação,

agrotóxicos X adubação orgânica, tempos de plantio e colheita, conceito de latifúndio, estudo do Estatuto da Criança e Adolescente²⁰⁷.

Em outro momento, perguntei a duas pessoas da frente de massa do acampamento: Qual a realidade/contexto social mais recente, levado em conta pela escola, e que esta não pode deixar de trabalhar com as crianças? Entre uma cuia de chimarrão e outra, debaixo do barraco, os dois falaram. Em síntese, se expressaram da seguinte forma: a realidade que mais repercutiu na escola, recentemente, foi a luta das mulheres em 8 de março de 2008. As crianças foram juntas e presenciaram na prática a luta das mães.

Antes, estudaram na escola, nos seus núcleos de base e ouviram conversas nas famílias: por que essa sociedade não serve para nós? Por que lutar? Por que têm pobres e ricos? Por que estamos expostos à morte, se lutamos por terra e pela vida? Por que tem tanta plantação de eucalipto e pouca produção de alimentos em nosso estado? “Elas sabem o que é ocupação, latifúndio improdutivo, marcha. Como estudam sobre isso e depois vivem isso na prática, não têm como não aprender. Nós entendemos que o papel da escola é ir além do a, b, c. É ensinar a ler o mundo”²⁰⁸.

Com referência ao modelo de prática social e de como ela pode ser tratada na formação de crianças e adolescentes, vale destacar a posição de uma acampada, no Paraná, que diz: “geralmente em outras escolas (fora daqui) não pode dar opinião, até estuda assuntos sobre a realidade, mas não aprofunda, só apresenta o problema e ninguém leva a sério”. Ainda nesse sentido, outra complementa, “aqui as crianças conhecem a luta desde cedo”²⁰⁹.

Há outros fatos ilustrativos do que se quer dizer. Durante a ocupação da fazenda Southall²¹⁰, em São Gabriel, a escola itinerante precisou trabalhar o tema “resistência”, devido à possibilidade de um despejo, embora a maioria das crianças já tivesse essa experiência. A princípio, o trabalho pedagógico, em todas as etapas,

²⁰⁷ Informações obtidas durante o Curso de Capacitação de Professores das Escolas Itinerantes, realizado nos dias 15, 16 e 17 de setembro de 2008, em Porto Alegre.

²⁰⁸ Luciane e Gilson são acampados e contribuem na frente de massa, onde fazem trabalho de base, estudando as razões e a necessidade de permanecer na luta pela terra.

²⁰⁹ Entrevista realizada pela educadora Jurema de Fátima Knopf, registrada em seu diário de campo, para a construção de sua monografia de conclusão do Curso de Pedagogia da Terra.

²¹⁰ Originalmente, as dimensões da propriedade superavam os treze mil hectares, dos quais, cerca de cinco mil, foram desapropriados pelo Decreto de 4 de novembro de 2008, publicado em *Diário Oficial* do dia seguinte, na página 12. Segundo o INCRA/RS, em torno de trezentas e trinta famílias serão assentadas nessa área. A referida ocupação ocorreu entre 14 a 18 de abril de 2008.

se deteve a identificar a área ocupada. Contaram o número de animais, as fontes de água potável, conversaram com os pais sobre o clima da região, o tamanho da área e discutiram sobre a inexistência de produção no local. Em seguida, escreveram em seus cadernos o que já sabiam sobre a ação da polícia nestes casos e a respeito do papel do Conselho Tutelar, que se fazia presente, querendo retirá-las dali. Também não lhes passou despercebido os aviões sobrevoando a área, as armas, as bombas de gás lacrimogêneo, os cachorros, os cavalos e o olhar enfurecido dos policiais.

Havia, por parte das crianças, clareza que deveriam se proteger para evitar ferimentos, por isso deveriam ficar com os pais, ou próximas dos educadores. Em pequenos grupos construíram sua proteção para os olhos, nariz e boca, à base de carvão e vinagre. E, também aprenderam que, em casos de maior urgência, podem usar o carvão e misturado com urina, pois são elementos que ajudam a neutralizar os efeitos das toxinas. Neste mesmo tempo-aula estudaram a composição química da bomba, bem como efeito do gás e dos estilhaços no corpo das pessoas.

As crianças entenderam porque a polícia usa esse tipo de arma em situações como aquela. O gás penetra e atinge as vias respiratórias, os olhos, o nariz e a boca, causando cegueira, coceira e ardência, imobilizando os atingidos. Por isso, questionaram o efeito do barulho e da pólvora, buscando apoio na tabela periódica e em livros que havia com eles. “As crianças falavam e estudavam tudo isso com naturalidade”, disse a educadora Marli²¹¹, confirmando que “desde cedo as crianças conhecem a luta”, onde aprendem lutando. A tese também confirmada em pesquisa recente por Bahniuk (2008, p. 104):

A condição das escolas itinerantes, no interior dos acampamentos, é privilegiada para articular a escola e a vida, pois as situações presentes no dia a dia do acampamento estão coladas na escola, tanto físicas como materialmente, aproximando-a dos conflitos, das angústias, dos sonhos, das lutas, dos acampados.

Quando nos referimos à forma pela qual a escola se envolve com os problemas do acampamento, as dúvidas, os conflitos, as ocupações, os confrontos com a polícia, entre outras realidades vividas no cotidiano, a educadora Fátima, do Paraná, responde:

– A Escola Itinerante, por estar inserida em um espaço dinâmico e de constantes conflitos

²¹¹ Estas informações foram obtidas durante uma reunião realizada em 29 de abril de 2008 com um grupo de educadores, coordenadores das escolas itinerantes, entre os quais, vários estiveram presentes nessa ocupação.

que é o acampamento não tem como ficar fora dos acontecimentos que movimentam a comunidade acampada, esta constatação nos leva a compreender que é a realidade, neste caso, o Movimento e a funcionalidade da organicidade onde se insere que vão determinando à escola sua Função Social, para além de possibilitar o acesso aos conteúdos²¹².

Outro fato que marcou profundamente os acampados, envolvendo a escola, aconteceu na madrugada de 17 de junho, numa das manhãs mais frias do inverno de 2008. O efetivo da polícia militar chegou de surpresa nos acampamentos Passo dos Cabritos e Oziel Alves, ambos no interior da fazenda Guerra, anunciando o despejo. Os soldados entraram e revistaram os barracos, rasgaram as lonas e as roupas, quebraram as camas e colocaram terra dentro das panelas onde havia comida. Chegando aos barracos da Escola Itinerante, construída de madeira e coberta de amianto pelos acampados, após um vendaval que a destruiu por completo em abril do mesmo ano, fizeram o mesmo. Na presença de todos, os policiais impediram que a comunidade desfizesse a estrutura da escola e a levasse consigo. Inconformados com o fato, buscaram apoio do departamento de Educação Indígena e Rural da Secretaria de Estado da Educação, onde encontraram dificuldades burocráticas:

Somente três dias depois, as professoras Jeni Jussara Reck da Secretaria da Educação, Ana Paula Fialho de Souza, da 27ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE de Canoas e Lisete Leiria Jarré, coordenadora da 39ª CRE de Carazinho se deslocaram ao local do conflito/despejo para averiguar os fatos. Ali encontraram uma realidade pouco vista no mundo da escola pública do Estado do Rio Grande do Sul. Jeni J. Reck, identificada como representante da Secretaria da Educação, pelo crachá que levava no peito, coordenou a negociação com o comandante da polícia militar. O objetivo era a retirada da pequena estrutura física da Escola Itinerante Dandara, que havia sobrado após o violento despejo. Embora irreduzível durante longa negociação, o Comandante foi convencido a deixar desmontar a estrutura que ainda restava. Sendo assim, com o apoio da comunidade acampada, ela foi desconstruída e transportada para o outro local do acampamento. Dias depois, quando a chuva parou, a escola foi toda reconstruída. Segundo a educadora Delviane Frozzi, *“hoje a escola está novamente de pé, e até plantamos flores ao seu redor”*²¹³.

Segundo os educadores, mesmo em meio àquela realidade, a maior preocupação da Secretaria de Educação estava voltada para a perda e recuperação dos dias letivos, fato que confirma sua pouca compreensão sobre a função social da

²¹² Jurema de Fátima Knopf é educadora do setor de educação do estado do Paraná. Atualmente é responsável pelo registro, memória e sistematização da experiência das Escolas Itinerantes. Pela função e responsabilidade que assume, tem conhecimento da forma e funcionamento da maioria destas escolas dos acampamentos do MST.

²¹³ Diário de campo, dias 15, 16 e 17 de setembro de 2008, durante o Curso de Formação de professores das Escolas Itinerantes, Porto Alegre.

escola no bojo dos movimentos sociais, como é o caso em questão. Ao ver processos pedagógicos próprios acontecendo, educandos e educadores aprendendo, a partir das práticas sociais, mesmo diante de condições precárias, perceberam a dificuldade de manter o controle do sistema sobre a escola. Nessas circunstâncias, o despejo e a destruição, efetuados pelo poder do Estado, transformaram-se em conteúdos escolares. No dizer dos acampados, “outra vez o Estado destruiu a nossa escola e não se preocupou com sua reconstrução, tampouco com a educação de nossas crianças”.

Mesmo com todas essas adversidades, neste outro espaço, foram organizados alguns tempos educativos, entre eles o de aula, o que permitiu estudar e entender coletivamente o que havia se passado:

Como o espaço destinado para o acampamento era limitado, as primeiras aulas foram realizadas junto dos animais: porcos, terneiros, cabritos, galinhas. Não havia classes para todas as crianças, então deixamos as que haviam para as menores, e as maiores pegaram pedaços de tábuas. Ali, educandos e educadores das escolas itinerantes Dandara e Sementes da Terra, tentamos entender o que havia acontecido. Reconstruímos o processo do violento despejo, passo por passo: A polícia chegou bem cedo, ainda estávamos dormindo. Era um dia muito frio, tinha muita, muita polícia, também tinha cachorro, um avião sobrevoava por cima do acampamento, as políticas cortavam as nossas barracas. Quando chegamos a Sarandi, estávamos com fome e já era noite, não tinha barraco. Porque nos tiraram da área desta forma, violenta, desumana, cruel? Porque invadiram o espaço da nossa escola e nos impediram de trazê-la junto, e ainda a Secretaria da Educação nos cobra a recuperação dos dias letivos? Buscamos estudar e entender a Ata do Ministério Público que trata e provoca a dissolução do MST, querendo comprovar sua ilegalidade, do dia 10 de dezembro de 2007. Destacamos palavras novas e seu significado²¹⁴.

Tendo presente a necessidade de indagar como o conhecimento escolar pode ser articulado com os fatos políticos, em seguida, no tempo-aula, a educadora explicou para as crianças que a sociedade capitalista está dividida entre ricos e pobres. Os ricos são os fazendeiros, os empresários, os banqueiros. Os pobres são os sem terra, os operários, os índios. O despejo se deu porque o atual governo defende os ricos e é contra os pobres. Querendo melhorar seu aprendizado, ainda naquele dia, as crianças iniciaram a construção de uma redação sobre este vivido, sendo concluída mais tarde nos seus barracos.

²¹⁴ Depoimento colhido da educadora da Escola Itinerante, Delviane Frozzi, dia 17 de julho de 2008. Nessa mesma ocasião, durante a primeira aula entre os educandos das duas escolas itinerantes “Dandara” e “Sementes da Terra”, coletivamente decidiram por outro nome. A partir daquele momento passaram a chamá-la de Escola Itinerante “Sementes de Dandara”.

Ainda relacionado a este fato, no dia 9 de setembro de 2008, a escola preparou uma mística para receber a comissão de Brasília que veio para investigar os fatos relativos ao despejo. Montou-se a sala de aula no pátio da escola, onde as crianças entoaram os cantos “Educação do campo” e “Direito de viver”, expuseram seus livros, construíram cartazes, com dizeres: “Queremos conquistar a terra para plantar comida”, “Lutamos junto com nossos pais para conquistar a terra e ter vida digna”, “Viva a nossa Organização”, entre outras. Segundo as próprias crianças, em casa, ouviram seus pais comentarem sobre o que elas haviam falado para a comissão, e isto as ajudou na construção da redação.

Na lista dos fatos que marcam a relação da escola com os acontecimentos do dia a dia, uma carta, escrita por um educando também expressa a forte relação da Escola Itinerante com o mundo que a rodeia, como se pode perceber a seguir:

Prezados senhores do município de Terra Rica e região. Venho através desta carta, contar um pouco do que passamos nos últimos três meses. Aconteceu que nós fomos atacados quase todos os dias, por milícias armadas, eles jogaram uma corrente no fio de luz, e nós ficamos sem luz e sem água. Depois de muitos dias nós tivemos que conseguir um trator para carregar água para as famílias, foi muito difícil para nós conseguir este trator. Passados alguns dias, arrumamos a luz, mas estas milícias vieram e derrubaram o poste de luz à marretadas, e nós acabamos ficando sem luz. Passados sete dias eles vieram de volta e mataram 76 cavalos. Estes jagunços não passam de uns covardes. Porque matar um pobre animal que não deve nada? Quando os “bandeira branca” entraram aqui no acampamento, foi um sofrimento, por que eles apontavam armas para todos nós, mas ninguém saiu ferido²¹⁵.

Seu conteúdo expressa claramente que, pelo fato de a escola estar fisicamente e pedagogicamente próxima da vida real, acontecimentos como estes não passam em branco. Educandos estão ali, envolvidos, escutando, refletindo o tempo todo. Ao retornarem ao tempo-aula, refletem e registram com seu punho, sua própria história, do Movimento e de sua escola, deixando um legado importante para as novas gerações, além de seu conteúdo ser útil e aproveitado em outras escolas. Realidade dura ou não, impossível estar desprovida de lições e aprendizados.

Outro aprendizado nesse sentido se deu durante a visita do Ministério Público e de deputados estaduais ao acampamento Jair Antônio da Costa e à Escola Che Guevara, no mês de julho de 2008. Neste ato, o educando Alan Scortegagna, da sexta etapa, disse:

²¹⁵Carta recebida do educador Alcione Nunes Farias, em 22 de agosto de 2008. Alcione é coordenador pedagógico da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, no Acampamento 8 de março, em Guairaçá, Paraná, atualmente cursando o 2º ano em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, em parceria com Escola Nacional Florestan Fernandes, São Paulo.

Eu gostaria de dizer três coisas para vocês: Nós estamos aqui, não porque somos obrigados. Estamos aqui porque nós queremos. Aqui temos escola, educação, aqui é a nossa casa. Estamos aqui porque queremos terra”²¹⁶.

Conforme a educadora Elizabete Witcel, os visitantes e os próprios educadores se surpreenderam com o conteúdo, a espontaneidade e a segurança do educando.

A nosso ver, isto expressa que a escola, neste meio, não está de costas para seu público, tampouco distante e alienada da realidade que a cerca. Além de ser aquela que as crianças e adolescentes sentem que é sua, podendo estar à vontade para falar de dentro dela. Por isso, concordamos que, “[...] ao separar a escola da vida, a escola cumpre um serviço considerável ao capital, impedindo que suas contradições sejam temas de reflexão e, conseqüentemente, questionamentos.” (BAHNIUK, 2008, p. 107-108). Todavia, tratar questões como esta não seria conveniente em uma escola voltada a manter a alienação da classe trabalhadora, pois esta poderia descobrir-se como classe e as razões de sua exclusão.

Temos outro exemplo, onde a escola e a comunidade acampada registram suas preocupações e denúncias, entrelaçando saberes e aprendizados com a vida em movimento. Mais uma vez vemos registradas pelas mãos das crianças cenas da vida real vividas, intensamente por elas.

Senhor Mozart, nós estamos aqui no INCRA pedindo para que nos dêem terra para plantar. Nós viemos marchando de Nova Santa Rita a Porto Alegre para cobrar do senhor e do governo terras para assentamento. Lembrando bem, o INCRA prometeu assentar 1.000 famílias até abril e, mais 1.000, até o fim do ano/2008. Promessa é promessa! Denunciamos também as empresas estrangeiras que produzem celulose e papel. Por que o senhor não compra essas terras para assentamento? Por que o senhor está deixando as multinacionais tomar conta? Quando ocupamos uma Fazenda, pensamos assim: cheguei ao meu lote. Conquistei meu pedaço de terra. Mas não é assim. A polícia chega com a ordem de despejo e dá de 10 a 15 minutos para nós sem terra nos retirar. Depois de toda essa guerra é feita uma negociação, e mais uma vez com promessas, voltamos aos nossos acampamentos. O senhor não sabe o que é viver debaixo de uma lona preta, passando dificuldades, puxando água para beber, sem luz e tendo que comprar velas para não ficar no escuro. Queremos uma escola melhor, com cadeiras, mesas, quadros negros, telhado e janelas, para poder estudar melhor. Muitas vezes não podemos estudar porque a lona está furada, e não dá para ter aula na chuva. Queremos sair daqui para os nossos assentamentos, aqui não dá para brincar direito, é muito chato. É melhor ser assentado e poder plantar e trabalhar na nossa terra, colhendo muitos alimentos saudáveis. Se for preciso, voltaremos a lhe fazer uma visita, nós não desistimos! Queremos uma vida melhor”²¹⁷.

²¹⁶ Anotações em diário de campo, em 15 de agosto de 2008.

²¹⁷ Carta das crianças sem terra e educandos das escolas itinerantes dos acampamentos do MST, durante a manifestação no pátio do INCRA, no dia 1 de agosto de 2008.

Se considerado o teor da carta, é bem perceptível o seu teor, além de revelar que seus leitores-escrevedores²¹⁸, conhecem a realidade onde pisam, compreendem as razões de estarem mobilizados e também acompanham as negociações que se dá entre os sem terra e os representantes dos órgãos públicos. Todavia, essas crianças vêm acampadas há anos, itinerando de um lugar para outro. Através de sua escola, participaram de marchas e de ocupações, estão juntas nas audiências, ouvindo e também falando. E todas essas experiências não acontecem separadas da vida da escola - porque ela participa das lutas, o não é ignorado pela escola.

No tempo-aula, tem-se momentos de estudo e reflexão sobre este vivido, relacionando-o a conhecimentos mais complexos e sistematizados. Nossa pesquisa mostra que, por estarem na escola e viverem juntos estas experiências, as crianças e adolescentes vêm acumulando aprendizados que lhes permitem expressar suas idéias, interrogar a realidade e problematizar a luta de classes. Acampadas em frente ao INCRA, em Porto Alegre, expressaram não gostar de viver ali, “é um lugar chato”. Ficaram surpresas ao perceberem, ali bem próximo, no centro da cidade, a existência de uma vila de moradores, catadores de lixo, gente pobre. Questionaram, porque não há separação entre o lixo reciclável e o não reciclável? A necessidade de reaproveitamento de materiais é um de seus aprendizados

Isto evidencia que estes educandos não somente atingiram o objetivo de estudar a realidade, mas também se deixaram impregnar por ela, procurando entender seus fenômenos como parte de um processo de desenvolvimento histórico que foi gerando tal realidade.

A análise feita até aqui, evidencia que a Escola Itinerante foi e continua sendo pensada para ser diferente. Anunciado, o diferente hoje se expressa na abertura da escola para a vida e o mundo, por isso inclui em suas práticas o envolvimento direto de seus sujeitos com a vida real, com os problemas e as alegrias que o cotidiano apresenta, como bem mostrado nos exemplos acima.

²¹⁸ Com o conceito leitores-escrevedores, temos o propósito de marcar a formação no contexto do campo e seus sujeitos. Ou seja, as práticas escolares e não escolares de ler e escrever precisam educar “pessoas que escrevem” a serem, também, “pessoas que escrevem pelo prazer de escrever”. Leitores-escrevedores, nessa perspectiva, são ações combinadas. Estas práticas não formarão apenas leitores (que normalmente são muitos) e escritores (que normalmente são poucos), mas formarão leitores-escrevedores, sujeitos que fazem uso da linguagem verbal em contexto, lêem e escrevem como forma de existência humana e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano, como uma tarefa de todas as pessoas. (p. 2). Sobre isso, ver texto “Práticas de Leitura e Escrita na Escola Itinerante”, de Marcos Gehrke – MST e Benedita de Almeida – UNOESTE – Paraná. Manuscrito. 2008.

Não isolar-se, incorporar o dia a dia em seu conteúdo de forma que seja discutida, apreendida e transformada, é o propósito. Por isso, é marca de algumas escolas pesquisadas a proposta de trabalho coletivo entre os educadores das diversas etapas, através da organização do ensino pelos temas geradores, que requerem empenho maior para se envolver com a comunidade a fim de conhecer seus problemas e trabalhá-los na escola. Segundo Pistrak (2000, p. 32), “[...] o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela.” O que não significa deixar de estudar os acontecimentos do passado, porém devem ser vistos “[...] à luz da realidade atual, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação,” (PISTRAK, 2000, p. 32-33).

O autor ainda acrescenta que (PISTRAK, 2000, p. 32-33):

A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente.

Todavia, no intuito de entender o que Pistrak aponta com insistência, acima, e sabendo que a Escola Itinerante vive no seio desta realidade, perguntei novamente à educadora Fátima: A vida real está dentro ou passa do lado de fora desta escola?

– Esta questão é bem distinta de uma escola para a outra, e depende muito do ciclo do acampamento, há momentos em que os acontecimentos da vida real determinam o que deve ser discutido na escola, tensiona e não tem como ficar fora da discussão, há outros em que a escola tensiona, provoca discussão, mas também há situações onde a organização interna do acampamento se fragiliza e a escola novamente se distancia da realidade atual.

A partir do que aponta Pistrak e dos exemplos mencionados, há indicativos de que as escolas itinerantes têm mais possibilidades de viver esta realidade, porque inseridas, próximas ao meio, no acampamento. Dada esta convivência cotidiana, os educadores dizem que “as crianças descobrem rapidamente os acontecimentos do acampamento bem antes que os educadores e provocam a escola a discutir”. No caso de uma ocupação, não sabem o dia exato, mas estão informadas de que precisam ficar em alerta. Contudo, tem sido prática no Paraná, participar ativamente de ações de fechamento de pedágios nas rodovias.

A partir desta realidade, são dadas as aulas, trabalhados os conteúdos que provocam interrogações, tais como: Por que estamos nesse local, no asfalto, se

queremos terra? Há quantos quilômetros estamos do nosso acampamento? Qual é o valor em dinheiro recolhido pelo pedágio? Pedágio é roubo? Quantos carros passam neste local por dia? Quantos hectares de terra podemos comprar com o dinheiro recolhido aqui durante um mês? Em condições assim, a prática social é vivenciada concretamente e não apenas por meio de leituras sobre ela. No caso específico do Paraná, os educandos da Escola Zumbi dos Palmares, organizados em brigadas, fizeram um trabalho com os motoristas, dialogando com eles, e entregando panfletos informativos sobre a jornada de lutas.

Como vemos, muito diferente da escola capitalista, que se isola da vida real, afastando os problemas e conflitos sociais dos educandos, construiu-se um modelo onde tem sido impossível ignorar esta realidade, porque ela invade a vida dos educandos, não permitindo que se viva um mundo fictício, no qual se inventa problemas para serem resolvidos. Neste sentido, o convívio diário permite que as crianças e adolescentes percebam, comentem, façam interpretações, formulem indagações e construam conhecimento sobre suas experiências. Ao ouvir um educador dizer, “[...] quando a gente retorna da etapa do curso, são as crianças que nos informam de toda a conjuntura do acampamento”, fica explícito que estas crianças têm um conteúdo social latente para levar para a escola, em função da relação estreita entre seu cotidiano e a escola.

O limite, porém, reside na condição real e na capacidade do educador em problematizar e transformar esta realidade em conteúdos escolares, fazendo relações com processos mais complexos do conhecimento historicamente acumulado, gerando novos conhecimentos. Olhar os fatos/problemas de forma imediatista e superficial, sem questionar e buscar elementos que subsidiem sua solução, não condiz com a escola que queremos construir. Acerca desta questão, a educadora Marli Z. de Moraes, afirma que:

[...] as vezes a realidade é trabalhada com criatividade, com dados concretos, porém pouco explorada, como também não muito aprofundada, para que as crianças possam construir conhecimentos novos a partir do que estão estudando. Muitas vezes os conteúdos são repetitivos ou servem mais como cópia daquilo que é dado como certo. Outras vezes são de uma grandeza de aprendizados, principalmente quando se possui uma matéria prima concreta, como a de uma marcha, por exemplo.

Tendo presente nossa reflexão até aqui, percebemos que a escola é uma extensão do acampamento, sendo um reflexo imediato de tudo o que acontece

ali. Quando o clima geral está calmo, também ela está calma, porém quando há tensões, logo em seguida as crianças querem conversar a respeito. Em suas brincadeiras é comum tratarem desta realidade, imitando uma ocupação, com uns fingindo-se policiais e outros representando a própria realidade, fazendo reuniões e buscando saber as senhas usadas pela segurança interna do acampamento.

Desta forma, fica difícil trabalhar outras questões se não as que estão mais fortes e latentes, porque esta realidade é parte da vida das crianças, saindo do âmbito familiar para invadir o mundo escolar. Pelo fato de a escola estar dentro do acampamento é impossível a realidade passar ao largo, pois quando as crianças se preparam junto com os adultos para uma ocupação, por exemplo, “têm a escola dentro de casa”. Elas sabem que em determinados momentos devem usar expressões e linguagem própria, dizendo “vamos para a festa”, em vez de “vamos para a luta”.

Estas são situações vividas intensamente e trabalhadas através da mística, da construção de textos, de desenhos, do teatro e de entrevistas. Por serem atividades interessantes, as crianças colocam nela toda a vida e toda a concentração, encontrando infinitas possibilidades de avançar e construir um novo conhecimento. Ao tratarem de questões de perseguição e violência da polícia aos acampados, percebem-se brotar nelas sentimentos que misturam medo, raiva e profunda indignação. Conforme Pistrak, (2000, p. 37) “[...] diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem.”

Contudo, pelos exemplos acima, vemos que a realidade atual se faz sentir de forma mais contundente na escola, nos períodos de marcha e/ou nos momentos de maiores conflitos e tende a enfraquecer quando a escola volta à rotina do acampamento. No entanto, diferente do modelo capitalista, que nasceu e se mantém separada da vida, sem envolver-se com os problemas reais da comunidade, por estar neste meio e envolver-se socialmente com seus sujeitos, não há separação da vida, ambas se entrecruzam e caminham juntas em busca de soluções.

Isto também nos faz pensar que esta escola não nasceu para marchar o tempo todo, convivendo no limite do conflito, sem condições para refletir sobre os conflitos. Ao estar física e pedagogicamente imersa na prática social, precisa se organizar e forjar tempos que propiciem indagações a respeito do conteúdo da marcha, do confronto, das perdas, do poder opressor - tudo aquilo que está acontecendo ao seu

lado, no estado e no país. O tempo-aula, se bem organizado, é propício para este fim.

A pesquisa nos mostrou e por isso reforçamos aqui que há necessidade de mais tempo específico para escrever as referidas cartas e estudar seu conteúdo, por exemplo, e, por consequência, para fazer as relações que levem ao conhecimento mais profundo sobre o sistema judiciário e carcerário, assim como de outros temas subjacentes. O conteúdo desses relatos e o conhecimento que fluir deles, será mais rico e profundo, quando advier de escolas que não abram mão de viver na prática os princípios da atualidade e a auto-organização dos educandos.

Por isso:

A Escola Itinerante se faz aberta à vida, na realidade e integrada ao Movimento, na prática social e organizativa do meio em que está inserida. Na organicidade e nas lutas do acampamento as contradições vem para dentro da escola e exigem que sejam trabalhadas, compreendidas, e os conteúdos precisam contribuir teoricamente na busca de esclarecer os fatos e nas soluções para as contradições e conflitos. (GREIN; GEHRKE, 2008b, p. 91-92).

Neste sentido, trazemos mais um fato, que envolveu a escola e comunidade em torno de um tema gerado a partir de uma brincadeira das crianças. Havia no acampamento Elias Gonçalves de Meura, no Paraná, o hábito de brincarem com pipas fabricadas por elas próprias. As brincadeiras andavam muito bem, até o dia em que um fio de luz do poste central do acampamento foi atingido. Rapidamente o assunto se espalhou, gerando comentários, tais como:

Acho que isso tem que ser proibido.

Dizia a mãe Elizabete Martins:

Essa tal de pipa me irrita, não sei onde o Tiago arruma tanto lixo e traz para dentro do barraco.

Diante disso, a escola tomou a questão para si e trabalhou a história desta brincadeira, questionou a origem do plástico usado, a linha, o papel, as varetas, incluindo a orientação correta na sua construção.

Além disso, se conversou sobre a velocidade do vento necessário para conduzir a pipa e segurá-la mais tempo no ar. Algumas questões foram levadas para as famílias e estas se envolveram com o tema, pois havia causado estranhamento o

fato de o brinquedo ter alcançado o fio de luz e os deixado no escuro. O resultado foi imediato.

Disse a educadora Cristina:

[...] percebi que o tema quando vem mesmo da realidade da criança é mais produtivo, ela consegue participar e aprender mais.

Este aprendizado só foi produzido porque a escola percebeu a realidade ao seu redor e agiu conscientemente. Tomou um fato real, levantado pela comunidade e o problematizou com os educandos, fazendo as devidas relações com o conhecimento sistematizado. Ou seja, ao se trazer a vida para dentro da escola, surgiu a possibilidade de questioná-la e tomar posição, ajudando na solução de algo que poderia atrapalhar a convivência, até então, harmoniosa entre adultos e crianças. Portanto, uma brincadeira simples e inocente gerou um fato polêmico que envolveu a comunidade, mas na escola se transformou em conteúdo e, por isso, passou a estimular e a dar outro significado ao ato de aprender (FREITAS; KNOPF, 2008b).²¹⁹ Este exemplo ajuda perceber que o modelo de escola em debate também pode estar conectada à vida, mais próxima ou mais distante do movimento maior da luta. Os desafios que a atualidade impõe precisam ser percebidos pelos educadores e pela comunidade, para serem tomados e trabalhados como caminho para o conhecimento, enquanto se contrapõe ao projeto capitalista, que já na sua origem se mostrava pouco aberto a questões que não lhe dizem respeito. No caso da Escola Itinerante, é o contrário, pois embaixo da lona há precariedade, mas não está ali a possibilidade de estabelecer relações possíveis de romper com a lógica da escola capitalista?

Considerando-se os vários exemplos em que as práticas sociais foram incorporadas e trabalhadas pela escola, nosso entendimento é que a atualidade não remete apenas ao contexto político que envolve o MST, mas também a informações e conhecimentos que ajudam a entender este contexto com mais profundidade. Ao serem trabalhadas, problematizadas e sistematizadas, pela e na escola, têm

²¹⁹ É importante registrar que este fato estimulou o setor de educação do MST a levar a brincadeira da pipa para o conjunto das escolas itinerantes. No volume 4 da Coleção Cadernos da Escola Itinerante do MST, em processo de elaboração no momento, encontramos esta entre outras sugestões de brincadeira, acompanhada de orientações sobre as formas de brincar com ela, para que se torne divertido e educativo. Antes, porém, há o estudo de sua origem, permitindo saber que vem do Extremo Oriente desde as primeiras eras e que tornou-se conhecida no Brasil por volta de 1596, através dos colonizadores portugueses.

contribuído para as crianças entenderem melhor o mundo e as possibilidades de mudanças. Constatamos, porém, que a escola enfrenta dificuldades para aperfeiçoar seu fazer pedagógico: uma diz respeito à grande carência de materiais de pesquisa em determinados locais. A outra está relacionada às tensões e à pouca concentração das crianças frente à dinâmica da luta. Elas, ao frequentarem a escola, querem também estar em outro lugar, participar de tudo e, às vezes, deslocam o olhar e se distraem. Diante disso, é importante destacar o que a dirigente Nina disse em uma reunião de educadores recentemente: “a Escola Itinerante não é só tarefa dos educadores. É de todo o acampamento”.

6.3.2 A Auto-organização dos Educandos

Tendo presente o conceito de Pistrak sobre auto-organização, percebe-se que este princípio também se faz presente na segunda escola de acampamento na fazenda Annoni, criada em 1987, como consta em registros a respeito:

Um dia as crianças resolveram fazer uma assembléia com todos os alunos da escola. A gente foi lá só pra assistir. Eles escolheram quem ia dirigir a assembléia, montaram a pauta, tudo direitinho. Esse fato acabou chamando a atenção de todo o mundo porque as crianças estavam se sentindo também responsáveis pelas coisas... nessa assembléia decidiram sobre a merenda... É que não tinha merenda pra elas naquela época e o prefeito tinha prometido dar essa merenda. Daí eles decidiram que iriam ao Município falar com o prefeito e exigir dele: ou a merenda ou parar de fazer promessa. (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 17).

Nessa época, nos acampamentos e assentamentos que optavam pela organização coletiva do trabalho, geralmente as crianças eram motivadas a criar seu próprio planejamento. Na Escola Margarida Maria Alves, em Nova Ronda Alta, por exemplo, era comum encontrá-las em assembléia, discutindo seus problemas cotidianos, quais seriam suas tarefas e como realizá-las coletivamente.

Passados alguns anos, o valor da auto-organização, vivenciado nas primeiras escolas de acampamentos e assentamentos, à época orientadas pela forma como estes se organizavam, foi assumido pelo setor de educação. Sendo assim, ele aparece explícito como um importante princípio pedagógico da educação do MST.

Auto-organizar-se significa os educandos terem um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. (MOVIMENTO, 1996, p. 20 -21).

Desde então, essa prática é uma questão que se relaciona com a forma de organização do próprio Movimento pautando-se em seus princípios e seus

instrumentos de gestão, aparecendo em outros documentos e passando a ser orientação para as escolas do MST.

Entendemos por auto-organização o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar proposta e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática, do processo educativo, e da escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos. (MOVIMENTO, 1999, p. 14).

Logo em seguida, no material sobre mobilizações infantis, publicado no ano de 1999, encontramos um exemplo concreto da vivência deste princípio em uma escola de anos iniciais. O exemplo da cooperativa dos adultos suscitou nas crianças o desejo de se organizarem em uma cooperativa infantil na sua escola. Colocando em prática, se organizaram em várias equipes, que cuidam de toda a escola: jardim, horta, folhagens, pátio, tomam a decisão do cardápio da merenda, entre outras. Assim, nos dias de mudar a terra das folhagens da escola, o húmus produzido no próprio era destinado para a cooperativa dos adultos. Um grupo de crianças se formou para dialogar com os pais e propor a troca, o que não foi aceito. Tentaram convencer, mas seus argumentos foram insuficientes. Então, elas retornaram para a escola e junto com todos os educandos, decidiram pressionar, organizando uma mobilização.

Organizados, lançam mão da bandeira do MST que a escola tem, fazem cartazes, preparam palavras de ordem e cantos. O momento é de euforia, de seriedade, de certeza do que querem e de firmeza de suas buscas. Não vacilam, insistem em ser recebidos, criam estratégias para convencer os adultos da importância deste ato. (MOVIMENTO, 1999, p. 30).

Retornando para a escola, depois da mudança de posição dos pais sobre o uso do húmus, elas comentavam:

Hoje nós fizemos um manifesto na Cooperunião. Vamos conversar com a nossa professora para um dia desses fazermos uma mobilização na prefeitura para ela nos mandar uma bola e uma rede de vôlei. Se a gente não for lá reivindicar, nunca vamos conseguir nada. (MOVIMENTO, 1999, p. 31).

Ao ser publicado este material e estudado nos cursos de formação de educadores, o exemplo de organização das crianças foi muito comentado, levado para outras escolas, motivando novas iniciativas neste sentido. Todavia, como nosso estudo diz respeito às escolas itinerantes, vamos identificar como este princípio se evidencia e perpassa as práticas pedagógicas das escolas existentes e continua a aparecer nos materiais mais recentes que orientam política e pedagogicamente a Escola Itinerante.

A organização, a auto-organização, a gestão democrática, a participação dos educandos na condução da escola, deve ser assumida como tarefa essencial para efetivarmos nossa concepção de **escola** e de **formação**. É criar espaços onde educandos de todas as idades possam experimentar a organização e a vivência real de sua autonomia, de sua capacidade de coordenar e ser coordenado, de crítica, autocrítica e proposição, entre outras. Isso é permitido quando a escola se organiza em núcleos de base, brigadas, equipes de estudo e trabalho, oficinas, assembleias, conselhos de classe participativos, entre outros. Estes são alguns dos espaços já conhecidos e experimentados, porém, precisam ser potencializados. A construção de tais tempos e espaços na escola implica em planejá-los com intencionalidade, mas também envolvendo os educandos e a comunidade. (GREIN; GEHRKE, 2008b, p. 92).

Vejamos que a orientação é clara. O caminho é este e não há outro diante da necessidade de firmar a concepção de escola e de formação humana. Todas as idades devem participar de algum modo. São orientações que vão se firmando à medida que são assumidas pelas escolas, tornando-se princípios dos quais não mais abrem mão. No documento interno que orienta a prática pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares, no Paraná, fica evidenciado que a auto-organização está implícita nos objetivos da Escola Itinerante, ou melhor, já se constitui como um direito assegurado.

Propomo-nos a organizar nossos educandos, por entendermos o papel e os objetivos da Escola Itinerante. Neste sentido a auto-organização é o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempos e espaços próprios, para analisarem e discutirem as suas questões, elaborarem propostas e tomarem as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por um educador/a que respeite a autonomia dos educandos. Autonomia que confere o direito aos educandos assumirem posturas próprias, sem tutela dos educadores, assumindo a responsabilidade pelas decisões tomadas. Isto implica em tempos e espaços onde não sejam os educadores a fazer a pauta, nem sejam os educadores a coordenar, e nem mesmo participar da discussão²²⁰.

Naturalmente a longa experiência e o fato de caminhar nessa perspectiva há mais tempo, fez com que na Escola Zumbi se conseguisse avançar vários aspectos como consolidação do coletivo de educadores, estudo e formação dos mesmos, planejamento coletivo, entre outros. Por isso, também propôs e consolidou formas de organização mais complexas, tendo a comunidade como parceira e os educandos ocupando seus espaços e sendo sujeitos do processo. No mesmo documento acima, é dito que:

A organização de base, na Escola, são os núcleos de base. São os educandos de cada sala de aula (Coletivo de Educandos) que devem ser desafiados a se auto-organizar. Após se conhecerem e levantar critérios, se distribuem em núcleos de base, tendo cinco a sete participantes em cada um. É fundamental que todos estejam em um dos núcleos de base. Cada núcleo escolhe um nome de um lutador ou lutadora para dar nome ao NB e um menino e uma menina para serem os coordenadores

²²⁰ Texto interno da ESCOLA Itinerante Zumbi dos Palmares, recebido de Alessandro Santos Mariano. s.n.t. p. 3.

do núcleo. Estes que terão a função de coordenação em vista da participação de todos e de representação nas demais instâncias, jamais devem agir como se fossem os donos ou presidentes dos seus núcleos

Destaca-se ainda, que os núcleos de base têm várias tarefas a cumprir na escola, ou seja, ajudar-se no aprendizado em sala de aula (sentarem e estudarem em grupo), realizar tarefas escolares, fazer a leitura e debate do jornal *Sem Terra*, contribuir com o embelezamento, a organização e a limpeza, ajudar na distribuição da merenda, preparar a mística e participar ativamente nos momentos cívicos. Conforme a educadora Juliana:

Os nossos educandos da 3ª a 5ª etapas estão organizados em Núcleos de Base, assim como todo o acampamento. Estes núcleos se encontram duas a três vezes por semana, em um tempo de 1 hora. Discutem o seu comportamento e as normas de sala de aula, a organização e limpeza da escola, da horta, estudam o Hino do Movimento e outros textos. Pensam como melhorar o ambiente escolar. Ali se organizam para fazer as místicas. As discussões mais importantes são levadas para a coordenação da escola. Eles podem avaliar os educadores na escola e na comunidade²²¹.

A importância e a relevância destas iniciativas na prática em algumas escolas faz com que se multipliquem e tomem corpo em outras, as quais incorporam em sua prática pedagógica princípios e metas que ajudam a contrariar o modelo capitalista. Inspiram-se em Freire, Pistrak e Makarenko, cujas obras orientam os estudos e a formação dos educadores do MST. A esse respeito, encontramos em Pistrak (1923, p. 1) a seguinte afirmação:

As primeiras formas de autodireção escolar, aparecidas no começo da revolução, representavam por si um órgão de combate na luta contra a escola antiga (seus estudos, regras, pedagogos) e pela sobrevivência em condições graves de ruína material. Neste período de reforma escolar, a autodireção interessou extremamente aos estudantes e quanto mais resistente foi a escola, mais tenaz foi o conservadorismo do coletivo pedagógico. .

Para Marli Z. de Moraes, nos períodos intensos de lutas, os pequenos gostam mais de entrar em ação, de uma forma bem deles. Porém, segundo ela, algumas críticas são necessárias, pois:

²²¹ Juliana Silva de Vargas é educadora da Escola Itinerante Dandara, localizada no acampamento da Fazenda Guerra, em Coqueiros do Sul. É também educanda na turma 12 do Curso Normal de Nível Médio no IEJC, em Veranópolis.

– Nos acampamentos as crianças ainda não possuem uma organização reconhecida pela organicidade do acampamento, (exceto o da escola) espaço só deles e no qual possam ser ouvidas, ou que discutem suas necessidades e problemas para serem considerados pelos adultos. Por isso na maioria das vezes não levam a sério o que fazem, e da mesma forma a organização do acampamento passa ser superficial muitas vezes, não sendo um exemplo para as crianças seguir, neste sentido cabe ou depende muito da ênfase que os educadores e o conjunto do acampamento vão dando para superar o limite de método que tem, e isso penso que é um grande desafio.

As ressalvas de Marli nos remetem à persistência de Pistrak (2000, p. 42), quando pensava a escola soviética: “A auto-organização deve ser para as crianças e adolescentes um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.”

E continua a afirmar que:

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 42).

A partir desta pesquisa, nossa compreensão se aproxima do que diz Paula Elizabete Pinto:

[...] acredito que a vida no acampamento para as crianças as forma para o hoje e o amanhã, vivem o hoje em cada momento, em cada ação. Isso ajuda prepará-las para o amanhã, sem parar para esperar.

Talvez este seja o maior desafio a ser enfrentado no cotidiano da escola nos acampamentos, porque a realidade tem mostrado que as crianças levam a sério o princípio, quando têm necessidades concretas e percebem a importância desta organização nas ações no cotidiano da vida que levam e quando vêem os educadores também envolvidos. Do contrário, não colocam força. Por exemplo, diante de uma mobilização, geralmente se empolgam, arrumam seus pertences, não querendo deixar nada para trás, demonstrando indignação quando são impedidas de levar a escola para outro lugar, em caso de despejo. Fazem junto com os educadores. Segundo Émerson Igor, um deles:

[...] as crianças se empolgam mais para aprender quando a escola acompanha as lutas.

Porém, a escola não está sempre em luta e nem deve estar. Então, o que fazer para não cair na rotina quando a escola retorna ao acampamento de origem, depois de uma mobilização? São indagações suscitadas pela pesquisa, que precisam ser pensadas pelo conjunto da escola e pelo setor de educação.

De acordo com as questões trazidas até aqui, cabe o depoimento e questionamentos de Tierra, (1998), em relação ao tratamento dado a infância sem terra, a forma que os educadores tratam com ela, em vista do aprendizado gerado na convivência cotidiana de um acampamento. Segundo ele:

As crianças do acampamento partem de um profundo sentimento de igualdade, porque a vida no acampamento, ela não tem uma hierarquia muito forte. É muito participada. E esta é uma escola formidável para a realidade humana. Isso vai produzir nos educadores preocupações... Como é que vocês vão lidar com esta gente entranhadamente livre? Porque no Brasil, em geral os educadores são muito conservadores!²²²

Realidade que se confirma na fala da educadora Delviane.

As crianças Sem Terrinha sempre nos surpreendem com suas interpretações sobre os acontecimentos, pois se comunicam muito entre elas, e entre nós adultos são muito vivas. Elas pegam no “ar” o que está acontecendo ou o que vai acontecer. Se numa semana trabalhamos o tema gerador “luta”, elas já questionam e afirmam – “educadora, loguinho vai ter luta.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, identificar a presença deste princípio no cotidiano escolar, perguntei a Fátima, educadora já mencionada, como acontecia a auto-organização dos educandos na escola itinerante. Ao que ela respondeu:

– Na escola Itinerante também temos a auto-organização como formadora do sujeito social que se reconheça como protagonista da história, por isso da importância de aprender a interferir na vida da escola. Com essa finalidade os núcleos de base na EI têm um tempo e espaço para reunir, as crianças estão inseridas em diferentes atividades, como, responsáveis pela saúde, disciplina e finanças [...], algumas são responsáveis para fazer a arrecadação da contribuição das famílias do núcleo de base que está inserida na comunidade. O fato de exercerem uma atividade fora do coletivo da escola faz com que compreendam sua função no núcleo, bem como, são vistas de outra forma perante as famílias.

Sobre a análise de alguns processos feitos nas escolas, encontramos comentários a respeito de como são conduzidos:

²²² Entrevista com Pedro Tierra, em novembro de 1998, no Instituto Cajamar, São Paulo.

Temos possibilitado às crianças e adolescentes a organizarem-se em núcleos, brigadas e grupos de trabalho, mas em muitas situações apenas repetimos o modelo de organização do acampamento. Precisamos acrescentar a este “organizar-se”, mais reflexão e estudo com as crianças sobre o que estamos fazendo, porque precisamos nos organizar sobre quem vai definir a forma, como podemos avaliar o processo. Trabalha-se com a dimensão da “participação”, mas ainda não chega a ser auto-organização ou na auto-gestão (MOVIMENTO, 2008a, p. 75).

Conforme Pistrak (2000, p. 42):

[...] isso só será atingido se a auto-organização for admitida sem reservas. Pois, conhecimento do real e auto-organização são as chaves da nova escola, inserida na luta pela criação de novas relações sociais.

Pelo que temos visto em algumas experiências, tradicionalmente, os educandos têm vivenciado a gestão escolar como espaço do mundo adulto, seja do ponto de vista econômico e administrativo, seja na ocupação dos cargos e, ainda, seja na sua função normatizadora. O desafio, por tanto, é fortalecer e potencializar espaços democráticos e reais de administração, nos quais as crianças e educadores exercitem o poder de tomar decisões e de assumi-las.

No projeto político pedagógico e no regimento da Escola Base e das escolas itinerantes do Paraná, aparece explícito e incorporado o que Luis Carlos de Freitas vem discutindo acerca da proposta de socialista, registrada em autores como Pistrak. A partir de seus estudos, Freitas chama a atenção para a importância do princípio da auto-organização dos estudantes se queremos contrariar o modelo capitalista, experimentando-se, muito cedo, para as tarefas de outra perspectiva de mundo. A formação do educando precisa prepará-lo, sobretudo, para compreender seu tempo e colocá-lo em movimento de transformação, resolvendo as situações contraditórias que aparecem no mundo real.

Freitas (2003), ainda diz que a contradição básica do capitalismo é a exploração do homem sobre o homem e isso precisa ser superado. Destaca que a negação disso deve ser assumida conseqüentemente no trabalho pedagógico, onde nenhuma relação pode basear-se no princípio da subordinação de uns sujeitos aos outros. A formação precisa incorporar ações educativas que formem educandos e educadores. “A prática de doar o conhecimento, de impor o conhecimento, de cobrá-lo ou de negá-lo, são práticas que não ajudam na formação humana e também não condizem com a Pedagogia do Movimento” (MOVIMENTO, 2008a, p. 77).

A esse respeito, em pesquisa recente, encontramos, o seguinte:

A auto-organização dos estudantes é pensada como fio condutor da formação e gestão da escola do campo. É assumir na concretude o que se defende sobre “ser sujeito do processo”. Ninguém se faz sujeito se não “põe a mão na massa”. E jamais alguém se torna sujeito esperando ou aceitando que os outros façam por ele. Tornamo-nos sujeitos na ação. A estrutura orgânica da escola está apoiada nos núcleos de base e na formação de coletivos ou equipes. Através disso, é possível levar nossos estudantes e professores a compreenderem que há momentos de coordenar e outros de serem coordenados, entendendo a importância de propor, avaliar e tomar decisões coletivas sobre o processo. (ALMEIDA *et al*, 2008, p. 103-104).

Isto evidencia que auto-organização dos educandos é um princípio que vem sendo assumido pelas várias escolas itinerantes, desde o início de suas atividades devido à necessidade de permanecer na luta com as famílias. Em alguns casos, também, sem entender o significado de tal iniciativa, em função da emergência de instalá-la uma nova ocupação. De qualquer modo, se impõe o aprofundamento e a compreensão, por parte da comunidade escolar, sobre a função exercida pela auto-organização dos educandos numa situação de precariedades presente no dia a dia da luta pela terra. Sua complexidade e poder de contrariar aquilo que é mais caro na visão capitalista de mundo, a estrutura hierárquica de poder excessivo da direção e do professor fortalecem a importância deste aprofundamento. Como já foi dito, no modelo tradicional a centralização não é entendida como problema, mas como solução. Sendo assim, nunca será enfrentado. O “[...] saber dirigir quando é necessário e o obedecer quando é preciso [...]” (PISTRAK, 2000, p. 41), é algo estranho e ainda distante do mundo escolar atual.

No caso da proposta em discussão, a experiência tem mostrado que a face da escola toma outros contornos à medida que os educandos assumem novas e diferentes formas de organização. Contudo, as crianças não podem ter nenhuma dúvida sobre a seriedade e confiança que os adultos depositam no trabalho delas. Quando têm assegurada a sua participação direta na escola, esse ambiente torna descontraído e alegre, se transformando em lugar que elas gostam de estar, a ponto de não aceitarem ser dele excluídas.

O desafio, porém, reside na compreensão dos educadores e da comunidade sobre o quanto os pequenos podem interferir e qual o nível de poder que podem assumir? A criança pode participar da administração? A escola deve ser parecida com sua casa? Temos a coragem de correr riscos que venham se tornar aprendizados? “É natural que com tal organização da tarefa escolar, a autodireção infantil obtenha o devido interesse. Sua atividade torna-se viva, interessante, plena

de possibilidades ilimitadas.” (PISTRAK, 1923b, p.13). Neste sentido, apresentamos outro exemplo:

Os educandos uma vez por semana têm reunião por turma, cada turma tem um coordenador e uma coordenadora. Nessas reuniões são discutidos os problemas internos da turma e algumas questões referentes ao andamento da escola como um todo. Algumas equipes têm atividades todos os dias devido à necessidade. Quando o acampamento solicita a escola para participar, os educandos, junto com os educadores se organizam para participar de celebrações, contribuírem nas místicas, nas noites culturais. Isto acontece, com mais freqüência, nos períodos de lutas (Delviane Frozzi).

Esta pesquisa vem mostrando que há muito interesse por parte dos educadores itinerantes em compreender a escola soviética, tomando-a como referência para construir práticas pedagógicas concretas que contrariem o modelo capitalista, embora saibam que a proposta com a qual convivem foi criada e se desenvolve num contexto social totalmente diferente da Rússia na época em que Pistrak trabalhou.

Este interesse e sensibilidade vêm crescendo à medida que o setor de educação do MST tem oportunizado estudo e debate em torno do projeto de escola do trabalho de Pistrak, nos últimos encontros estaduais e seminários nacionais de escolas itinerantes e nos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, constata-se que coletivos de educadores em algumas escolas têm se reunido e estudado, com afinco, questões relacionadas à Pistrak, no que diz respeito à construção histórica da escola capitalista, seus mecanismos de perpetuação no atual sistema e, sobretudo, a perspectiva da construção da escola socialista.

O foco principal se relaciona com a formação para a atualidade, os complexos temáticos, a auto-organização dos educandos, o trabalho como princípio educativo, entre outros. Ou seja, o grupo está interessado em saber por onde começar quando se inicia uma nova escola e como fazer processos que partam de estágios mais até atingir os mais complexos, considerando, no entanto, que a escola itinerante pode, a qualquer momento, sair em marcha, ser despejada, ou vivenciar outras situações já vistas neste texto.

Por fim, tanto em nossa pesquisa como no processo de sistematização do qual fazemos parte no Paraná, temos evidenciado enorme interesse e tentativa de construir processos escolares em que a auto-organização dos educandos esteja

incluída. Este princípio tem aparecido de diversas formas, ou seja, nas brincadeiras, em reuniões, em uma carta, nas reivindicações à direção do acampamento, na participação em marchas, no recolhimento de pertences para outra mobilização. Para as crianças, em algumas escolas, sua condição de participar se estende para além da escola, para o acampamento, ou mais. Todavia, se sua experiência de participação for forte, respeitada, reconhecida e sem reservas na escola, estes educandos estarão se preparando para a construção da nova sociedade. Isto abre para elas verdadeiras portas especiais e incomuns de vida, liga-as à atualidade, à sua realidade concreta, preparando-se cedo para tornarem-se participantes ativos da organização social a que pertencem e da vida social. Desta forma, “[...] a entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno.” (PISTRAK, 2000, p. 92).

Neste sentido, um outro exemplo de organização dos educandos marca esta participação:

Na Escola Itinerante Sementes do Amanhã os educandos são organizados em núcleo de base em suas turmas, conforme o número de crianças em cada uma destas. Eles se sentem preparados para opinar não só na escola, mas também na organização do acampamento, estão contribuindo para a construção coletiva da escola com propostas e cobranças. Porém precisamos enquanto acampamento ouvir mais estes que tem como contribuir para o crescimento e fortalecimento das discussões coletivas. (ANDRADE, 2008b, p. 33).

Visto de forma detalhada como as práticas na escola itinerante integram os princípios da atualidade e auto-organização dos educandos, fica evidente que o primeiro aparece com mais força. Por ser concreta e latente, bate mais intensamente a sua porta e em algumas circunstâncias a invade e impregna, obrigando-a a conviver e trabalhar com ela. Vida e escola se entrecruzam e convivem à medida que a escola vai percebendo, acolhendo e tomando para si os fatos reais e atuais e integrando-os aos seus conteúdos. A pesquisa mostra que a proposta da itinerância foi aprendendo a trabalhar e integrar o conteúdo da vida, ao conteúdo da escola.

A auto-organização aparece com menor intensidade, mas ainda que também perceptível, isso se dá, porém, com menos força e profundidade. Se considerarmos sua indicação nos documentos que embasam o projeto de educação do MST, é mais visível que a atualidade. No entanto, nos exemplos práticos não são encontrados fatos concretos em que os educandos assumam verdadeiramente algum comando, por exemplo. Nossa percepção, a partir da pesquisa, identifica a

necessidade de o coletivo de educadores avançar no estudo e na compreensão desta categoria. Confiar nos seus educandos, acreditar nas suas potencialidade, vê-los como os “construtores do amanhã”, preparando-os hoje para tal, é o desafio a ser enfrentado. Ao mesmo tempo, também, será preciso rever o peso e a influência da velha escola presente na comunidade e neles próprios. Penso que temos elementos suficientes que nos ajudam refletir sobre a questão a seguir.

6.4 A ESCOLA ITINERANTE SE CONTRAPÕE À ESCOLA CAPITALISTA?

A partir do caminho que conduziu nossa reflexão até aqui, podemos retornar à pergunta²²³ formulada a Marcos no início deste capítulo, porém agora a faremos a outros sujeitos e educadores. Sua reflexão é fundamental para o nosso debate, pelo fato de conhecerem a história, a prática pedagógica e o contexto atual da proposta de escola dos acampamentos do MST. Em seguida, nos propomos a identificar os limites, tensões e contradições deste processo. Então, feita a mesma pergunta à outra pessoa, ela responde que:

Com certeza pode se afirmar que a Escola Itinerante, apesar de todas as dificuldades, se constrói como uma escola contra-hegemônica, baseada claramente em princípios que buscam o respeito e a valorização do modo de vida dos povos do campo, buscando potencializar os sujeitos do campo através de uma educação emancipadora, articulado a um projeto de campo e de sociedade baseado na justiça social, na solidariedade, no respeito ao meio ambiente. Parece-me que na escola itinerante se educa para uma proposta emancipatória não somente pelo conteúdo que se ensina, mas também pelo jeito como ela é organizada. Acho que isto faz muita diferença. Neste sentido pode-se destacar a forma de organizar a educação, na perspectiva de uma gestão compartilhada onde se constrói os processos a partir da comunidade, com planejamento coletivo das equipes, a partir das demandas e do modo de vida que os povos vivem. Contudo, creio que como toda escola ela tem seus limites. Os educadores estão vivendo dentro do sistema capitalista, tiveram uma educação baseada em seus valores e isto também faz parte de suas histórias de vida e vai influenciar no jeito de pensar/organizar os processos educativos. Além disso, o fato de não terem acesso a uma educação inicial e continuada, de não terem acesso a livrarias, também os limita no sentido de articularem ao saber da experiência o saber sistematizado universalmente (Sonia F. Schwendler)²²⁴.

Outro fato marcante neste processo, relacionado com a resposta de Marcos e Sonia, aconteceu quando estávamos juntos à comunidade do acampamento

²²³ Existe alguma escola itinerante no Rio Grande do Sul ou no Paraná que tenha uma prática pedagógica em que seja possível afirmar que se contrapõe ou arranha o modelo de escola capitalista?

²²⁴ Sonia Fátima Schwendler participou do início das discussões sobre escola itinerante pela Secretaria da Educação do Paraná, em 2002 e 2003. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná e doutoranda em Estudos Hispânicos na Universidade de Londres.

Dandara, no agreste alagoano, discutindo a organização da escola itinerante naquele local. “Com a escola itinerante aqui no acampamento nossos filhos não vão crescer como nós, sem escola. Eu aprendi com meu pai, só um pouco. Nossos filhos serão educados a partir da realidade do Movimento, na nossa organização”, disse uma mãe de educando. Um homem de idade avançada, após escutá-la, se pronunciou para destacar a importância da escola, como uma diferença positiva para as crianças dali.

Enquanto ouvia e anotava em meu diário de campo, pensava no saber desses sujeitos, na expectativa que havia diante da possibilidade de terem uma escola no/do acampamento, além da responsabilidade que depositavam nela como instrumento capaz de educar e instruir seus filhos para outro modo de vida. Por acaso foi o pouco tempo que estudaram que lhes deu tamanha sabedoria? Foi nos livros, nas palavras que seus olhos não decifram, ou porque a vivência e a identidade Sem Terra os ajudou a construir esta análise? Ou ainda, é a “escola da vida” que lhes está mostrando que a escola que está aí não serve para seus filhos e que, por isso mesmo, indicam a possibilidade de construir outro modelo?

Todavia, apontam para a urgência de ter, no meio camponês, uma escola que lhes seja útil, que se aproxime da sua vida e os ajude a melhorá-la. Portanto, o objeto de sua busca não pode estar orientada pelo modelo de sociedade burguesa que analisamos, nem ser mero instrumento de adestramento para a docilidade da submissão, formadora de opressores e oprimidos e negadora de vida.

Depoimentos como os mencionados, nos remetem à Revolução Russa de 1917, quando a vitória dos trabalhadores trouxe o desafio de reconstruir a escola “[...] de modo que ela deixasse de ser um espaço das elites e passasse a ser um lugar de formação do povo, todo o povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica.” (PISTRAK, 2000, p. 11). Convencido da difícil, mas necessária tarefa, o povo colocou-se a caminho, tendo presente que “nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia”,²²⁵ (LÊNIN *apud* PISTRAK, 2000, p. 22).

Se olharmos para o projeto educativo do MST podemos perceber que, como movimento social popular de luta pela terra, pela reforma agrária e pela educação,

²²⁵ Fala de Lênin no I Congresso de Ensino, realizado em 25 de agosto de 1918.

também se propõe a reconstruir a escola, ou a mexer²²⁶ com ela a partir das áreas de acampamentos e assentamentos. E não só. Nos últimos dez anos, incluiu na história da educação brasileira o debate sobre a educação no campo, marcando alguns dos traços que a caracterizam. Todavia, o maior desafio que se impõe, nesse momento em que o país mergulha fundo no projeto neoliberal é “cuidar para que a nossa escola não seja a ponta avançada do capitalismo e sim que ela seja, no acampamento e assentamento, a ponta avançada do projeto do Movimento”, segundo Freitas,²²⁷. Isso significa que não podemos cochilar em nenhum momento, porque a tendência natural da instituição escolar é se submeter aos interesses das forças que a criaram e a sustentaram historicamente. Tomá-la e ocupá-la como espaço de formação do povo, preparando-o para a transformação social, requer trabalho dobrado e constante vigilância. Nessa perspectiva, conforme Grein (2007):

A Escola Itinerante é uma escola da comunidade acampada. Uma escola do campo está num espaço vulnerável, num território de conflito, num espaço em disputa. Essa escola vem de fora, de um espaço de estabilidade, com estrutura estável, que funciona diariamente, com matrículas controladas. Ela vem parar num território em conflitos, em movimento. Como ela se incorpora num espaço de conflito instável – itinerante, em outra forma escolar? O que garante a unidade do acampamento? Aonde a escola vai se agarrar? Na organicidade interna do acampamento. Não é uma escola só das crianças, ela é de todos os Sem Terra. Ela deve servir a todos os que não tiveram acesso à escola na sua idade.²²⁸

A partir deste depoimento e, de acordo com aquilo que constatamos na pesquisa, é que a escola itinerante modifica as relações de quem a frequenta e tem dela ou nela uma experiência. É um laboratório de gestão participativa e democrática da coletividade, à medida que a organicidade do acampamento a perpassa.

Por isso, reafirma Izabel (2007) “[...] para implantá-la no acampamento, é necessário um trabalho sério, pois a comunidade acampada precisa se organizar para trazer a escola. Do contrário, a escola não se sustenta nesse espaço.” Fica claro, desta maneira, que a luta pela escola itinerante é permanente, exigindo o envolvimento de toda a comunidade, não só para a sua construção física, que é

²²⁶ Nos vários sentidos da palavra “mexer”: agitar, tentar mover, revolver, provocar, acelerar, abordar, trabalhar com, ocupar-se de. Termo usado por Roseli Caldart no texto manuscrito “A escola nas áreas de Reforma Agrária do MST: tarefa social e desafios na organização do trabalho escolar e pedagógico”, 2005.

²²⁷ Manuscrito do professor Luis Carlos de Freitas, na disciplina sobre Educação Socialista no Curso de Pedagogia da Terra, em novembro de 2006, no ITERRA.

²²⁸ Pronunciamento durante a avaliação dos três anos de Escola Itinerante do Paraná.

mais fácil, mas no acompanhamento do processo pedagógico que precisa ser constantemente avaliado, redimensionado e ressignificado.

Conforme o educador:

– A Escola Itinerante exige da gente, constantemente. Reconstruí-la, repensá-la, por causa do espaço em que ela está – itinerante e no acampamento. Já no jeito de pensar a escola a gente procura contrariar a outra escola, porque a escola da elite procura adequar a criança ao sistema, e aqui a gente procura fazer o contrário. E no momento que vem o vento e destrói a escola, todos nós vamos reconstruí-la e isso é um ensinamento para nós. O limite dessa questão é a formação dos educadores, mas que também é um desafio que coloca a escola numa postura de construir. Ela possibilita construir novos jovens para a escola, que não vão cair na rotina pela realidade da escola. No começo o educador começa de forma bem tradicional, mas com a formação e a prática do dia a dia, vai fazendo e concebendo uma escola bem diferente (Alessandro Mariano)²²⁹.

Considerando que a escola não é uma ilha, que ela vive no e do capitalismo, com todas as suas contradições, outro desafio que se impõe é construir as condições e as possibilidades para práticas que rompam com o modelo tradicional, mesmo em condições físicas desfavoráveis. Por vivermos numa situação em que o sistema ipregnou completamente a educação, é necessário fazer um esforço significativo para pensá-la e projetá-la diferente, mesmo emergindo das entranhas desta estrutura social que a quer para si e não para a classe trabalhadora. Ou seja, pensar a escola com outra forma e face nova, apontando possibilidades, no aparentemente impossível, construir uma escola diferente, ou ainda, em nada parecida com o modelo historicamente imposto pela classe dominante.

Todavia, a pesquisa tem revelado que esse esforço se processa a cada nova ocupação, tentando garantir aquilo que já foi conquistado nas outras escolas. O quadro atual mostra que os acampados:

[...] defendem uma educação diferente; uma educação do campo que não seja pensada por alguns especialistas, mas uma educação dos povos sujeitos do campo; uma educação carregada de vida, associada aos sentimentos, à simbologia, ao jeito de viver, à luta, à resistência, ao sonho, enfim, associada a uma vida digna impossível de acontecer numa sociedade com viés capitalista. (PINGAS, 2007, p. 41).

Será que não é transformador pensar e fazer uma escola assim, num acampamento, com educandos e educadores também acampados, com metodologia inspirada na Pedagogia do Movimento, proposta por Freire e Pistrak,

²²⁹ Alessandro Mariano, atualmente é educador e coordenador do setor de educação do MST no Paraná. Foi coordenador da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, do núcleo Laranjeiras do Sul, em Cascável.

entre outros, no interior de um sistema capitalista, ainda hegemônico no mundo, que se mostra tão cruel e desumano em toda a sua lógica?

Olhada desta forma é possível afirmar que a escola itinerante faz um ensaio permanente para ser diferente, pois avança e recua a cada momento. O importante, porém, é que ela está sempre perto e aberta à vida, envolvendo-se com tudo o que acontece ao seu redor, debruçando-se sobre os problemas vitais. Buscando dar respostas às perguntas que as crianças fazem em determinadas situações, tais como: quem deu tiro sobre o acampamento esta noite? Quem é o homem mais rico do mundo? Educador, você está de qual lado, contra ou a favor ao Movimento? Por que atearam fogo na nossa escola? Somente por isto, diríamos que esta escola já contraria a existente, porque não está de costas para o seu público e nem abafa a rebeldia que pulsa no coração dela.

Sem pretender ser utópica, apesar de entender que o ser humano é o único capaz de ter esperança, de projetar o diferente, penso que não deve ser fácil pensar a escola itinerante, no seu cotidiano, em nada parecida com o modelo que não condiz com a dignidade humana. Vendo-a nessa perspectiva, porém, é sabido que não há uma solução pronta, pois sempre será uma tensão - ir rompendo, contrariando. Processo que dá muito trabalho, ainda mais porque requer o desenvolvimento de uma vontade apaixonada de estudar, como sem terra, as questões pedagógicas fundamentais e de educar nossas crianças e adolescentes no espírito e identidade Sem Terra.

Diante destes pressupostos, se torna quase desnecessário tecer comentários, porque Sonia, Marcos, Alessandro, Delviane, Izabel, Marli, Paula, Izabela e tantos outros interlocutores buscam entender a escola itinerante como um processo em construção. Uma construção em que se entrelaçam avanços e recuos, perceptíveis a olho nu, permeados de focos de limites, tensões e contradições, dado o contexto social capitalista em que ela nasceu e vem se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, nossa percepção é de que nenhuma escola itinerante até hoje mudou completamente, no seu todo, conseguindo ser totalmente diferente. Todavia, não podemos negar que há elementos, em várias delas, que configuram ser uma escola que arranha, contraria o modelo capitalista. Ou pelo menos é “diferente”, bem diferente da escola atual, para ser fiel ao termo usado e enfatizado desde a primeira semente lançada nos idos de 1980, ainda na pré-história do MST. Neste sentido, dada a compreensão e a leitura que fazemos da necessidade e potencialidade de avançarmos em relação à

prática pedagógica nessas escolas, caso ela venha ser assumida como prioridade, vale novamente a intervenção e insistência de Marcos:

[...] a Escola Itinerante deveria ameaçar mais esta escola que está aí, para dizer que a arranha, de fato.

A seguir, nossa reflexão se concentra sobre limites, tensões e contradições mais importantes que evidenciamos nas itinerantes.

6.5 LIMITES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO EM MOVIMENTO, ITINERANTE

É prudente que, se eu quero investigar uma realidade, (e aí não importa se é para efeito didático, pedagógico, se é para efeito de conhecimento, se é para traçar estratégia, uma luta), é prudente olharmos para as contradições daquela realidade investigada. Quais contradições estão presentes nessa realidade que eu quero investigar. É bom entender e perceber tais contradições. (FREITAS, 2007, p. 55).

É com este espírito que pretendo identificar os limites, tensões e contradições inerentes em todo o processo de luta do Movimento Sem Terra, pelo direito à escolarização das crianças e adolescentes acampados, pela sua permanência e viabilidade neste meio e na luta permanente e ousada para intervir e transformar política e pedagogicamente esta escola, colocando-a na perspectiva da classe trabalhadora. Penso que não podemos aguardar, de braços cruzados, uma completa transformação social para ir desenhando, construindo e começando a vivenciá-la, diferente, cada dia e cada hora. Por isso, os limites, as tensões e as contradições não podem ser identificados e analisados isoladamente, sem considerar as reais circunstâncias sociais e políticas que as entrecruzam. Sobretudo, porque é uma escola que não quer se parecer com a atual, tentando, de todas as formas, romper com o velho modelo, organizando-se a partir de outra forma. Ou seja, busca, a partir das contradições, cotidianamente, afirmar práticas socialistas, sem conseguir contrariar e fugir totalmente da escola capitalista.

Antes de avançarmos neste debate, veremos alguns conceitos de contradição a partir de autores que tratam do assunto. Ao estudar o problema como origem do movimento e do desenvolvimento, Cheptulin (2004, p. 301) afirma que “[...] a contradição, escrevia Hegel, é o que realmente move o mundo e é ridículo dizer que não podemos pensar a contradição. A contradição... é a raiz de todo movimento e de toda vitalidade.”

No mesmo sentido, para Cury (1985, p. 27)

[...] a categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento.

Outro autor, Mao Tsé-tung, estudioso de Lênin, também nos ajuda entender o que vem a ser a contradição. Segundo ele:

A lei da contradição inerente aos fenômenos, ou lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da dialética materialista. Lênin dizia: “No sentido próprio, a dialética é o estudo da contradição na própria essência dos fenômenos”. Sobre essa lei, Lênin dizia com frequência que era a essência da dialética, afirmando também que era o núcleo da dialética. (MAO TSÉ-TUNG, 1999, p. 37-38).

Encontradas em todos os processos da vida humana, provocando tensões, divergências, oposições e conflitos de toda a ordem, as contradições aparecem como a unidade e a luta dos contrários. Ou seja, uma força motora que provoca um posicionamento, desacomoda e desinstala, forjando novas atitudes e ações na direção do que busca o ser humano. A tarefa que se impõe é desenvolvermos a capacidade permanente de constatá-las e enfrentá-las à medida que vão aparecendo, buscando sua superação sem, contudo, negá-las, ou imaginá-las ausentes e distantes de tais processos.

Conforme nosso estudo, baseado em pesquisas anteriores, a contradição está presente da luta pela escola itinerante, pois, “[...] a não-integração das crianças acampadas nas redes públicas de ensino foi determinante para fundamentar a luta pelo reconhecimento e pela legalização definitiva da escola itinerante.” (DAVID; FONTOURA, 2006, p.105-106). Conforme relatos de educadores, no Paraná, no início de 2003, houve acampamentos em que as crianças tomaram conta de todas as escolas da vizinhança e onde era preciso fazê-las percorrer mais de 50 km de distância para que pudessem estudar. Isto aconteceu em Cascavel, em Laranjeiras do Sul, entre outros lugares. Além dessas dificuldades, ainda enfrentavam o preconceito e a discriminação²³⁰. Conforme o acampado Celso Ribeiro:

²³⁰ É importante registrar que no ano de 2007, um único grupo de famílias acampadas no Rio Grande do Sul, foi obrigado a transferir-se doze vezes de lugar, dentro do próprio estado. Isto significa que caso as crianças e adolescentes estivessem matriculadas na escola tradicional, seriam transferidos a mesma quantidade de vezes. Esta realidade, muito provavelmente os levaria à reprovação, à exclusão e, conseqüentemente, à perda do ano letivo. Fato que comprova a necessidade destas famílias terem a escola itinerante pública estadual, que acompanhe as suas mobilizações na luta pela terra.

A escola itinerante foi forjada no acampamento porque as crianças que estudavam na cidade eram discriminadas. Não podiam tomar água no mesmo bebedouro que as outras, e no momento que apareceu a meningite, as crianças sem terra foram impedidas de entrar na escola.²³¹

Tudo isso, constitui-se como contradição porque o que é público não é para todo o público. Então, esta escola precisa se tornar pública, forjada por todo o público. Neste sentido ainda, evidencia-se outra contradição, pois a escola itinerante no Rio Grande do Sul foi proposta e criada, em caráter de experiência pedagógica, no período de (1995-1998)²³², num governo que nada tinha de democrático e popular, num contexto social e político, totalmente adverso e desfavorável para as lutas dos movimentos sociais. Porém, só foi possível porque as crianças entraram em cena, pressionando o poder público, que, desta vez, não conseguiu negar este direito, pois a legislação era favorável a experiências deste tipo.

A legalização desta escola traz, em sua raiz, contradições que se fazem existir ainda no atual momento histórico. Ao ser reconhecida pelas instâncias legais e integrada a esta rede, aparece como estatística - atendimento às crianças e adolescentes sem terra por parte do poder público. No entanto, não está havendo, da parte do Estado, um comprometimento de fato com a realidade desta escola. Basta observar a sua estrutura, a sua manutenção, o atraso no pagamento dos educadores, a falta de materiais didáticos, a não realização de concurso específico, entre outros aspectos.

Todavia, temos também clareza que o Estado não existe e nem foi criado para atender bem a todos igualmente. Infelizmente, seu controle está nas mãos da classe dominante, de quem está a serviço, portanto trata desigualmente uns dos outros. Isto significa que a escola não será a mesma para todos; para os desiguais, escolas desiguais. Assim, da mesma forma que cede diante da pressão do MST, registrando e afirmando em leis, decretos, estatísticas a sua existência, o poder público nega a educação, um direito básico, ao não disponibilizar os recursos materiais, técnicos e profissionais para que ela se concretize. O modo como lida com esta escola revela os efetivos compromissos que mantém com a elite, em detrimento das camadas populares. Visto assim, é a verdadeira explicitação da sociedade de classes.

Outro indicativo de tensão e da contradição está relacionado com o tempo em que a escola itinerante funcionou como “experiência pedagógica” e a sua

²³¹ Depoimento registrado em diário de campo nos dias 6 e 7 de maio de 2007, durante o Seminário de Avaliação dos três anos de Escola Itinerante no Paraná.

²³² Antonio Brito, na época, PMDB era o governador do Rio Grande do Sul neste período.

continuidade, depois de ter seu regimento aprovado em 2002. Enquanto estava autorizada a funcionar em caráter experimental, avançou em vários aspectos como vimos anteriormente. Porém, a partir de 2003, quando teve seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, começou a enfrentar dificuldades que foram inviabilizando a caminhada. Deu-se um rompimento do processo que vinha sendo construído.

No entanto, o setor de educação do MST, do estado do Paraná, que buscou orientação e apoio na proposta pedagógica do Rio Grande do Sul, para criá-la e organizá-la como política pública, conseguiu aprová-la e implementá-la, gradativamente em onze acampamentos no decorrer de cinco anos. É importante salientar que o processo vem se dando, não somente porque as circunstâncias, em certa medida, são favoráveis, mas porque há o enfrentamento direto de conflitos, impasses, tensões e contradições no cotidiano da luta pelo direito à escola nos acampamentos. Se não forem enfrentados pelo MST, com o discernimento e vigilância que requerem politicamente, os obstáculos podem a qualquer momento impedir e romper com o processo de organização de outras escolas, e, sobretudo, de consolidação das existentes. O permanente debate com a comunidade acampada, o investimento na formação dos educadores, assim como o cuidado em manter a memória viva, o registro e sistematização deste processo, têm somado forças para garantir a construção do projeto de escola itinerante.

Se olharmos para os doze anos de escola itinerante aqui no Rio Grande do Sul, tem-se percebido um processo não linear. Houve altos e baixos. Ganha força em um determinado momento, mas a perde em outro. No período inicial (1997-2002), em que havia permanente empenho na formação dos educadores, por parte do estado e do Movimento e que os educadores permaneciam mais tempo em uma escola, os processos escolares eram mais avançados, melhorando as condições de aprendizagem das crianças. Num segundo período (2003-2008), a realidade mudou significativamente. A escola itinerante passou a ser ignorada e não reconhecida como política pública estadual. Deste então, ela existe, resiste e funciona pelo empenho da Organização e da própria comunidade acampada, sem o apoio do poder público, assumido quando da legalização da escola em 1996. Sendo assim, não consegue fazer frente a todos os empecilhos, por isso periodicamente são retomadas as mobilizações e pressões, colocando a luta pela sua permanência, entre outros pontos de pauta. E, como vimos a escola está junto, resistindo e

acompanhando todas as lutas pela sua sobrevivência. Porém, o Movimento não tem tido força nem para ocupar o latifúndio improdutivo nem para ocupar a escola, fazendo a sua escola.

Mesmo sabendo que a estrutura física das escolas nos acampamentos sempre foi semelhante ao barraco/casa, principalmente no Rio Grande do Sul, na maioria dos casos ela é inadequada e precária. Está sujeita aos vendavais, às chuvas, ao calor, ao frio, às perdas de materiais nas mudanças de um acampamento para o outro, aos ataques dos jagunços, aos despejos, ao alojamento dos policiais dentro do espaço físico da escola, entre outros fatores. Isso significa que a qualquer momento essa estrutura pode ficar comprometida e inviabilizar as atividades escolares, embora haja criatividade por parte dos educadores e dos educandos, na busca de outros espaços²³³.

O depoimento de Juliana é expressivo neste sentido:

A escola está cheia de crianças, não tem como dar aula. Estou reunindo debaixo de uma árvore, mas não dou aula apenas conversando. Esta noite deu um vendaval forte. Do barraco da escola não sobrou nada. A lona voou longe. Os livros molharam pouco, pois foram cobertos com pedaços de lonas²³⁴.

Outra contradição e tensão que acompanha a trajetória e contexto desta escola, nos dois estados pesquisados, refere-se às medidas permanentes de controle velado e subjacente a que ela é submetidas, através dos processos burocráticos de matrículas, exigência igual de dias letivos às outras escolas, falta de merenda escolar, visita aos acampamentos e interrogatório dos educadores, afastamento das coordenadoras pedagógicas²³⁵ que circulavam acompanhando as escolas. Houve várias tentativas de impedir a participação das crianças e

²³³ Há que se dizer que a estrutura física das escolas itinerantes, atualmente, está muito precária no Rio Grande do Sul. Os acampados são obrigados a providenciar e tirar pedaços de lona de seus próprios barracos para fechar parte da escola, a fim de impedir o vento e a chuva entrar nas salas de aula e inviabilizar o estudo. O compromisso assumido pela Secretaria da Educação, em manter as escolas com a lona branca por dentro, está muito longe do combinado. (Diário de campo, 13.03.08).

²³⁴ Depoimento obtido de Juliana de Abreu, educadora em uma escola itinerante do Rio Grande do Sul e educanda no IEJC, 2005.

²³⁵ Por determinação da Secretaria da Educação, as educadoras Marli Zimmermann de Moraes e Elizabete Witcel ficaram afastadas da tarefa de coordenação pedagógica da escola itinerante do Rio Grande do Sul, durante todo o segundo semestre de 2007. Por serem professoras concursadas cumpriram sua função no Magistério na Escola de Ensino Fundamental e Médio Nova Sociedade – escola base das escolas itinerantes. Com isto, foram impossibilitadas de circular pelos acampamentos em visita, dar acompanhamento e realizar a formação dos educadores itinerantes. A partir do mês de março de 2008, após sucessivas pressões, o Movimento Sem Terra conseguiu reverter a situação. Isto é, as duas educadoras retornam à função de coordenadoras pedagógicas destas escolas, porém, sem recursos econômicos do Estado para realizar o trabalho pedagógico.

adolescentes junto nas marchas. Mesmo tendo convivido com esta realidade, as ações e mobilizações realizadas não inibiram estas medidas e as tensões por elas geradas, nem moveram a intenção do poder público em relação à escola.

Este continua a ignorá-la em sua peculiaridade (com calendário diferenciado, itinerância, proposta pedagógica diferenciada). Ou seja, a cada novo período de governo, é tratada com indiferença e ignorada, pois a seu modo, insistem em não reconhecer e respeitar sua trajetória, dificultando o diálogo necessário entre setor de educação do MST e a secretaria da educação, ambos responsáveis pelo funcionamento das escolas itinerantes. Se a presença do Estado, principalmente no Rio Grande do Sul, se torna visível apenas como relação de força, poder, para fazer os trabalhadores sem-terra desanimarem de sua luta pela terra, então os conflitos são esperados, as tensões e contradições afloram dificultando o processo.

Outra realidade que merece nossa reflexão no dia a dia dos acampamentos é que tem sido tradição, em quase todas as escolas itinerantes, haver uma mística mais bem preparada quando do aniversário delas em um mesmo lugar. Também, a cada ano, no dia 19 de novembro é lembrada a data de aprovação da escola. Quando completou 10 anos, houve comemoração em todas as escolas. Será que, com isto, não estão também celebrando e concordando com o prolongamento do tempo de acampamento, a espera do assentamento?

Também é preciso levar em conta a questão visivelmente contraditória, geradora de tensões internas no próprio movimento social que propõe a contraposição, está relacionada com a falta de convencimento dos sujeitos Sem Terra de que a escola capitalista não serve para o projeto que defendem. Digamos que, embora a escola itinerante esteja fisicamente colada a uma realidade, no caso o acampamento, aparentemente em condições favoráveis de se fazer esta mudança, realizá-la não é tão simples, pois o ambiente, ainda, está impregnado da velha concepção. Mesmo que os pais das crianças e os educadores acampados a tenham frequentado por pouco tempo, trazem marcas profundas que os influencia no dia a dia.

A forma de avaliação, o currículo, a relação professor aluno, por exemplo, são experiências impregnadas e ainda têm peso na prática atual. Como nela somos formados, a tendência é reproduzi-la, embora haja críticas contundentes ao seu formato. Sendo assim, o esforço para contrariá-la naquilo que lhe é mais caro, na organização do trabalho escolar e pedagógico, fica mais penoso e lento. Também,

não conhecemos os impedimentos que podem dificultar a construção da proposta socialista, a fim de podermos ensaiá-la a partir da atual realidade social e tendo o aprendizado dela como motivação e exemplo de sua possibilidade/viabilidade. Com muita freqüência são encontradas pessoas que falam da velha escola com saudade. Há pouco tempo ouvia de um acampado:

[...] as crianças deveriam trazer tema para fazer em casa, principalmente nos fins de semana. No meu tempo era assim, a gente sempre trazia tema para casa.

Conforme Marcos Gerhke:

– A escola que queremos vai nascer da velha escola, mas os nossos educadores conhecem esta velha escola para poder contrariá-la? O diferente não é muito pensado, planejado, projetado. Conhecê-la para poder forjar outra é condição, não tem outro jeito. Na formação do educador, a escola é pouco analisada, estudada, não se destrincha. Se estuda o capitalismo, mas não a ponto de perceber que a escola está muito implicada nisso. Entender o que quer dizer tradicional, porque somos contra o livro didático, o programa, que programa, é fundamental.

Por outro lado, como a realidade é sempre permeada de contradições em desenvolvimento, a cada nova ocupação, novas famílias são integradas a este movimento e quando chegam ao acampamento matriculam seus filhos na escola itinerante, porque já vêm com esta expectativa, apesar de conhecerem somente o modelo tradicional. Por isso, esperam encontrar no acampamento escola semelhante. O desafio que se impõe é o estudo, a preparação, a formação, a pesquisa, a reflexão e a sistematização das práticas, visando uma intervenção mais radical na realidade. Além de manter um diálogo permanente com as famílias sobre o significado político e social da escola itinerante para os sem terra, buscando compreender mais a fundo o que não queremos: a escola capitalista. Ao mesmo tempo, encontrar alternativas de forjar a escola almejada, a diferente, que pensamos seja a socialista. Sobre esta questão, duas educandas da turma 12, de Magistério, se pronunciam:

Nós precisamos dominar bem a história da escola capitalista e a história da escola itinerante. Do contrário, não vamos fazer a escola que os trabalhadores precisam. (Carem, do Rio Grande do Sul).

A escola itinerante não está do jeito que a gente quer. Mas o que fazer mesmo para que

ela se torne como nós queremos? (Vanessa, de Goiás).

Outra questão polêmica, não resolvida, que é foco de limites e tensões constantes refere-se às mudanças frequentes de educadores nas escolas dos acampamentos. Eles, não permanecem por mais tempo na condição de acampados, ou seja, de itinerantes, pois assim como os demais, estão cadastrados e lhes é garantido o direito aos sorteios que definem os que devem ir para assentamento quando da liberação de área. A organização do MST não tem como interferir nesse processo. Há casos, também que, depois de se formar no nível médio ou superior, alguns alimentem o desejo de melhorar de vida, chegar ao lote, construir sua casa, constituir família e, uma vez de posse do diploma, candidatar-se a uma vaga de emprego. Esta realidade os leva, às vezes, ao distanciamento do compromisso de educador, da escola e do projeto maior do Movimento. Eles não são concursados, porque não há concurso específico para estas escolas nem para as do campo. São contratados por tempo determinado, o que não lhes garante nenhuma estabilidade²³⁶.

Mesmo assim, há alguns poucos que se dispõem a ficar mais tempo nos acampamentos, retardando sua ida para o assentamento e, por causa da experiência que acumulam, ajudam a construir processos pedagógicos interessantes. Todavia, se a escola que eles atuam juntar-se à outra, ou a comunidade for deslocada para organizar outro acampamento, ou ainda, o educador sair do acampamento, o processo é interrompido. Em outras palavras, o setor de educação do MST está sempre diante da tarefa de começar de novo a escola itinerante. A pesquisa constatou que o maior tempo que um educador tem permanecido num acampamento são dois anos.

E ainda, há aqueles que contribuíram, foram importantes na construção desta história, cursaram magistério e pedagogia atuando nessas escolas, mas que atualmente estão afastados do ofício de educar, no sentido mais amplo para o Movimento. Conforme Alessandro Mariano:

– A escola que mais avança é aquela que têm educadores fixos e mais experientes, que

²³⁶ É importante registrar que os educadores das escolas itinerantes do Rio Grande do Sul, chegaram a ter atraso de nove meses no recebimento da ajuda de custo, no período de janeiro a setembro de 2008. Mesmo assim, continuaram trabalhando nas escolas.

tem um planejamento de estudo. A escola que não avança é aquela que tem troca de educadores, ou educadores muito novos, sem experiência. Então nos sabemos onde está o nosso “nó” na escola itinerante. O que falta é o Movimento assumir isso de fato, e priorizar esta escola, com tudo o que isso vai exigir. Experimentar de fato o que é fazer escola em situação de acampamento, itinerância, vendo esta escola como a semente para a escola do campo – do assentamento.

Ligado à questão da não permanência, ou melhor, da itinerância, temos o limite da formação. Pelos depoimentos, há falta de educadores com a capacitação necessária e habilidade para dar conta da árdua tarefa que é atuar numa escola itinerante, considerando-se sua complexidade física e pedagógica, e, sobretudo, com disposição para assumir o compromisso de fazer acontecer, a partir das reais circunstâncias, uma escola no encontro com a vida. Segundo Marcos Gerhke, profundo conhecedor desta realidade:

– Falta abraçar a causa. A contradição entre os que querem e os que não querem a mudança. A resistência ao novo. Para isso precisa de um educador qualificado e nem sempre temos esse educador. Ele deve ficar mais tempo na Escola Itinerante, para poder conhecer bem a dinâmica do acampamento e da escola. O Movimento precisa investir mais na Escola Itinerante e dar condições para fazer.

Relacionado com outros problemas, porém, mais crônicos, aparecem as críticas à ausência de uma orientação pedagógica²³⁷ mais específica para os educadores itinerantes, devido às peculiaridades da realidade onde funciona a escola. Constata-se que esta foi uma preocupação que acompanhou o setor de educação, principalmente nos períodos em que havia maiores mobilizações e maior número de acampamentos. A idéia era elaborar um material didático que servisse de orientação, principalmente para os novos educadores indicados para trabalhar na escola, muitas vezes, sem a experiência exigida para o exercício do magistério. Todavia, este material custou a sair do plano teórico e do anúncio de sua urgência e necessidade.

²³⁷ Esta questão tem tomado corpo entre os educadores do Rio Grande do Sul e do Paraná, devido à falta que sentem deste material em várias situações. Por isso, o setor de educação do MST destes dois estados tomou a decisão de iniciar o estudo e a construção de um material de orientação pedagógica. Este material está sendo construído por um coletivo de educadores/formadores, com base na caminhada e experiência dos doze anos de escola itinerante dos acampamentos do MST. Este material será o número 4 da Coleção Cadernos da Escola Itinerante do MST, iniciada no final do ano de 2007.

De outro lado, as lamentações dos educadores iniciantes não eram poucas, mas insuficientes para convencer e forjar a elaboração de recursos de apoio. Em consequência disso, Marli Z. de Moraes faz uma reclamação:

[...] o que mais chama atenção é que existe uma pobreza de subsídios em termos de materiais didáticos nos acampamentos e isso se torna empecilho para criar alternativas de diferenciar o ensino na escola.

Encontramos algo semelhante se investigamos a história da construção da escola soviética.

Não havia consenso sobre a idéia de pensar um programa, pois entre os educadores ocorria forte rejeição aos modelos oficiais, que limitavam a criatividade do professor, regulamentando seu trabalho. Havia receio de que o plano esterilizasse, secasse e enfraquecesse o pensamento pedagógico, impedindo a criação de uma nova escola. Era, no fundo, uma [...] resistência consciente ao antigo, um protesto contra o esmagamento do pensamento do professor. (PISTRAK, 2000, p. 121- 122).

Na Rússia, porém, rejeitar o programa, não ajudou a dar o salto para o novo, porque ele não foi substituído por outra coisa em seu lugar. Ou seja, a rejeição simplesmente não é a saída. Esta realidade os fez repensar o processo. Sendo assim, “[...] em 1920-1921 começaram a pensar nessa lacuna, e o Comissariado de Instrução Pública editou os ‘Programas modelos para a Escola Soviética Única’. Os programas tinham um caráter indicativo e não obrigatório. (PISTRAK, 2000, p. 122). Deixavam liberdade para cada localidade ou região, elaborar o seu programa a partir da realidade e da vida real.

Pensamos que esta tomada de decisão possa servir de exemplo para a proposta da itinerância. Tendo presente, fundamentalmente, a realidade concreta, as circunstâncias em que se inicia uma nova escola, em uma ocupação, ou numa marcha, ou ainda, em outras situações. Isto não significa dizer que deverá haver um manual ou um livro didático para direcionar a ação e inibir a criatividade e a ousadia pedagógica dos educadores. A pesquisa indica que há consenso de que um programa indicativo deva ser pensado, planejado e construído coletivamente, tendo por base as experiências já vividas, à luz das circunstâncias em que se dá a ação pedagógica, intermediada pelo contexto social onde se encontra a escola itinerante. Uma realidade que exige ser enfrentada, discutida, e por sua vez, transformada.

Outra questão que merece nossa atenção, tendo em vista a tensão e os limites que vêm provocando, está relacionada com o tempo de início e término das atividades escolares. Pela legislação, uma escola itinerante pode iniciar e cessar suas atividades em qualquer época do ano, dependendo do início e do término de uma ocupação ou acampamento. O caráter provisório de ambas as situações faz com que a maioria das escolas itinerantes existentes até hoje não tenham tempo muito longo de duração, pois a luta é para que as famílias fiquem acampadas o menor tempo possível. Assim, a presença da escola não justifica de modo algum o seu prolongamento, inviabilizando o assentamento. Esta realidade revela uma das tantas dificuldades que aparece como limite, porque em alguns casos, o tempo de vida da escola é tão curto que não permite haver a organização de um processo pedagógico diferente. Geralmente, quando as famílias são assentadas a escola sofre interrupção e descontinuidade do processo que havia sido construído.

Neste sentido, a experiência de 12 anos de Escola Itinerante tem mostrado várias situações. O que tem sido mais freqüente é quando as famílias passam para a área de assentamento, e a escola passa da esfera pública estadual para a municipal. O que temos visto, nestes casos, é a imposição imediata de projeto político e pedagógico já existente na rede, de forma diferenciada de organização do ensino (multisseriada, seriada), com listagem de conteúdos escolares, além da exigência de aplicação de “provas” bimestrais. Ou seja, automaticamente passam a ser mantidas sob controle, gerando tensão entre a comunidade e o poder público, a depender do nível de consciência e da importância da escola para as famílias. Neste sentido, cabe destacar o que Paula Pinto, do setor de educação do Rio Grande do Sul, nos conta, “as crianças da Escola Itinerante Paulo Freire do acampamento São Gabriel, em 2005, que foram estudar na escola do município, depois de assentadas, nenhuma foi reprovada na escola”. Fala que contrapõe a idéia, às vezes espalhada e preconceituosa, de que crianças da escola itinerante não aprendem.

Há casos, também, em que a comunidade lutou para levar junto a escola e que por um curto período de tempo ela continuou forma escola já descrita, inclusive com os mesmos educadores. Em seguida, se constituiu a escola pública estadual do assentamento, integrando outros professores a este quadro, sem, contudo conseguir manter os avanços alcançados anteriormente, em razão da falta de motivação dos educandos, que decorre, muitas vezes, de uma nova base material, o assentamento,

onde a luta pela inserção no mercado e para garantir a sobrevivência é mais forte, fazendo regredir as experiências acumuladas.

Há um terceiro caso em que as famílias são obrigadas a matricular seus filhos na escola da cidade ou numa distante do local do assentamento, submetendo-os ao transporte escolar, para não interromper o ano letivo. Nos três casos citados aqui, percebe-se nitidamente a escola sendo requisitada novamente pelo sistema, mantendo-a sob seu controle.

Para a educadora Paula E. Pinto:

[...] a localização geográfica da escola é condição para ela ser ou não a escola do Movimento. Quando os educandos têm de ir estudar na cidade, a realidade deles fica para trás.

E as crianças, o que dizem? Perguntei a ela:

[...] elas não gostam, questionam muito, mas não tem outro jeito.

Desta forma, têm seu aprendizado comprometido, ainda mais quando não gostam da escola, porque não são aceitas como sem terra. O quadro atual faz lembrar o que Caldart (2005, p. 3) tem destacado:

Se efetivamente o Movimento tivesse ocupado e se ocupado da escola, as famílias assentadas não ficariam tão passivas diante de algumas atrocidades que vêm sendo cometidas contra nossas crianças: seja para chegar à escola seja dentro dela... Exemplo: situação de escolas municipais com três dias de aula por semana, 8h dia; transporte escolar que obriga crianças pequenas a sair de casa às 4h30 para começar a aula à 7h30; escolas fechadas a cada momento, ajudando na desestruturação e desenraizamento das comunidades.

Como complemento, ainda cabe a contribuição de um educador da Escola Itinerante:

– Eu fui “sem terrinha” e sei os preconceitos que tem na escola da cidade, tanto dos alunos quanto dos professores. Aqui eu vou contribuir para que essas crianças não passem por aquilo que eu passei. Era um preconceito que baixava minha auto-estima, não me deixava legal e baixava aprendizagem, porque a gente ficava com raiva do educador (Ademir dos Santos).²³⁸

Ligado ao fato da descontinuidade dos processos escolares, no Rio Grande do Sul, principalmente, há a característica forte de a escola acompanhar as marchas,

²³⁸ Ademir dos Santos foi educando numa escola itinerante no Paraná. Atualmente é educador numa destas escolas e também é educando da turma 11 do Curso Normal de Nível Médio no Instituto de Educação José de Castro, em Veranópolis.

estar junto nas ocupações de terras improdutivas e de prédios públicos. Nessas situações de mobilizações tem sido prática do Movimento juntar os acampamentos menores, formando um maior. Em consequência disso, a escola também passa por uma alteração, organizando-se em uma só, de estrutura bem maior. Ou seja, os processos anteriores se rompem e começam outros que podem ter tempos mais ou menos longos, sem nenhuma previsibilidade. Conforme os educadores, “cada escola tem experiências diferentes. A gente percebe quando nos juntamos para as ações, cada criança quer que seja do jeito da sua escola. Porém, ali se recria um novo jeito, juntando-se várias experiências e formando uma nova escola”. Muitas vezes, ao retornarem para os seus acampamentos de origem, precisam retomar todo o trabalho de organizar a escola outra vez, possivelmente com outro número de educandos e, talvez, educadores novos integrados no processo. Assim até próxima mobilização e ocupação.

Cabe ressaltar que, se por um lado, há enorme aprendizado com a participação ativa da escola nessas mobilizações, também há interrupções de processos que exigem mais tempo para sua viabilização. Conforme nossa pesquisa, a descontinuidade dos processos pedagógicos acontece também quando a polícia destrói a estrutura física e todo ambiente educativo da escola durante os despejos, na perda dos materiais durante as marchas, entre outros. A propósito deste assunto, conversei novamente com a educadora Paula Pinto, durante a reunião de educadores em Porto Alegre, em março de 2008. Segundo ela:

– Eu trabalhei na Escola Itinerante Paulo Freire, em São Gabriel. Lá ficamos de julho de 2004 a dezembro de 2005, portanto um período de 18 meses. Foi um bom tempo para organizarmos toda a escola em tempos educativos, tais como: tempo aula, tempo leitura, tempo trabalho e tempo oficina. Os educandos se organizaram em equipes e atuavam na horta, jardim, biblioteca e secretaria da escola. Cada 30 dias os educandos trocavam de equipes, eles se determinavam onde queriam ir. Tudo estava beleza, quando tivemos que partir para uma nova mobilização. Fomos ocupar a Fazenda Guerra e não voltamos mais lá. Para mim, o tempo é fundamental para organizar a escola como nós queremos, mas a necessidade de luta nos empurra, nos movimenta, nos desacomoda, e a escola vai junto.

Fica claro, pela pesquisa, que estes lugares marcam a vida das crianças e ao chegarem a outro acampamento buscam recordar o jeito e a experiência de escola já construída, por isso tentam fazê-la da mesma forma, embora seja impossível repeti-la.

Conforme referido em outras oportunidades, existem várias pesquisas que focalizam a escola itinerante em suas diversas situações nos últimos dez anos. A esse respeito, dois fatos revelam limites e tensões. Primeiro, há pouca apropriação e reflexão deste material por parte do setor de educação. Segundo, não tem havido a preocupação e o cuidado necessários em buscar estes trabalhos e organizá-los em arquivos próprios desta experiência, disponibilizando-os para consultas de outros pesquisadores, ou para serem utilizados na perspectiva de uma possível sistematização. Já existe um número considerável de pesquisadores que têm tratado deste tema em seus estudos, nos cursos de nível médio, superior e especialização no próprio Movimento, mas ainda não ocorreu a organização de modo que possam subsidiar uma reflexão e crítica, apontando alternativas para o avanço em relação às experiências já ocorridas²³⁹.

Entre 1998 e 2001, o setor de educação do Rio Grande do Sul elaborou apenas dois textos que tratam do assunto e que serviram de referência para outros estados. E, o período entre 2002 a 2008 é marcado pelo vazio total de qualquer publicação sobre escola itinerante²⁴⁰, portanto o processo de registro e sistematização, que ajudaria a avançar na ação-reflexão-ação, ou na prática-teoria-prática, deixa a desejar.

Outro limite que se apresenta é que a maioria dos educadores das escolas itinerantes são estudantes do curso normal ou magistério de nível médio, ou também da pedagogia da terra, oferecida no ITERRA, o que é muito positivo. Porém, precisam se ausentar da escola pelo menos três vezes ao ano, em etapas de sessenta dias cada, para desenvolver as atividades do Tempo-Escola – TE, deixando um educador substituto, que nem sempre é capaz de assegurar a continuidade do processo. Por essa razão, também, aqui identificamos tensões e descontinuidades no processo pedagógico.

Até o momento o Movimento olhou pouco para a escola itinerante como um todo. Cada estado onde há potencialidade e maior necessidade nos acampamentos faz a luta para conquistá-la e viabilizá-la a partir das condições existentes. Há

²³⁹ Em doze anos, pela primeira vez assistimos um debate sobre três dissertações de mestrado que tratam deste tema, durante o III Seminário Nacional de Escolas Itinerantes do MST, acontecido entre 5 e 9 de maio de 2008, no Paraná. Os cinco pesquisadores e também o grupo da UFSM, foram convidados, porém, apenas três se fizeram presentes: Weide (1998), Luciano (2007) e Bahniuk (2008).

²⁴⁰ É importante salientar que houve algumas iniciativas no sentido de continuar o trabalho de registro e sistematização, porém por diversas razões, esses processos foram inviabilizados e interrompidos ainda em sua fase inicial.

caminhos bem diferenciados em cada um. Em Santa Catarina, por exemplo, segue a lógica da escola multisseriada, única proposta para a escola do campo do próprio estado. No Paraná, avançou para a organização do ensino em ciclos de formação, para além do que o estado orienta e no Rio Grande do Sul, mantém a organização do ensino em etapas como foi criada, correspondendo às séries. Sendo assim, a pesquisa aponta para a necessidade de traçar diretrizes gerais ou alguns princípios que venham orientar a escola itinerante. Conforme Alessandro Mariano

[...] é necessário pensar o processo mais conjuntamente para todas as escolas, porque nesses três anos a gente botou muito esforço e energia para conquistar, garantir e ampliar o número de escolas nos acampamentos.

O que existe em comum é a luta pela conquista desta escola, porém falta construir coletivamente um jeito de fazê-la, embora em diferentes estados, haja visto a convicção de que o acampamento educa, interfere na escola e vice-versa, com todos os conflitos e contradições existentes.

Pela característica do Movimento, a luta por ter a escola é sempre maior. Se junta, mobiliza, organiza e vai... Depois que a escola está conquistada, vem a luta interna no acampamento. Mutirão para construí-la, reconstruí-la sempre que necessário. O povo não tem preguiça, todos ajudam, fazem mutirão, com alegria. Tempo atrás não tinha isso. Agora, pra forjar a escola, não dá pra negar que o Movimento faz essa tarefa. Mas nos falta entender e ter mais clareza que o conhecimento, que aprender os conhecimentos escolares também é uma forma de fazer a luta. Nesse campo, em função da própria escolaridade de quem ajuda pensar, isso ainda fica em segundo lugar, isso na nossa perspectiva (Marcos Gerhke).

Até o momento, é possível perceber que tensões, limites e contradições, perpassam e estão presentes em todo o processo de escola itinerante nos doze anos de sua existência, no que diz respeito ao tempo de cada escola, à descontinuidade dos processos, à formação de educadores, enfim, às condições reais de funcionalidade.

Pensamos, porém, que estas mesmas tensões, limites e contradições identificadas aqui e muitas outras que não percebemos, não negam a potencialidade e a grandeza desta experiência em processo. Como já dissemos, são inerentes a todos os processos sociais e culturais, sobretudo, deste caráter de luta, de movimento social, de brigar constantemente para garantir o direito de forjar uma escola geradora de desafios, e onde se possa iniciar um aprendizado diferente.

Todavia, não se pretende avaliar ou julgar o processo. É a tentativa e a oportunidade que a pesquisa nos dá de identificar as contradições e refletir sobre elas, pois esta reflexão pode contribuir para a sua superação.

Cabe aos sujeitos olharem com mais afinco para as tensões e contradições mais latentes do processo e buscarem superá-las, para que, de fato e de direito, se construa uma escola contra-hegemônica nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, identificada pelo setor de frente de massa do MST:

[...] como a escola que está inserida na luta e que ajuda a fazer a reflexão nos acampamentos.²⁴¹

²⁴¹ Valdir Misnerowcz, militante do MST, do estado de Goiás, durante o III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes do MST, Faxinal do Céu, Paraná, 05 a 09 de maio de 2008.

7 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola itinerante é geradora de desafios - é uma pedagogia em movimento - Ela desconstrói a idéia da luta como sacrifício, aponta a possibilidade de se educar em luta e em luta se educar. A escola itinerante ajuda a dinamizar os acampamentos, refletindo a luta e a realidade como dimensão formadora. No acampamento que tem escola, a desistência das famílias é menor (Éderson Moreira Ramos).²⁴²

Para se chegar aqui foi trilhado um longo caminho. Contudo, valeu a pena tê-lo percorrido durante tanto tempo, pois a observação e a escuta da realidade da qual tratamos começou há muitos anos, além do período dedicado, especialmente, a fazer a pesquisa e escrever a tese.

Olhando este estudo, a impressão é que deveria começá-lo neste momento em que tudo está mais claro em minha cabeça e, devido às melhores condições para iniciar, de fato, uma boa pesquisa. Todavia, é hora de concluir o trabalho e as informações acumuladas sugerem outras pesquisas, a partir dos resultados aqui registrados. A Escola Itinerante está aí, presente em diversos acampamentos dos sem terra, interrogando o poder público, os sistemas escolares, o MST, as universidades, os educadores e sua formação, assim como a nós todos.

Ao constatarmos a retomada do debate sobre a função social da escola no MST e vendo a Escola Itinerante tomando visibilidade a nível nacional, reconhecida por ser uma proposta alternativa aos modelos conhecidos, porque seu cotidiano está fortemente influenciado pela pedagogia do movimento e pelas práticas sociais que a rodeiam, vale perguntar: que escola é essa que em pleno sistema capitalista, neoliberal, se diz a Escola Itinerante dos sem terra? Sua pedagogia está contribuindo para a formação dos “construtores da nova vida”?

A pesquisa mostra que o desafio colocado pela pergunta acima, de certa forma, já está sendo enfrentado por diversos coletivos de educadores itinerantes, quando mantêm a determinação de contrariar cotidianamente, ainda que um pouco, o atual modelo, tão impregnado entre nós. Isto vem acontecendo à medida que organizam a escola em tempos educativos; ressignificam o espaço da sala de aula; vivenciam a mística; mudam o processo de avaliação escolar; comunidade e escola trabalham juntas; sem abrir mão dos princípios da atualidade e auto-organização dos educandos. Assim, vão construindo a escola dos sem terra, que educa e que se

²⁴²Éderson Moreira Ramos é sem terra, militante do MST do Paraná.

deixa educar pelo contexto, às vezes contraditório, em movimento, e pela realidade, tantas vezes dura e cruel, mas sempre educativa por si mesma.

Concluimos ainda que, por sua trajetória, a escola itinerante tem uma história instigante, combativa, militante. Isto se evidencia pela prática dos sujeitos sociais que vêm lutando por ela desde a década de 1980, no sentido de conquistá-la e assegurá-la como direito e, teimosamente, querer transformá-la, enquanto lutam pela terra, na situação de acampamento. Também pelos seus educadores e educandos, que suportam frio, calor, vento, mosquitos, viagens, despejos, incêndios contra a escola, por causa e em causa dela e de um projeto social maior. Uma escola que tem lugar e função social determinada, como diz Joaquim, um sem terra de Parauapebas, estado do Pará:

[...] queremos uma escola que não envenene a cabeça dos meninos.

Foi possível perceber também que, embora em condições muitas vezes desfavoráveis e precárias, na escola itinerante dá para respirar mais livre, é onde o Movimento tem mais autonomia no que diz respeito a tratar da vida no processo pedagógico, permitindo que os educandos tenham seus espaços de auto-organização. Na condição de poder organizar suas atividades cotidianas diferentes e com criatividade, porque na itinerância, esta escola está num espaço que lhe possibilita interrogar a realidade e deixar-se interrogar por ela. Entrecruzada com a vida, se vê obrigada a dar respostas às grandes questões atuais que a comunidade se coloca, tais como: por que nossos filhos não têm o mesmo direito que os outros? Por que não podemos plantar se a terra está ali ao lado? Por que não deixam levar nossa escola junto para o outro local do acampamento? Uma escola que vale a pena guardar na memória, porque seus sujeitos ajudaram inventar, dar-lhe o nome e construir, como fizeram com a Campos Verdes Paraíso e a Sementes de Dandara, por exemplo.

Sendo assim, creio que escola itinerante, como política pública, desde onde se encontra, gradativamente tenta romper com o paradigma burguês, parado fisicamente, controlador e inibidor de sentimentos, para pertencer ao movimento social.

Nesse sentido, concluimos também que, para a nessa proposta alternativa a itinerância é um princípio: ela foi criada com o propósito de acompanhar os povos em luta,

onde eles estiverem, onde se precisa de escola: em um acampamento, na beira de uma rodovia, em frente a um prédio público, em uma marcha. A itinerante é uma escola que caminha com seus sujeitos, que não nasce para inviabilizar a luta, mas para acompanhá-la, assim como não impede a saída das famílias para o assentamento. Tem, por fim, outra função, qual seja, estimular a reflexão e, por consequência, educar a própria luta.

Todavia, a itinerância tem ainda outra dimensão: pode movimentar-se dentro de um mesmo acampamento. As quatro paredes da sala de aula não a impedem de enxergar e conectar-se à realidade. A itinerante não se centra na sala de aula, mas no aprendizado de seus sujeitos. Vinculada à vida, vai tratar do lixo, da água, da prisão de um companheiro, da dor e da morte causadas por um despejo. Nestas circunstâncias, os educandos podem verificar “in loco”, no tempo-aula que pode acontecer à beira do riacho, na roça, na marcha, no pedágio, em seguida a um despejo. E isto tudo sem dispensar sua função de escola, tratando pedagogicamente estas situações. Isto é, trabalhando as dimensões necessárias para entender o fato em questão. É uma escola que sai, concreta e abstratamente de seus muros para encontrar-se na realidade, estudá-la e transformá-la.

Mesmo com todas as dificuldades, nossa conclusão é que a organização MST tem depositado expectativas e confiança nesta proposta. A fala de Éderson Moreira no início destas considerações é a expressão e a síntese do sentimento dos sem terra em relação à escola itinerante. Por ter nascido do MST e da luta das crianças acampadas espera-se que continue a ser uma escola viva, da comunidade, com educadores identificados com a luta e com os sem terra. Sendo assim, deve trabalhar conteúdos integrados à sua realidade, desde a mais próxima até a mais distante; estar presente no acampamento, e que seja de fato do acampamento; que não seja fechada, nem pelas idéias, nem pelas cercas da grade; que, embora tenha estrutura precária, de lona, de capim ou de tábua rústica, conserve um ambiente educativo crítico, propositivo e alegre.

Ainda nestas considerações, gostaria de destacar algo muito importante no que diz respeito à Escola dos acampamentos do MST do Rio Grande do Sul. Desde a década de 1980, ela cumpre um papel fundamental dentro do projeto de educação do Movimento Sem Terra, mesmo antes de ser itinerante. Serviu de referência a outros estados, tanto como modelo para a luta pela conquista de uma política pública para os acampamentos, como também na proposta pedagógica – jeito de concebê-la – itinerante, não seriada, gestada pela comunidade, na relação direta com a luta e com a prática social. Contudo, por ser pioneira e ter passado por quatro

períodos de governo, é portadora de provações e resistências históricas, que a faz sobreviver, mesmo sob constantes ameaças. Todavia, consideramos que a capacidade que desenvolveu de fazer a leitura correta e tomar para si a prática social, que se mostrou com evidência e crueldade em tantas situações, a tenha sustentado pedagogicamente, como a escola dos Sem Terra.

Outra consideração importante diz respeito às mudanças percebidas durante o processo de pesquisa, no que diz respeito à superação e à compreensão de algumas contradições e tensões aqui registradas. Um exemplo claro está relacionado com a decisão dos educadores itinerantes de estudar e aprofundar as questões referentes à escola capitalista, buscando sua superação, se aproximando da escola diferente. A decisão do setor de educação de enfrentar o desafio, no sentido de pensar e elaborar um material didático pedagógico, (a partir das experiências já construídas nos dois estados pesquisados), que oriente o trabalho destes educadores também se constitui como iniciativa importante. Entre outros avanços, percebemos que o conjunto do movimento passou a olhar para a escola itinerante com mais preocupação, no sentido de assegurá-la como direito, mantê-la em suas áreas e transformá-la.

Outra questão não menos importante, foi ter-me encontrado com dois educandos, das turmas 10 e 12 do curso normal de nível médio no Instituto de Educação Josué de Castro, com quem dialoguei sobre este trabalho. Ao apresentarem-se, Luiz Carlos Pilz e Neimar do Nascimento Florênço revelaram ter sido duas entre as setenta crianças que estiveram juntas na histórica ocupação do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em 19 de novembro de 1996. À época, provavelmente tenham compreendido pouco daquela sessão plenária que marcou o início de uma nova etapa na história de vida e educação deles e de outras crianças e jovens acampados do MST. Hoje, são jovens sem terra, acampados, estudantes e educadores da Escola Itinerante – no mesmo projeto que ajudaram conquistar e construir.

Minha avaliação é que participei no Programa de Pós-Graduação desta Universidade em um período privilegiado, de abertura para novas pesquisas, devido ao número atual de estudos relacionados aos movimentos sociais populares pouco investigados tempos atrás no espaço das instituições públicas de ensino superior. E, se considerarmos que grande parte destes pesquisadores são sujeitos sociais vinculados e mergulhados na prática social analisada, se torna mais significativo ainda fazer a reflexão e produzir seu trabalho desde o ambiente acadêmico.

Considero que o aprendizado é mútuo - da universidade e dos movimentos sociais - amenizando um pouco o distanciamento entre ambos. Quanto ao estranhamento exigido no período de maior reflexão, considero ter firmado ainda mais o vínculo e o compromisso com os sujeitos e a realidade por nós analisada. Em meu caso, a dinâmica de estar nos dois lugares, sem descuidar e perder o rigor da reflexão permitiu-me ficar atenta ao movimento pedagógico prático da Escola Itinerante.

Para isso, fiquei por bom tempo atenta a tudo o que diz respeito a esta temática, buscando dialogar com os educadores logo após os conflitos entre sem terra e polícia militar, principalmente quando envolvia diretamente a escola itinerante - como foi o caso do incêndio contra a Escola Itinerante Dandara, na Fazenda Guerra, em 2006 -, despejos, e/ou impedimentos de transportá-la junto para outro acampamento. Ao deslocar-me para alguns locais, em seguida aos despejos e outros conflitos, a fim de entender a prática pedagógica da escola, em situações como estas, obtive a certeza de que contrariar o modelo capitalista e construir uma proposta diferente, no bojo da luta de classes, não se constitui como tarefa fácil. Porém, a determinação de pessoas que se organizam em torno de uma causa comum faz com que possam enfrentá-la, tornado esta escola possível.

Hoje, avaliando esta caminhada, considero importante ter levantado a voz para alertar sobre o tema, trazendo à tona a situação e a realidade de uma escola itinerante, pública estadual, muitas vezes invisível e ignorada aos olhos do poder público ou vista com a intenção de ser retirada. E tanto melhor, anunciar e/ou denunciar esta realidade, com a voz de alguém que mergulha na experiência pesquisada.

Por fim, esta tese anuncia a existência de uma política pública nos acampamentos do MST. Caso inédito, se considerarmos a despreocupação histórica em relação à escola do campo. Ao mesmo tempo, denuncia o descaso do poder público com este projeto de escola. Um descaso que, muitas vezes, induz à reprodução da escola capitalista e a enfrentar grandes dificuldades em fazer-se diferente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Paulo de et al. Discutindo a Cultura Camponesa no Processo Ensino-aprendizagem em Três Escolas do Sul do Brasil. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e Prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008. P. 100-109.

ANDRADE, Adriana. Escola Itinerante “Sementes do Amanhã”: uma história de lutas e conquistas. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 25-42, out. 2008b.

ANDREATTA, Marcelo de F.C. **Instituto de Educação Josué de Castro**: Paulo Freire e a “Escola Diferente”. Porto Alegre, 2005. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARRUDA, Roldão. **Aumenta Número de Invasões no País**. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/01/05/pol-1.93.11.20070105.20.1.xml>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST. Florianópolis, 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La Escuela Capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. V. 1.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade um Caminho de Transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, Leonardo; BETO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOFF, Leonardo. MST e Outra Humanidade Possível. Disponível em: < <http://alainet.org/active/8225&lang=es>>. Acesso em: 19 maio 2005.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pra mim foi uma Escola...**: o princípio educativo do trabalho cooperativo. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que Brotam da Terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre, 2007. 215 p. Tese. (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORGES, Altamiro. O Etanol e a Invasão Estrangeira. Disponível em: <<http://mercoshulcplp.blogspot.com/2007/06/o-etanol-e-invaso-estrangeira.html>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**. Ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Izabela. Entrevista. **Revista Educando**, Porto Alegre, p. 26, jun. 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **História do Menino que lia o Mundo**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto Federal n. 981, de 8 de novembro de 1890, artigo 72. **Estabelece Escolas Itinerantes, nas Freguesias Suburbanas, Convertendo-as, Porém, em Escolas Primárias do 1º Grau Fixas Logo que se Mantiver em Cada uma Frequência Média de 50 Alunos**. Brasília: Decreto do Governo Federal da Subsecretaria de Informações. Palácio do Governo Provisório, p. 1-32. 8 de novembro de 1890, 2º da República. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BUFFA, Ester; GONZALEZ ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BUTH, Fernanda. Ensino/aprendizagem de Geografia no Contexto da Educação Popular: experiências em escolas itinerantes de acampamentos do MST/RS. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, César de (Orgs.). **Espaços-tempos de Itinerância: interlocução entre universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006. P. 141-167.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques et al. **Educação e Escola do Campo no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Metodologia da Pesquisa: reflexões sobre o método dialético**. [s.l.: s.n.], 2003.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernardete. A Educação das Crianças nos Acampamentos e Assentamentos. In: GORGEN, Frei Sérgio; STÉDILE, João Pedro (Orgs.). **Assentamentos**: a resposta econômica da Reforma Agrária. Petrópolis: Vozes, 1991. P. 85-114.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo Osfs; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação Básica do Campo**. Texto-base da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília: CNBB, MST, UNESCO, UNICEF e UnB, jul. 1998.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo Osfs; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CAMINI, Isabela. Aprovada a Escola Itinerante Para os Sem-terrinha: um ganho pedagógico e político para o MST. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 8/9, p. 67-68, set./dez. 1996.

CAMINI, Isabela. O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola de Assentamento do MST: limites e desafios. Porto Alegre, 1998. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CAMINI, Isabela. Democracia e Escola. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Democracia e Subjetividade: a produção social dos sujeitos democráticos. Brasília, 2009. P.187-193.

CAMINI, Isabela. Desafios de uma Sistematização Coletiva. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 2, n. 5, p. 57-72, 2002.

CAMINI, Isabela. Dez anos de Escola Itinerante nos Acampamentos do MST/RS: qual o balanço? **Boletim da AEC-RS**, Porto Alegre, v. 26, n. 104, p. 34-43, 2007.

CAMINI, Isabela. A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: QUIJANO, Graciela Reyna. **Jornada de Educação Popular**: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007. P. 37-53.

CAMINI, Isabela. Educadores Itinerantes e sua Formação. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, César de. **Espaços-tempos de Itinerância**: interlocuções entre universidade e Escola Itinerante do MST. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

CAMINI, Isabela. Formação do Professor na Perspectiva Popular: uma contribuição para o meio rural. In: FISCHER, Nilton B; FONSECA, Laura S; FERLA, Alcindo (Orgs.). **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 43-60.

CAMINI, Isabela. Gramsci e a Escola Itinerante. **Boletim da AEC-RS**, Porto Alegre, v. 26, n. 103, p. 16-27, 2007.

CAMINI, Isabela. O Significado da Escola Itinerante para o MST. **Desafios**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 55-68, Porto Alegre, 2008.

CAMINI, Isabela; ALMEIDA Antonio Escobar de; DALMAGRO, Sandra. A Formação Profissional no Curso Normal de Nível Médio do IEJC Instituto de Educação José de Castro: o Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissional. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 7, n. 13, p. 43-70, set. 2007.

CAMINI, Isabela; CALDART, Roseli. CITOLIN, Soloá. (Orgs.). Curso Normal: projeto pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 4, n. 10, 2004.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, C. **Aprender Fora da Escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: EDUCA, 2002.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto, Portugal: Porto, 2005.

CANÁRIO, Rui. A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CARVALHO, Horácio Martins de. A Articulação das Lutas Sociais no Campo Contra o Império. In: CONGRESSO DA CPT, Goiás, 2005. **Anais...** Goiás: 2005.

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. Porto Alegre, 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. Categorias e Leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CONTAG. **Campanha Nacional pela Reforma Agrária**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

CONTAG. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL: 1. , 03 a 05 de nov. 1999, Salvador. **Anais...** Salvador, 1999.

COSTA, 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. Porto Alegre, 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

CROCOLI, Aldir. **Espiritualidade e Projeto de Vida**. [s.l.: s.n.], 2007

CROCOLI, Aldir. Testamento de São Francisco: elementos para uma leitura. **Revista Franciscana**, Petrópolis, v. 5, n. 8, p. 48-61, 2005.

CUT BRASIL. **O que é Sistematização?** : uma pergunta - diversas respostas. São Paulo: Secretaria de Formação da CUT, 2000.

CURY, C. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

DAVID, de César; FONTOURA, Sandra Isabel da S. Educação Popular e Trabalho nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, César de (Orgs.). Espaços-tempos de itinerância: interlocução entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Ed. UFSM: 2006. P 101-126.

D'AVILA, José Luiz Piôttto. **A Crítica da Escola Capitalista em Debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.

EDUCANDO em Revista. Porto Alegre, v. 8, n. 49, abr./maio 2005.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Socialização e Individuação**: MST, uma estilística de resistência. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

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

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **A Redação Pelo Parágrafo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

FOGAÇA, Jaime. Um Caminho de Muitas Marcas: a luta dos sujeitos da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 3, n. 8, p. 97-119, 2003.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, A. et. al. **Contos Brasileiros**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREITAS, Cintya Ariadyne R. KNOPF, Jurema de Fátima. Escola Itinerante Carlos Marighella: uma construção coletiva. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 65-86, out. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Materialismo Histórico Dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 7, n. 14, p. 45-59, nov. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Trad. de Eric Nepomuceno. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GARCIA, Regina L. A Educação Numa Plataforma de Economia Solidária. **Proposta: revista pedagógica**, Belo Horizonte, n. 74, p.42-57, set./nov. 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GOETHE, Johan Wolfgang von. **W. Meister**. Goldman, 1975.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. **A Atualidade da Educação Popular**. [s.l.: s.n.], 2000.

GONZALEZ ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GORGEN, Antonio Sérgio. **Marcha ao Coração do Latifúndio**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal Carcere**: La costituzione del Partito Comunista (1923-1926). Ed. rev. e compl. (de acordo com os originais, com 119 cartas inéditas, organizada por Sérgio Caprioglio e Elsa Fubini). [s. l.: se.d.], 1965.

GREIN, Maria Izabel; GEHERKE, Marcos. Escola Itinerante no Desafio da Luta Pela Reforma Agrária. **Cadernos da Escola Itinerante do MST. Curitiba**, v. 1, n. 2, p. 87-96, out. 2008.

GRITI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2003.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSÉ DE CASTRO. Método Pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 4, n. 9, dez. 2004.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Método Pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 4, n. 9, dez. 2004a.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante**: uma experiência de Educação do Campo no MST. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

JARA, Oscar H. **Para Sistematizar Experiencias**: una propuesta teórica y práctica. San. José: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA, 1994.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999.

KONDER, Leandro. **As Artes da Palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V.I. **Que Fazer?** São Paulo: Hucitec, 1966.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da Educação Pública**. São Paulo: Loyola, 1981.

LÖWY, Michael. Movimentos Sociais Estão na Vanguarda. **Brasil de Fato Internacional**, Rio de Janeiro, p. 8-9, nov. 2004.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **Escola Itinerante**: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

LUCKESI, Carlos C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário LUFT**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUXEMBURG, Rosa. **A Revolução Russa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Unilateral**. Campinas, 2003. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Brasil-Colônia**. São Paulo: Contexto, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARONI, Amnéris. **A Estratégia da Recusa**. Análise das greves de maio/78. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTÍ, José. **José Martí, Vida e Obra**. São Paulo: Peres, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Método da Economia Política**: contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica del Programa de Gotha**. Moscou: Progresso, 1977.

MERLI, Daniel. Reforma Agrária no Continente dos Camponeses. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/impreso/anteriores/jornal.2007-02-12.5548055870/editoria.2007-02-12.6397732288/materia.2007-02-15.1398486995>>. Acesso em: 08 fev. 2007.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEURER, Ane Carine; DAVID, de César (Orgs). **Interlocação Entre Universidade e Escola Itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

MOISÉS, José Álvaro. **Lições de Liberdade e Opressão: o novo sindicalismo e a política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MORAES, Clodomir Santos de. **Dicionário de Reforma Agrária América Latina**. Porto Velho: Edufro, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta Pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como Deve ser uma Escola de Assentamento. **Boletim da Educação**, n. 1, ago. 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como Fazer A Escola Que Queremos. **Caderno de Formação MST**, n. 1, 1993.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Crianças em Movimento**: as mobilizações infantis no MST. São Paulo: Peres, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST Escola. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 13, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação No Mst**: desafios e diretrizes para superá-los. Síntese da discussão na Coordenação Nacional. Goiânia, 07 de julho de 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 1 n. 1, p. 1-86, abr. 2008a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Itinerante: a escola dos sem terra: trajetórias e significados. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-108, out. 2008b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST**. Brasília: ITAC - Instituto Técnico de Estudos Agrários e Cooperativismo, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante uma Prática Pedagógica em Acampamentos**. São Paulo: Peres, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Estórias de Rosa**. São Paulo: Peres, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Método de Trabalho e Organização Popular**. São Paulo: Setor de Formação, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O que Queremos com as Escolas dos Assentamentos. **Caderno de Formação**, n. 18, jul. 1991.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório de Avaliação de Três Anos da Escola Itinerante no Estado do Paraná** Curitiba, 2007.

MST inaugura Escola Itinerante Terra e Vida. [s.l: s.ed.], 1999.

NAVARRO, Zander; MORAES, Maria Stela; MENEZES, Raul. Pequena História dos Assentamentos Rurais no Rio Grande do Sul: formação e desenvolvimento. In: MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sérgio (Orgs.). **A Formação dos Assentamentos Rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. P. 19-68.

NOSELLA, Paolo. Educação Tradicional e Educação Moderna. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 23, p.106-135, 1986..

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NOSELLA, Paolo. O Trabalho Como Princípio Educativo em Gramsci. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 3-20, jul./dez. 1989.

NUNES, C. Escola Nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo. In: GVIRTZ, S. (Org.) **Escuela Nueva en Argentina Y Brasil**. Buenos Aires: Niño y Dávila Ed., 1996. P. 13-3.

OLIVEIRA, Francisco de. **Há Vias Abertas Para a América Latina?** São Paulo: Boitempo, 2004.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PELOSO, Ranulfo. **A Força que Anima os Militantes**. São Paulo: MST, 1994.

PETITAT, André. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Oriente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/PI n. 105/2008**. Autoriza a ESCOLA PAULO FREIRE, rede estadual, localizada em São João do Piauí (PI), no Assentamento Marrecas, para funcionar como Escola Base para os cursos de

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos acampamentos de Reforma Agrária, na região sul do Estado. Disponível em: <<http://74.125.113.132/search?q=cache:BBNde1eC2AAJ:www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%2520%2520%25202008B/2008%2520Resolu%C3%A7%C3%A3o%2520105.doc+RESOLU%C3%87%C3%83O+CEE/PI,+n%C2%BA.+105/2008&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. **Organização Social e Representação Gráfica:** crianças na Escola Itinerante do MST. Porto Alegre, 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PIETROSKI, Cleomar José. **Parecer Descritivo Como Avaliação Escolar:** uma prática da Escola Itinerante. 2006. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Pedagogia, ITERRA/UERGS, Veranópolis: 2006.

PINASSI, Maria Orlanda. Análise da Obra de István Mészáros: para além do capital. **Laboratório Altermundialista**, Porto Alegre, 4 set. 2004.

PINGAS, Maria Rosenilda. **Educação Matemática no cotidiano da Escola Itinerante Olga Benário do Assentamento Celso Furtado e a Relação com a Cultura Camponesa Sem Terra.** 2006. Trabalho de Conclusão (Especialização) - Pedagogia. ITERRA/UERGS, Veranópolis: 2006.

PISTRAK, M.M. **A Comuna Escolar.** Moscou: Rússia, 1923. (Texto 1)

PISTRAK, M.M. **Comuna Escolar:** questões de auto-direção. Rússia: 1923. (Texto 2).

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

POPULAÇÃO urbana irá superar a rural em 2008. Disponível em: <http://contextopolitico.blogspot.com/2007_06_28_archive.html>. Acesso em: 28 jun. 2007.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST:** O Movimento da Escola na Educação do Campo. Florianópolis, 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PUSTAI, José Odalci. **A “Ordem” De-vida para o Médico Pensar o Paciente:** uma ontologia espinosiana de ser humano na medicina. Porto Alegre, 2007. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RAMOS, Márcia Mara. **Sem Terrinha, Semente de Esperança.** 1999. Monografia (Curso Magistério). Escola Josué de Castro, Veranópolis, 1999.

REGO, Maria Cristina. **Memórias de Escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Prefácio. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, César de. (Orgs.). **Espaços-tempos de Itinerância**: interlocução entre universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Ed. da UFSM: 2006.

RIBEIRO, Marlene. A Originalidade de Paulo Freire no Pensamento Educacional Brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, p. 15-30, 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Significado Histórico e Pressupostos Epistemológicos da Escola Nova**: repercussões no pensamento educacional brasileiro. Porto Alegre, 1996. (Texto inédito para Concurso Público para Professor Titular).

RIBEIRO, Marlene. Trajetória da Concepção de Educação Liberal: alguns traçados. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 9, p. 155-183, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 1.489/2002**: Processo SE nº. 128.522/19.00/01.0. Em 17 de dezembro de 2002. Porto alegre, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Documento Tomada de Contas da Secretaria de Estado da Educação**: Processo nº. 5581-0200/004. Porto Alegre, 2000. (Documento digitado).

RUSCHEINSKI, A. **Terra e Política**: o movimento dos trabalhadores rurais sem terra no oeste de Santa Catarina. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SARAMAGO. José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. 29. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados; HISTDBR, 2005. P. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCOLESE, Eduardo. **MST quer Reduzir Tamanho de Lotes em Assentamentos**. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u91700.shtml>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

SILVA, Émerson Neves da. **Formação e Ideário do MST**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

SILVA, Jesun Ferreira. Escola Itinerante Paulo Freire: experiência de educação. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 7-23, out. 2008.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução ao Método Dialético na pesquisa em Ciências Sociais**: documento preliminar de trabalho. Porto Alegre: [s.n], 2006.

SILVEIRA, M.J. **Um Fantasma Ronda o Acampamento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Organizações Não Governamentais**: um estudo de caso da Federação de órgãos para assistência social e educacional (FASE). Porto Alegre, 2005. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária No Brasil 2**: o debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro; GORGEM, Frei Sérgio Antonio. **A Luta Pela Terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

TAMARIT, José. **Educar o Soberano**. São Paulo: Cortez, 1996.

TAKAU JÚNIOR, Iokisa. **Escola Itinerante**: escola, estado e MST no espaço do acampamento. 2005. 78 f. Monografia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TIERRA, Pedro. Eldorado: Notícia dos Sobreviventes: para Isabel que tece os cordões da resistência. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 32, p. 4-13, jul./set. 1996.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí: Unijuí, 1988.

TRANSPADINI, Roberta Sperandio. **América Latina: entre o mundo do capital e o mundo do trabalho.** [S.l.:s.n.], 2004.

TURRA, Maria de Lourdes. A Observação do Cotidiano Escolar. In: ZAGO, Nadir. **Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

VALENTE, Rubens. **Lula Engorda Reforma Agrária com Assentamento Estadual.** Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u89651 .shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u89651.shtml). Acesso em: 19 fev. 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir MST: uma proposta pedagógica.** São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Unijuí, 2000.

VINCENT, G., LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, 33, p. 7- 48, 2001.

WEIDE, Darlan Faccin. **Quefazer Pedagógico em Acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul.** Santa Maria, 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.