

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUTA PELA **TERRA**, LUTA PELA **PALAVRA**:**



**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE DUAS EDUCADORAS  
POPULARES DO CAMPO**

Kelly Pereira de Souza

Natal - RN  
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUTA PELA TERRA, LUTA PELA PALAVRA:  
HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE DUAS EDUCADORAS  
POPULARES DO CAMPO**

Kelly Pereira de Souza

Natal - RN  
2008

**Kelly Pereira de Souza**

**LUTA PELA TERRA, LUTA PELA PALAVRA:  
HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE DUAS EDUCADORAS  
POPULARES DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Irene Alves de Paiva

Natal - RN  
2008

**Kelly Pereira de Souza**

**LUTA PELA TERRA, LUTA PELA PALAVRA: HISTÓRIA DE VIDA E  
FORMAÇÃO DE DUAS EDUCADORAS POPULARES DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Irene Alves de Paiva/UFRN**  
Orientadora

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus/UFS**  
(1<sup>a</sup> examinador)

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo/UFRN**  
(2<sup>o</sup> examinador)

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Jefferson Fernandes Alves/UFRN**  
(Suplente)

## LISTA DE SIGLAS

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CDJBC - Centro Dom José Brandão de Castro

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPC - Centro Popular de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DED – Departamento de Educação da UFS

FETASE - Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Sergipe

FIAN - Foodfirst Information e Action Network

IES – Instituições de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do DED

ONG – Organização Não Governamental

PAJA - Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PRHOCASE - Promoção do Homem do Campo de Sergipe

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SERAGRO – Serigy Agroindustrial Ltda.

UNB – Universidade de Brasília

UFS – Universidade Federal de Sergipe

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO - O CAMINHO...

∞ PRIMEIRAS PALAVRAS...	08
<b>O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO</b>	<b>12</b>
NOS CAMINHOS DA PESQUISA: COM QUEM E AONDE?	21
PRIMEIRA VISITA: UFA! CHEGUEI!	25
EM DIREÇÃO AO ASSENTAMENTO: DEFININDO OS RUMOS	29
POR ONDE ANDAMOS: CONVERSAS E CONVIVÊNCIA	35
AS HISTÓRIAS DENTRO DA HISTÓRIA	39
<b>1. POSSE DA TERRA, POSSE DA PALAVRA: FONTES DE VIDA E CONHECIMENTO</b>	<b>44</b>
1.1 ISTO SIM É INVASÃO!	44
1.2 “PRIMEIROS” PASSOS DA LUTA: PALAVRA ENGASGADA	49
1.3 LUTA PELA TERRA EM SERGIPE: PALAVRA MEDIADA PELA IGREJA	52
1.4 EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DA SUA PRÓPRIA PALAVRA	61
1.5 MST: OCUPANDO A TERRA, CONQUISTANDO A PALAVRA	73
1.6 PALAVRAS QUE SE ENCONTRAM: DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO COLETIVA	79
1.7 A PARCERIA ENTRE O MST E A UFS: O PRONERA EM SERGIPE	82
<b>2. EDUCADORAS↔EDUCANDAS: APRENDIZADOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL</b>	<b>91</b>
2.1 NÚMEROS E PALAVRAS VIVAS: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO	92
2.2. ESCOLA DA VIDA, ESCOLA DA ESCOLA: CAMINHOS QUE NÃO SE CRUZAM	102
2.3 POR DENTRO DAS ESCOLAS: CALA BOCA E APRENDE!	112
2.4 EXPERIÊNCIAS DOCENTES COMO “LEIGAS” (?)	116
2.5 APRENDENDO A SER PROFESSORA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO	124
<b>3. EM BUSCA DA RELIGAÇÃO ENTRE A CIÊNCIA E A VIDA: A FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>132</b>
3.1 OS CONFLITOS ENTRE SER ESTUDANTE, PROFESSORA, MÃE E ESPOSA	134
3.2 DIREIRO À PALAVRA: TRABALHO COLETIVO, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	140
<b>4. PALAVRAS FINAIS... ∞ A PARTE NO/DO TODO QUE NOS CABE...</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>167</b>

## RESUMO

Este trabalho resultou do reencontro entre mim e duas professoras com as quais já havia trabalhado, orientando-as pedagogicamente, durante a execução do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe (PAJA/PRONERA), entre 2002 e 2003. A questão que motivou a pesquisa esteve alicerçada no princípio fundamental que orientou a realização dos cursos de formação e capacitação de professores e professoras no PAJA: conhecer a realidade e as necessidades dos mesmos, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum. Tomando como referencial o fato de que a formação das professoras não está restrita à qualificação acadêmica, ou seja, de que esta compõe uma parte da formação, que por sua vez é resultante da trajetória pessoal de cada uma, dialeticamente individual e coletiva, o acesso à realidade e às necessidades das professoras foi realizado por meio do conhecimento da “história de vida” das mesmas, especialmente de suas trajetórias escolares e profissionais. Estas, inevitavelmente, remeteram-se ao contexto social e cultural do campo, que pôde ser conhecido ainda mais de perto com a convivência junto às professoras durante vinte e sete dias em que permaneci no assentamento Golfo, localizado no município de Pacatuba/SE. A aproximação à vida das professoras através de suas narrativas e da convivência cotidiana demonstrou o quanto a Ciência ainda se encontra distante do dia-a-dia dos camponeses e camponesas, se apresentando por vezes como um produto acabado. De maneira que o diálogo entre essas duas esferas e a expectativa da transformação das condições sociais e culturais no/do campo, com a contribuição da educação, na qual o professor e a professora têm papel essencial, ainda permanecem como um desafio.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Formação do professor; História de vida.

## ABSTRACT

This project has resulted from a reunion between me and two teachers with whom I had already worked, pedagogically counseling them during the execution of the Project of Youngsters' and Adults' Schooling at the Agrarian Reform Settlements in the State of Sergipe (PAJA/PRONERA) between 2002 and 2003. The matter that really motivated the research was related to the essential principle that guided the accomplishment of the PAJA's teachers' education and professionalization: understanding their reality and knowing their needs, promoting the dialogue between scientific and common sense knowledge. Taking as a reference the fact that the teachers' education is not restricted to the academic qualification, that is, that it is a part of the educational process, which, in turn, is a result of each one's personal background, dialectically individual and collective, the access to the teachers' reality and needs was accomplished by studying their backgrounds, especially their school and professional career. They, inevitably, focused themselves on the country life's social and cultural context, that could be better understood by living together with the teachers during the twenty-seven days I stayed in the Golfo's settlement, located in the town named Pacatuba/SE. The approach to the teachers' lives through their stories and the daily contact proved how much Science is still distant from the peasants' routine, sometimes being presented to them as a 'finished product'. That way, the dialog between those two categories and the expectation of the country life's social and cultural conditions, together with the education, in which teachers have an essential role, still remain as a challenge.

**Key-words:** Popular education; teacher's qualification; life story.

## ∞ PRIMEIRAS PALAVRAS...

Em breve consulta a um dos dicionários nacionais mais populares e consultados, em sua versão eletrônica, parti em busca da definição da palavra “palavra” e sem surpresas me deparei com definições do tipo: unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado; unidade constituída por grafemas, delimitada por espaços em branco e/ou sinais de pontuação; alta expressão do pensamento; modo de ver, opinião, afirmação, asserto. Definições, eu diria, que vão desde a descrição técnica, quase incógnita, vazia de sentido, a definições mais humanizadas, vinculando a palavra “palavra” a um pensamento, uma opinião, enfim a alguém que possivelmente fosse responsável pela sua pronúncia.

Esse alguém, entretanto, não é posto em questão, apesar de sabermos que os sentidos dados às palavras nos dicionários, assim como em outros textos, são apenas alguns entre os vários sentidos que a mesma pode adquirir, dependendo de quem a diz, de onde essa pessoa fala, para quem essa palavra é dita, etc.

Pois bem, o propósito aqui não é explorar os diversos sentidos da palavra “palavra”, o que exigiria inclusive, e talvez essa fosse a mais importante preocupação, a busca por informações sobre o organizador/autor do dicionário consultado, que não por coincidência se resume apenas ao seu nome. A busca pelo significado da palavra “palavra” teve primeiramente o objetivo de deixar evidente para mim mesma com que sentido a uso, ou melhor, não uso, neste trabalho. Assim também aos possíveis leitores, que por isso espero percebam com atenção as duas dimensões humanas, inseparáveis, priorizadas neste trabalho e cuja invisibilidade quase nunca é questionada: as dimensões histórica (individual e coletiva) e cultural da palavra.

Assim como não quis me manter invisível na produção desta dissertação, postura muito comum entre aqueles que fazem Ciência pretendendo-a neutra e objetiva, desejo um leitor curioso, questionador e, sobretudo, disposto ao diálogo. Como nos diz Freire (1987), é no diálogo que encontramos a “palavra”, não apenas como um meio para que o mesmo se realize, mas como elemento constitutivo do

diálogo. Palavra, contudo, que não se apresenta como uma verdade ou como um produto a ser consumido alienadamente, mas enraizada na história de quem fala.

É, portanto, com esse sentido que assumo a palavra “palavra” neste trabalho. De maneira que na parte introdutória em que falo do meu encontro com a educação do campo, não apenas descrevo-o a partir do momento em que passo a integrar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ou mesmo quando me desloco para iniciar a pesquisa de campo no assentamento onde permaneci por vinte e sete dias. Falo aí também de alguns momentos de minha vida que antecederam essa aproximação mais efetiva, que atribuo ao desenvolvimento de um sentimento de resistência ao esmagamento daquilo que me caracteriza como ser humano, isto é, da capacidade de perguntar, questionar e, sobretudo, de transformar o meio que nos circunda. Creio ter sido essa inquietação que me levou ao encontro daqueles que acreditava compartilhar desses desejos, e que aqui se fazem representar pelas educadoras populares do campo Normélia e Nilza.

Nosso encontro, contudo, só se efetivou quando atraída pela possibilidade de conhecer o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, me candidatei a ser bolsista no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Um princípio era fundamental para toda a equipe do Programa cujo objetivo principal era a formação/qualificação dos alfabetizadores que atuavam ou atuariam junto aos camponeses e camponesas assentados: conhecer a realidade e as necessidades desses educadores. E para alcançar tal objetivo, a dialogicidade, referenciada nos escritos de Paulo Freire, era o caminho pretendido. Esses anseios, compartilhados por mim, transformaram-se posteriormente nas motivações que me impulsionaram na busca pelo mestrado e configuraram o objetivo do presente trabalho.

Conhecer a “história de vida” de Normélia e Nilza, especialmente suas trajetórias escolares e profissionais foi o caminho escolhido para acessar essa realidade, e mais do que isso, para compreender como elas vieram constituindo-se como professoras. Pois como nos diz Tardif (2002), os saberes mobilizados pelos professores em seu ofício, ou seja, tudo o que ele faz e sabe dizer a respeito de suas atividades está vinculado a sua própria história de vida, à sua personalidade e às aprendizagens da profissão.

Nessa perspectiva, portanto, é que especialmente na segunda parte do trabalho serão abordadas, através das narrativas das professoras, suas trajetórias escolares e profissionais com seus respectivos aprendizados. Aprendizados, entretanto, comprovando as afirmações de Tardif (2002) quanto ao fato de que a formação docente se compõe de saberes construídos ao longo da vida, que extrapolam os ambientes institucionais, uma vez que emergem de diversas situações, que funcionariam como uma espécie de espaços “clandestinos” de formação. São exemplos: os muitos anos de atuação profissional como “leigas”; e no caso de Normélia, a grande influência da mãe, com quem aprendeu a ler e escrever, sobre sua atuação como professora.

Vivências e experiências, por sua vez, que estão profundamente vinculadas ao contexto sócio-histórico-cultural camponês, que tem como marca histórica e persistente o abandono do poder público quanto à oferta e manutenção de serviços básicos como a educação. Persistência, entretanto, que enfrenta a resistência de camponeses e camponesas que não apenas lutam pela garantia de direitos, mas pelo direito de inclusive optar por outro modelo de sociedade, o que significa também outra forma de ocupação da terra.

As histórias de Nilza e Normélia estão enraizadas nesse processo, que, portanto, não poderia deixar de ser retratado neste trabalho. O que pretendi fazer na primeira parte. A luta pela posse da terra é concebida como uma luta que ao reivindicar o espaço para o cultivo de alimentos, reivindica o direito ao cultivo da vida, de formas de organização e de produção em que os seres humanos são mais que instrumentos, são sujeitos no/do processo de “produção” da cultura e da história. De forma que também são portadores de uma “palavra” que não pode mais deixar de ser dita e nem ouvida.

No percurso dessa luta algumas organizações e movimentos têm papel fundamental, entre os quais a Igreja Católica e o MST, que têm especialmente abordadas suas atuações junto aos camponeses e camponesas da região onde moram Nilza e Normélia: Pacatuba. O MST, porém, mereceu destaque, pois, entre outras razões, ao menos em Sergipe, foi protagonista na implementação do PRONERA, tendo como um dos frutos inclusive a realização desta pesquisa, que como parte do

processo de luta pela terra e pela “palavra” camponesa, procurou “dar” voz e vez a Normélia e Nilza.

Não esqueçamos, no entanto, que essas vozes foram estimuladas a narrarem uma parte específica de suas vidas: suas trajetórias escolares e profissionais; dentro das quais a formação acadêmica (Magistério/PRONERA) foi também alvo de suas avaliações e reflexões. São a elas, portanto, que deveremos nos voltar, e são a elas que volto ao final do trabalho, pois sejam referentes ao Magistério ou às experiências escolares e profissionais vividas pelas professoras, as mesmas nos trazem uma série de subsídios que espero sirvam de guia na formulação de cursos voltados às populações camponesas.

Afinal, a investigação da realidade e das necessidades dos mesmos nada mais é do que a busca por responder a pergunta que segundo Freire (1987) é fundamental a uma educação que se pretende libertadora: em torno do que dialogaremos com eles e elas? Ou, qual será o conteúdo programático da educação no processo de formação dos professores e professoras do campo?

## O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO...

*“Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: **a palavra**. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: **ação e reflexão**¹.”*

*Paulo Freire*

Desconfio que a minha aproximação com a educação do campo e com a luta pela terra tem suas raízes num sentimento bem parecido com o que muitos dos povos indígenas que estavam aqui devem ter manifestado quando da chegada e convivência com os povos europeus. Lembro-me de uma situação que vivenciei na escola, que muito me marcou, e em que acredito estava eu incorporada pelo espírito da resistência, assim como muitos dos índios estiveram frente ao esmagamento de sua cultura, por meio de tantos massacres, entre os quais estava aquele que pode ter parecido o menos violento e doloroso e às vezes até confortante: a catequização realizada pela igreja católica.

A professora fez a seguinte pergunta na sala de aula: Quem aqui é católico? Um mar de mãos se moveu levantando-se criando uma onda homogênea, enquanto a minha mão permanecia paralisada e o meu pensamento em movimento, buscando muito menos compreender porque praticamente a resposta tinha sido unânime e muito mais em dar uma resposta que fosse realmente coerente com o que eu sentia e sabia naquele momento. Afinal de contas eu não era católica e provavelmente muitos ali também não eram, mas talvez por vergonha de ser diferente, de dissonar da maioria ou simplesmente por serem levados pela onda preferiram levantar suas mãos.

Apesar de ser uma situação bem emblemática no sentido de transparecer uma certa exclusão e inadaptabilidade da minha pessoa dentro da escola, o fato é que a mesma pra mim sempre foi um lugar agradável e desejável. Ao entrar na escola foi

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

como ter adentrado num novo mundo, a convivência com os colegas, os livros, as professoras, tudo me fascinava. Recordo-me de um dia em que chorei para que minha mãe me deixasse em casa e não acompanhasse a família num passeio, porque eu queria ficar em casa me divertindo com os “deveres de casa”.

Durante toda minha vida ler e escrever sempre foi um prazer e acredito que por isso ir à escola foi a ampliação das minhas descobertas, uma porta para um mundo que me interessava e me provocava curiosidade. O autoritarismo da escola não foi suficiente para esmagar a minha curiosidade, aquela curiosidade que Paulo Freire (1996, p. 35) chama de ingênua, uma “[...] curiosidade como inquietação indagadora [...] que faz parte integrante do fenômeno vital.” Parecia mesmo que Paulo Freire já soprava em meus ouvidos naquela época dizendo: “[...] mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o [a] ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”. (1980, p. 28).

Assim que eu aprendi a ler e escrever, ou seja, quando fui alfabetizada, não deixava passar uma palavra despercebida. Comportamento que de certa forma também foi favorecido pelo contexto urbano e de ambiente letrado em que nasci e vivi até então a maior parte de minha vida<sup>2</sup>: Brasília. Além disso, a despeito de meus pais terem estudado até o Nível Médio, os livros eram bastante presentes em minha casa, apesar de não serem muito manuseados. Entretanto, vez ou outra meus pais estavam estudando, geralmente com a finalidade de passar em algum concurso público ou algo parecido. Estímulos, por sua vez, que como observam alguns dos teóricos que discutem a relação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2005; 2007), (TFOUNI, 2006) e (ROJO, 1998), devem ter contribuído bastante para que minha inserção e permanência na escola tenha sido tranquila.

O meu interesse pela escola também se fazia expressar através das brincadeiras. Entre elas me recordo de uma que acredito revelar não só o meu interesse pela docência e pela sala de aula, mas principalmente minha disposição pra

---

<sup>2</sup> Saí de Brasília com os meus pais aos dezessete anos (1995) rumo à Petrolina/PE, local em que moramos durante um ano. Meu pai havia sido transferido pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do Rio São Francisco (CODEVASF) para lá. Logo em seguida ele aderiu ao Programa de Demissão Voluntária (PDV), incentivado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, e nós fomos morar em Aracaju.

ensinar: brincar de escolinha. A brincadeira reproduzia não só os papéis dos sujeitos envolvidos na situação real, como também o espaço e os objetos. As atrizes principais da brincadeira eram eu e minha irmã. Tínhamos um quadro negro e giz, mas tínhamos também um problema, pelo menos pra minha irmã, pois eu sempre queria ser a professora, quando chegava a vez dela de dar aula, eu dava um jeito de fugir. Eu também fazia isso quando combinávamos de contar histórias uma pra outra na hora de dormir, eu sempre convencia ela de contar primeiro, mas eu pegava no sono e ela sempre ficava sem ouvir a história.

Já na adolescência, pratiquei durante um bom tempo, alguns anos, uma atividade que creio ter contribuído com meu aprendizado da escrita: escrever agendas. Elas funcionavam como um diário, só com uma diferença, não eram secretas, apesar de conter algumas passagens em código que eu mesma criei para esconder alguns segredos. Eu me reunia com uma amiga pra fazer recortes em revistas e colagens, usávamos papéis diversos pra enfeitar as nossas agendas, de bala, de chocolates, entre outros. Anotávamos em cada dia aquilo que achávamos mais importante, ou se não, escrevíamos poesias, trechos de músicas, ditados, etc.

Ainda com relação à escrita, só que agora em função da escola, eu a utilizava como uma estratégia de estudo. Fazia questão de fazer resumos dos textos como uma forma de encontrar elos e nexos entre as disciplinas, a exemplo de História Geral e História do Brasil, que eram ministradas de forma completamente independentes. Já estava eu neste momento em comum acordo com Edgar Morin (2002), numa tentativa de unir os conhecimentos, que como afirma ele, com a consolidação das Ciências trataram de ser fragmentados e enclausurados nas chamadas disciplinas. Seria no fundo uma tentativa de encontrar a mim mesma, encontrando um sentido para aquelas leituras e também para o fato de eu estar ali debruçada sobre os livros.

Enfim minha passagem pela escola foi tranqüila, me adaptei bem à forma como a instituição funcionava, com alguns poucos problemas que aconteciam, como por exemplo, o fato de eu ser proibida de assistir a segunda aula e ser obrigada a voltar para casa por que tinha chegado atrasada, questão que me deixava indignada, pois pensava eu: se não quisesse assistir nenhuma aula, teria ficado em casa.

Após terminar o Ensino Médio tinha convicção de que continuaria estudando e tentaria cursar o Nível Superior, foi o que aconteceu. Inicialmente minha preferência era pelo curso de Jornalismo, fiz o vestibular, mas não fui aprovada. Na segunda vez, tentei novamente para Jornalismo na Universidade Tiradentes (UNIT), uma Universidade particular de Sergipe, e Pedagogia na Universidade Federal (UFS), passei nas duas, mas por falta de condições financeiras optei pela Universidade Pública. Feliz opção! Iniciei minha vida acadêmica no primeiro período do ano de 1999. Entrei entusiasmada, e ao longo do curso uma das coisas que mais me indignava era a reclamação das alunas com relação ao tempo que deveriam ficar na Universidade, afinal de contas, infelizmente, estar dentro dela é um privilégio e o ingresso geralmente não é muito fácil.

A opção pelo curso de Pedagogia na UFS foi influenciada pelo grande número de vagas oferecidas, na verdade eu não tinha a menor idéia do que faria como pedagoga. Felizmente, com o passar dos períodos, fui gostando cada vez mais do curso e hoje não me arrependo da opção que fiz, ao contrário, me identifico plenamente, pois entendo que a Pedagogia ao ter a educação como questão central, tem na verdade o humano como principal tema de reflexão.

Dentro da Universidade, procurei me envolver com todas as atividades possíveis, dentro e fora da sala de aula e foi quando vivenciei minha primeira experiência política organizada. Logo que me dei conta da existência do movimento estudantil (ME), fui à procura do Diretório Central de Estudantes (DCE) em busca de informações, mas foi a partir da primeira greve, mais ou menos um ano após a minha entrada, que passei a me envolver efetivamente com o ME. No início de 2002 assumia, como coordenadora geral, o Diretório Acadêmico Livre dos Estudantes de Pedagogia (DALEPE) e uma das minhas grandes preocupações era a falta de envolvimento dos estudantes no ME que funcionava e funcionou pra mim como espaço de atuação política concreta, ou seja, um espaço para colocar em prática muitas das questões que eram discutidas em sala de aula.

Procuramos no DALEPE realizar inúmeras atividades a fim de envolver os estudantes em discussões principalmente a cerca das questões políticas e acadêmicas da Universidade. Um dos grupos de estudo proposto e que chegou a acontecer foi

sobre a reformulação do curso de Pedagogia, pois, para mim, era inaceitável que discutíssemos currículo em sala de aula e não acompanhássemos e nem nos envolvêssemos efetivamente nas discussões e debates sobre a reformulação do curso. Os/as professores/as, inclusive, não incentivavam os estudantes a participarem do ME, não possibilitavam o envolvimento dos mesmos, nem criavam espaços nos quais pudessem participar das discussões e decisões sobre a reformulação, o que era também motivo para bons debates em sala de aula entre eu e os/as professores/as.

No ano seguinte, 2003, integrei a chapa que assumiu o Diretório Central dos Estudantes (DCE), passando a representar os discentes no Conselho Superior Universitário (CONSU). Vivi intensamente o Movimento Estudantil durante dois anos, período em que me aproximei de partidos políticos, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT) e mais especificamente da tendência Articulação de Esquerda (AE), chegando a me filiar. Além do partido, me aproximei de movimentos sociais, como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e sindicatos, como dos professores (ADUFS, SINTESE e SIDIPEMA)<sup>3</sup>, dos Petroleiros (SINDIPETRO)<sup>4</sup>, entre outros.

Este foi um momento de muitos aprendizados e com certeza de grandes contribuições para minha formação acadêmica, pois foi uma oportunidade para que eu pudesse confrontar a teoria estudada em sala de aula e a prática vivida no cotidiano dos debates políticos, das mobilizações, na construção de materiais como panfletos, na experiência por dentro da burocracia universitária, entre outras. Neste período considero ter conhecido um dos educadores, intelectuais, filósofos e etc., que com certeza foi e continua a ser um dos que mais me inspiram na minha caminhada como professora e pesquisadora: Paulo Freire. Meu primeiro contato se deu através da obra *Pedagogia do Oprimido*. (FREIRE, 1987).

Naquele momento a realidade sobre a qual fiz minhas reflexões estavam centradas fundamentalmente no meu envolvimento com o movimento estudantil, entretanto, logo que pude ter as minhas primeiras experiências como professora,

---

<sup>3</sup> Respectivamente: Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe e Sindicato dos Professores do Município de Aracaju.

<sup>4</sup> Sindicato dos Petroleiros/SE.

percebi que Freire colocava em questão as relações humanas, independente de em que circunstâncias estas se dessem. Na ocasião a passagem do livro que me chamou atenção, me deixando completamente entusiasmada com a leitura, por conta das relações que fazia com a militância dentro do movimento estudantil, diz respeito a sua reflexão quanto ao fato de que não bastavam apenas discursos para se transformar a realidade, era preciso praticar, aliás, era preciso envolver-se num eterno movimento de ação-reflexão-ação...

Porém, era preciso muita atenção sobre esta prática para que não se reproduzisse a mesma que estava se combatendo, isto é, uma prática autoritária, na qual aqueles que acreditam na mudança tomam para si o conhecimento capaz de transformar a realidade, além da responsabilidade de fornecer este conhecimento aos considerados desinformados ou ignorantes, praticando, desta forma, uma educação que Paulo Freire chamou de educação bancária, à qual se contrapõe a chamada por ele de educação libertadora. Nas suas palavras:

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar [...] não foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação [...]. Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. (FREIRE, 1987, p. 54).

O meu envolvimento com o movimento estudantil me levou a entrar em contato com outros movimentos sociais e foi justamente esta identificação, não só com as reivindicações, mas, sobretudo, com a possibilidade do diálogo, da troca de idéias, do debate, do exercício de construir falas coerentes e também de parar para ouvir o outro, que me interessei pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo principal parceiro em Sergipe é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Foi então que no ano de 2002 me tornei bolsista pelo PRONERA, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA) do Departamento de Educação (DED) da UFS.

Eu tinha mesmo curiosidade e interesse em conhecer o MST, além de antemão, já apoiar suas lutas e reivindicações. Aliás, essa minha curiosidade me levou a

conhecer um assentamento antes mesmo de participar do PRONERA. Foi através de um colega cuja irmã era professora do Departamento de Educação Física da UFS e estava realizando um trabalho prático com os seus alunos em um assentamento do MST. Assim que soube disso a procurei e pedi para acompanhar a turma. Posteriormente, eu inseri essa minha vivência no currículo para concorrer a seleção de bolsista do PRONERA.

No PRONERA atuei durante um ano e meio como orientadora pedagógica junto aos/as alfabetizadores/as que davam aulas em vários assentamentos espalhados pelo Estado de Sergipe. A minha função, juntamente com outros colegas, era de orientar os educadores quanto a proposta pedagógica e metodológica do Projeto. Inevitavelmente os conflitos emergiam, internamente, comigo mesma, e externamente, com os colegas, até porque sempre que preparávamos o material para realizar as atividades juntos aos educadores, conversávamos, discutíamos, debatíamos, enfim, o trabalho era coletivo e exigia de nós sempre uma reflexão sobre as nossas opções e escolhas. Um dos comportamentos de alguns dos meus colegas que me causava certa indignação era o fato deles demonstrarem-se surpresos quanto ao fato de que muitos dos/as alfabetizadores/as não agiam coerentemente com as concepções educativas idealizadas e apregoadas pelo MST, movimento ao qual estavam vinculados.

De minha parte, porém, já pairavam dúvidas quanto a esta expectativa. Contagiada pelas idéias de Paulo Freire, referência importante para o MST e também para o nosso trabalho no PRONERA, acreditava que apesar de nos esforçarmos no sentido de estabelecer uma relação dialógica junto aos alfabetizadores/as, estávamos muito aquém. A questão que eu levantava a mim mesma era se realmente estávamos dialogando com estes professores, ou seja, se estávamos conseguindo de fato conhecer sua realidade e suas necessidades, assim como esperávamos que eles fizessem com seus alunos, promovendo assim uma reflexão em torno da mesma, bem como sua transformação, pois como nos diz Freire (1987) o diálogo só se configura efetivamente quando o que ele considera seus elementos constitutivos se realizam imprescindivelmente: reflexão e ação.

Partindo da concepção freiriana de diálogo, portanto, a conclusão a que cheguei foi a de que era preciso escutar mais os professores, conhecê-los melhor, ouvi-los falar sobre suas vidas, seus problemas, suas inquietações, alegrias, desejos, reivindicações, dificuldades, suas conquistas, enfim, contarem sua própria história, como haviam chegado até ali, como haviam se tornado alfabetizadores/as.

Esta, portanto, foi a motivação que me fez realizar a presente pesquisa e que me levou ao reencontro com duas das professoras com as quais trabalhei quando fui orientadora pedagógica pelo PRONERA: Normélia Bispo dos Santos e Genilza Dantas Caetano, mais conhecida e chamada por Nilza<sup>5</sup>. Suas histórias de vida, principalmente o processo de escolarização e de formação profissional são a referência central para minhas reflexões acerca da formação de professores, especialmente, de educadores populares e mais especificamente de educadores/as do campo.

Além da experiência no PRONERA tive outra vivência que pra mim também foi muito significativa e tem contribuído bastante com as minhas reflexões acerca da educação popular e da formação de professores/as, principalmente com relação a questão do comprometimento político da educação e conseqüentemente do/a educador/a. Logo que saí do PRONERA fui contratada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) como estagiária, no período de 06 de Março a 31 de Dezembro de 2003, para atuar como alfabetizadora de jovens e adultos. Pela primeira vez, eu estava assumindo a sala de aula e tinha como desafio colocar em prática aquilo que eu acreditava. Comigo com certeza não foi diferente do que geralmente acontece com os professores em suas primeiras experiências. O confronto com a teoria foi inevitável e aos poucos fui percebendo que se tratava de uma construção lenta e processual, e que requeria muito estudo além de, como diria Paulo Freire, uma reflexão constante.

Fui convocada pelo SESC a assumir uma sala de aula num dos bairros mais pobres de Aracaju, chamado Terra Dura, cujos alunos faziam parte de uma cooperativa de reciclagem de lixo, organizada pelo Ministério Público (MP). Logo

---

<sup>5</sup> Pela proximidade que estabelecemos ao longo dos vinte e sete dias que permaneci no assentamento optei por me referir e ela neste trabalho chamando-a de Nilza.

que iniciei as aulas, percebi que havia uma desinformação dos alunos quanto à função da cooperativa. Demonstravam ter um entendimento completamente equivocado do que seria uma cooperativa, o que me trouxe a idéia de desenvolver um projeto de ensino com este tema. Meu primeiro passo foi solicitar uma reunião com a coordenadora do SESC e também com o representante do MP a fim de obter mais esclarecimentos sobre a cooperativa e de propor a construção coletiva do projeto. Para minha surpresa o representante desse órgão público além de ter se recusado a me fornecer o estatuto da cooperativa, se colocou ferozmente contra a idéia do projeto, argumentando que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) já estava cumprindo o papel de capacitar os/as alunos/as. Resultado, no outro dia por decisão do SESC, que preferiu não entrar em conflito com o MP, eu já não era mais a professora daquela turma.

Essa situação é bem ilustrativa quanto aos limites de determinados grupos ao se envolverem com a educação das classes populares, que acabam no fim das contas priorizando os seus próprios interesses. O que torna ainda mais evidente a necessidade de organização política de trabalhadores e trabalhadoras que se encontram em condições como esta que narrei. Além disso, este é um bom exemplo de que a justiça, expressa em leis, assim como a escola, expressa por seus currículos, não bastam apenas serem acessadas, necessitam, sobretudo, serem transformadas, até porque como nos diz Costa (2001), estes registros, como as leis e os currículos, entre outros “textos culturais”<sup>6</sup>, não fogem às influências do processo histórico e cultural de constituição da sociedade brasileira, marcada pela exclusão e exploração de grande parte da população.

---

<sup>6</sup> A expressão “textos culturais” está vinculada às análises culturais de inspiração pós-estruturalista, a qual se vincula aos debates pós-modernos sobre a cultura, que substitui as abordagens centradas nas questões de ideologia e hegemonia. Para os Estudos Culturais, que compõem esses debates e que Costa (2002) usa como referência para as suas reflexões em torno da cultura, a cultura é um dos principais *locus* em que são estabelecidas divisões desiguais no que se refere à etnia, sexo, gerações, classes, etc., geradas pelas sociedades capitalistas. Por outro lado a cultura também é lugar de contestação dessas divisões e de luta por parte dos grupos subordinados que tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Os “textos culturais” são o produto dessa tensão, “[...] o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.” (COSTA, 2002, p. 138). São exemplos de “textos culturais”: filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, livros didáticos, leis, manuais, provas, pareceres, ou mesmo um museu, um *shopping center*, uma peça de vestuário ou mobiliário etc.

Enfim, vejo que o meu encontro com a educação do campo foi fruto de uma busca que teve como motor fundamental a minha condição humana, ou seja, a minha capacidade para perguntar sobre as coisas e de buscar a liberdade, me recusando a ser tratada como objeto. As minhas inquietações frente às opressões sem qualquer justificativa inteligente vieram me guiando pelo caminho em que vim fazendo as minhas opções e que me trouxeram à realização desta pesquisa a que chego a apenas uma certeza: a de que estamos sempre aprendendo e de que este aprendizado se faz sempre *com* outro.

## **NOS CAMINHOS DA PESQUISA: COM QUEM E AONDE?**

*"[...] se existe um método, este só poderá nascer durante a pesquisa [...] o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia 'para' e 'do' pensamento. O método como atividade pensante do sujeito não abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar 'em' e 'durante' o seu caminho."*

*Edgar Morin*

Os caminhos da pesquisa que neste momento adquirem temporariamente um ponto final, conclusões provisórias e muitas perguntas começaram a ser traçados muito antes do meu envolvimento com a educação do campo, por meio da Universidade, como explicitarei em minhas primeiras palavras. As perguntas permanecem e funcionam como um motor que nos move na busca de respostas, que nos trazem sempre novas perguntas, assim como a vela que quando acesa na escuridão, cria novas sombras. De maneira que esta pesquisa veio sendo construída a partir das minhas primeiras perguntas, ou seja, começou há muito tempo atrás.

E tem sido assim, imbuída de muitas perguntas, que tenho percorrido o caminho da pesquisa, que no caso deste trabalho adquire um formato específico, vinculado à instituição universitária e a sua cultura, mas que, porém, a ultrapassa, em todos os sentidos, uma vez que a pesquisa está estreitamente vinculada ao movimento da procura e do aprender, e portanto, do ensinar. Pois, nas palavras de

Freire “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 1996, p. 26), de forma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (FREIRE, 1996, p. 32).

Diante das perguntas abrem-se, portanto, muitos caminhos e o trajeto não pode nunca ser previsto, quando muito, apenas vislumbrado sob a áurea de nossos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de nossas vidas e experiência vividas, os quais insistem quase sempre em girar ao redor do nosso próprio umbigo. Descentrar-se não é uma tarefa fácil, por mais consciência que se tenha da sua necessidade, principalmente em se tratando da realização de uma pesquisa acadêmica em que nos é dada a responsabilidade de fazer uma leitura a partir de fragmentos de tantas outras vidas e histórias com as quais convivemos apenas alguns instantes, ainda que estes instantes somados contabilizem quase um mês, período em que estive no assentamento junto com as professoras Normélia e Nilza.

Foram vinte e sete dias morando na casa de Normélia, entre os dias 20/03 e 15/04 de 2007, dos quais as primeiras duas semanas foram dedicadas a conversas com ela e à convivência com a sua família. A opção por permanecer em sua casa se deu principalmente por conta da estrutura que Normélia montou para me receber. Fiquei sozinha em um quarto em que ela improvisou uma extensão de energia para que eu pudesse ligar o *notebook*, além de uma pequena mesa e uma cadeira. Apesar de todo o conforto estava nos meus planos que nos próximos dias eu ficaria na casa de Nilza, contudo, logo após a primeira visita que fiz a sua casa, assim que cheguei ao assentamento, resolvi continuar na casa de Normélia.

A situação financeira de Nilza é muito mais difícil que a de Normélia, pois sua casa além de pequena para a família, que é composta por ela, o marido e os sete filhos, não está completamente construída, faltando o que pra mim talvez fizesse muito mais falta do que para eles, o banheiro, cuja necessidade é resolvida pela “ida ao mato”, quer dizer à vegetação que fica por todos os lados. Por conta disso, eu não teria o mesmo conforto e tranquilidade para fazer o meu trabalho, que consistiu no registro diário de tudo que eu experienciava durante o dia, além da transcrição das conversas e do descarregamento das fotografias.

Como disse anteriormente, os primeiros quinze dias fiquei na casa de Normélia, porém esta não era a minha primeira visita ao assentamento. Quero dizer visita durante o dia, já que como orientadora pedagógica do PRONERA, nos momentos em que visitávamos as professoras para assistir suas aulas e posteriormente conversar com elas, fazíamos isto no período da noite, de maneira que não enxergávamos quase nada durante a viagem percorrida por meio dos povoados. Ou seja, o lugar para mim estava mesmo sendo conhecido e reconhecido neste momento em que permaneci no assentamento.

Antes de ir definitivamente passar um mês no assentamento, pois até então eu já havia pensando em fazer a pesquisa com a colaboração de Normélia, mas ainda não havia lhe comunicado, achei que era necessário um primeiro encontro, até para que eu pudesse decidir qual seria a outra professora com quem trabalharia na pesquisa. Até então eu não sabia com quantas professoras trabalharia e nem com quais, mas tinha como pressuposto certo de que eu precisava conhecer a “história de vida” das professoras com as quais eu iria trabalhar. Conhecer a “história de vida” significava não apenas ouvi-las durante algumas conversas esporádicas, mas conviver, ainda que num curto espaço de tempo, com o Todo em que estão imersas suas histórias.

Apesar de eu está usando a expressão “história de vida” sei que seria impossível conhecê-las por completo, até porque o meu acesso à vida das professoras só pôde ser dado por meio das suas próprias narrativas, que são “[...] sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões.” (MEIHY, 2005, p. 56) e por isso, em si, limitadas, pois são também leituras da realidade e não a realidade em si, e, portanto, revelam aquilo que ficou marcado em suas memórias. “A realidade concreta nunca é apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que se tem dela.” (FREIRE, 2006, p. 61). E nesse sentido é que as narrativas orais são as principais fontes desta pesquisa, que por isso pode ser considerada um trabalho que tem como metodologia a história oral, uma vez que privilegia “[...] os depoimentos como atenção central dos estudos.” (MEIHY, 2005, p. 49), e mais do que isso, porque “dá” voz aos “[...] silenciados pela oficialidade documental escrita.” (Idem, p. 119).

O silenciamento destas vozes, ou seja, da sua “palavra”, tem como um dos espaços de “expressão”, entre outros, os próprios conteúdos escolares e acadêmicos que são concebidos como pertencedores dos conhecimentos necessários à inclusão e convivência social. Dessa forma, não é o bastante o acesso a estes conteúdos e mesmo que estes sejam alterados, se o forem “de cima para baixo”, ou seja, sem diálogo entre educadores e educandos, mantém-se a forma autoritária e opressiva. O outro, o educando↔educador, permanece encarado como objeto e não como sujeito que porque “produzido” historicamente, também capaz de produzir e transformar a história e a cultura.

A história e a cultura são por excelência as fontes mediadoras da prática pedagógica e educativa e são os seres humanos os legítimos portadores destes saberes. Saberes e conhecimentos que foram/são gerados ao longo da vida, na relação com os outros e com o mundo, ou seja, a partir das experiências vividas, que por sua vez estão inseridas num contexto sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a função da academia, dos pesquisadores, cientistas e educadores não é de falar, seja a quem for, sobre suas visões do mundo, ou tentar impô-la, mas sim dialogar com as demais visões de mundo, de forma que sua fala não se transforme num discurso alienado e alienante.

Como nos diz Freire (1987) é na realidade mediadora, na consciência que tenham dela educadores↔educandos que o conteúdo programático (temas geradores) da educação, isto é, o conhecimento, deve emergir e sobre o qual os mesmos juntos voltarão em reflexão e, se possível e necessário, intervindo para promover uma transformação. O conhecimento que se transformará em tema de estudo será gerado a partir das “palavras” em diálogo de todos os envolvidos no processo. Tomar a “história de vida” como referência é buscar nela os elos que podem nos esclarecer o presente, ou seja, porque agimos, pensamos, julgamos de tais formas e não de outras e como podemos modificá-las.

A partir dessa perspectiva de construção do conhecimento é que as “histórias de vida” de Normélia e Nilza são referência central desta pesquisa, pois através delas é possível compreender a complexidade dos inúmeros elementos que compuseram/compõe suas formações enquanto professoras. Acesso por sua vez que

pode facilitar e permitir intervenções por meio de ações considerando todos estes elementos, seja no âmbito das políticas públicas, seja na formulação de cursos de formação para professores do campo, sua metodologia, seus conteúdos etc. Sem perder de vista todos os fatores influentes no processo de formação dos professores do campo, é com a formulação de cursos voltados especificamente e esse fim que a presente pesquisa pretende contribuir mais diretamente.

Para me aproximar ainda mais das “histórias de vida” das professoras e de suas narrativas, o contexto em que nos encontramos foi o local onde elas vivem. Tive a oportunidade de conviver não só com elas, mas com as pessoas da região, vivenciando seus tempos e espaços, com seus prazeres e dificuldades, não na intenção de sentir o que elas sentem, isso seria impossível, pois estranha era eu e estranho, para mim, era o lugar, mas na intenção de em experimentando, me aproximar e ser capaz de melhor compreender suas inquietações, satisfações, frustrações, alegrias, desejos, reclamações, etc. Enfim, de conhecer o processo de formação destas duas professoras compreendendo-o como parte de um todo maior, inserido num contexto social e cultural, que inclui infinitas dimensões: histórica, política, econômica, religiosa, familiar, entre outras.

### **PRIMEIRA VISITA... UFA! CHEGUEI!**

A minha aproximação com a vida cotidiana das professoras começou assim que saí de minha casa, que fica em São Cristóvão, município localizado a aproximadamente 20 km de Aracaju, capital de Sergipe, em direção ao assentamento para fazer a primeira visita. O primeiro passo foi ir para Aracaju e de lá pegar um ônibus para o município de Pacatuba, fazendo uma viagem de aproximadamente duas horas. Logo neste primeiro trajeto, percebi que o transporte não é muito fácil, porém em comparação ao que viria pela frente... Eu tinha que chegar a Pacatuba antes das dez da manhã, pois os dois únicos ônibus que fazem o transporte de Pacatuba para os povoados da região, onde fica também o assentamento, numa

distância de 20 km, saem este horário, ou seja, depois disso só seria possível chegar ao assentamento pagando um *motoboy*.

Na verdade, neste horário, estes ônibus estão é fazendo o caminho de volta aos povoados, pois logo cedo, cerca de cinco e meia da manhã, após pelo menos uma hora e meia de viagem em estrada “de chão”<sup>7</sup>, a uma velocidade baixíssima por conta dos buracos, chegam à Pacatuba trazendo moradores dos povoados para resolverem uma série coisas, como ir à feira, ao mercado, cartório, posto de saúde, entre outras. Os ônibus não ficam circulando pela cidade, chegam a uma praça onde descem os moradores que depois de resolverem o que precisam voltam ao ônibus em torno das dez da manhã para retornarem aos povoados.

Esse tempo de viagem, em torno de uma hora e meia, fazem as pessoas que pegam o ônibus do assentamento onde moram Normélia e Genilza, pois há povoados que ficam mais próximo da cidade de Pacatuba, sede do município de mesmo nome. Inclusive o tempo de viagem também pode variar, dependendo do número de vezes que ônibus pára pra pegar as pessoas e da quantidade de coisas transportadas pelas mesmas que, por geralmente não terem carros, usam o ônibus, que é o meio mais barato, para todo o tipo de necessidade.

Pois bem, nesta primeira visita, levei cerca de uma hora para chegar ao meu destino, pois dessa vez fiquei hospedada na casa de algumas colegas que moravam<sup>8</sup> num povoado, chamado Porto, antes do assentamento. Não por acaso as conhecia. Tinham sido minhas colegas de curso quando fiz Pedagogia na UFS e há pouco tempo tinham sido chamadas pelo Governo do Estado de Sergipe, para assumirem salas de aulas em alguns povoados da região, pois tinham feito concurso.

Apesar da distância entre Pacatuba e o povoado onde moravam as minhas colegas, ser curto, cerca de 15 km, a viagem durou uma hora, que só não foi mais desconfortável, porque logo que subi, em meio a aparente confusão dos passageiros que organizavam suas bagagens, compras da feira, materiais de construção, entre outras coisas, me sentei ao lado de uma senhora com quem comecei a conversar. Eu, provavelmente, era a única estranha ali, mas isto não impediu a senhora de, após

---

<sup>7</sup> Em algumas regiões se chama estrada “de chão” a estrada de terra, sem asfaltamento.

<sup>8</sup> Nenhuma delas mora mais no local, todas pediram para serem transferidas para outros municípios, para as sedes e não para as regiões rurais.

poucos minutos de conversa, me oferecer a sua casa para ficar, como ela mesma disse: “se você não ficar bem onde você vai ficar, pode me procurar, pode ir lá pra casa.” Eu já havia dito a ela que ficaria na casa das minhas colegas, as quais ela conhecia, pois todos por lá se conhecem.

A minha aproximação com esta realidade estava apenas começando, mas eu já podia sentir as diferenças, como o acolhimento tão rápido por parte daquela senhora, situação tão rara no meio urbano, quanto o fato de todos se conhecerem na comunidade e por isso também de imediato identificarem uma pessoa estranha. Essa sensação, inclusive, de ser uma estranha, e de estar sempre sendo observada e motivo de perguntas para os moradores me acompanhou durante todo o tempo em que desenvolvi o trabalho de campo no assentamento, chegando a me incomodar em algumas situações, como quando eu saía sozinha da casa de Normélia para ir à casa de Nilza.

Tão acostumada com o anonimato ao caminhar pelas ruas da cidade, senti um forte incômodo ao perceber quão tênues são os limites entre a vida privada e a vida pública naquela região. Aliás, em conversa com as minhas colegas esta foi uma das principais queixas, entre muitas outras. Todas elas estavam insatisfeitas por estarem ali, não vendo a hora de serem transferidas. Coincidentemente no dia de minha partida, que aconteceu dois dias depois, uma delas estava indo embora, tinha conseguido a transferência. Revelava-se extremamente feliz, apesar de admitir que tinha aprendido muitas coisas durante os dois anos que permaneceu na região, a exemplo da compreensão das fases da lua, que segundo ela só foi possível porque passou a dedicar mais tempo olhando para o céu e também por conta das conversas que tinha com os moradores.

A situação das minhas colegas é bem emblemática com relação a chegada de professores/as em regiões rurais, geralmente concursados e que não fazem parte destas comunidades. Talvez os depoimentos delas não sejam suficientes para conduzirem a conclusões sobre quanto pode ser difícil a relação entre estes professores, quando vêm de realidades tão diferentes, e os estudantes destas comunidades. Porém, por outro lado, já há certo consenso quanto ao fato de que um dos pré-requisitos para a realização de iniciativas educacionais que priorizam a

problematização e a reflexão em torno da realidade vivida pelas comunidades é justamente a presença de um/a educador/a que conheça esta realidade, como é o caso do PRONERA.

De qualquer maneira este encontro com as minhas colegas acrescentaram muitas outras interrogações às que eu já tinha. Será que a insatisfação com relação a esta forma de conviver da comunidade só era destas professoras que vinham de fora? Como vêm o campo os professores que moram na própria comunidade? O que almejam? Permanecer no campo? Sair do campo? Qual a função da escola para eles? O que acham de serem professores? Porque se tornaram professores/as?

Apesar do incômodo vivido pelas minhas colegas com relação a falta de privacidade, acredito que elas se sentiam talvez ainda mais presas dentro da escola em que trabalhavam, que fica a alguns metros da casa em que moravam, construída para hospedar os/as professores/as que ali chegam. Ironicamente nesta época uma das filhas de Normélia, ao seu contragosto, estudava nesta escola. O motivo desta resistência era fruto justamente da proposta metodológica que as professoras desta escola eram obrigadas a adotar e com a qual Normélia não concordava. O Governo Estadual, na época liderado por João Alves Filho, do Partido da Frente Liberal (PFL)<sup>9</sup>, impunha um projeto chamado “Avança Sergipe” cuja metodologia adotada se baseava na aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos sons das letras, isto é, dos fonemas, utilizando um conteúdo completamente descontextualizado, o que não podia ser diferente já que o material vinha de um projeto originado e aplicado em São Paulo.

Nesse projeto as professoras são obrigadas a utilizarem o método aplicando-o através de livros didáticos que trazem exercícios já definidos para cada dia de aula. Segundo elas é praticamente impossível fazer diferente, uma vez que os/as alunos/as são avaliados através de provas, as quais não são aplicadas por elas, mas pela diretora, trazendo questões exatamente iguais às questões dos livros. Minhas colegas mostravam-se bastante frustradas lamentando por não terem a possibilidade de colocar em prática tudo aquilo que haviam aprendido dentro da Universidade,

---

<sup>9</sup> O PFL atualmente se chama Democratas (DEM).

simplesmente porque tinham o seu trabalho a todo tempo controlado, e mais do que isso, porque se sentiam péssimas em ter que praticar aquilo que condenavam.

Os relatos das minhas colegas fortaleceram-me ainda mais na minha caminhada, pois me sentia cada vez mais convencida de que ao realizar esta pesquisa estava contribuindo com a construção de outra educação do campo, na qual uma das premissas fundamentais é a do comprometimento político do professor com seus alunos, no sentido de contribuir para a conscientização dos mesmos sobre suas condições de exclusão e exploração, tornando-os capazes de se organizarem e agirem em busca da transformação. A reivindicação do MST pela vinculação dos professores que assumem as salas de aula nos assentamentos ao Movimento tem exatamente esse objetivo.

### **EM DIREÇÃO AO ASSENTAMENTO: DEFININDO OS RUMOS...**

Depois da “longa” viagem cheguei finalmente à casa das minhas colegas, estava próximo da hora do almoço. Almoçamos e elas logo retornaram para escola ali do lado da casa enquanto eu segui pela estrada “de chão” em direção à casa de Normélia. Eu não podia perder tempo e se eu quisesse aproveitar logo aquele dia para adiantar o meu trabalho, o único jeito era ir caminhando. Segundo uma de minhas colegas a distância para povoado não era muito grande, e para mim que acabava de chegar, disposta a conhecer melhor a área, seria mesmo um passeio, pois apesar do sol quente, a idéia de caminhar na estrada de terra junto à natureza pra mim é/foi um prazer.

Segui em frente um pouco desconfiada e em meio a quase solidão, sabendo que seria reconhecida por todos pelos quais passava como uma estranha. Passei por algumas casas e na primeira oportunidade que tive parei em uma, onde havia, se não engano, duas mulheres, um rapaz e algumas crianças, para perguntar quanto tempo eu levaria para chegar ao Golfo<sup>10</sup>. O rapaz disse que em meia hora ou um pouco mais. Segundo ele era um pouco longe e prontamente chamou uma das moças

---

<sup>10</sup> É o nome que a comunidade usa para se referir ao assentamento onde moram Nilza e Normélia.

pedindo que ela me levasse de bicicleta ao povoado. A moça sem qualquer manifestação correu, pegou a bicicleta e me levou até a porta da casa de Normélia. Chegando lá não a encontrei em casa, mas seu filho me levou até ela.

Voltamos juntas à sua casa, lembrando algumas pessoas e fatos comuns na nossa convivência na época do PRONERA. Chegando lá, demos um passeio pela roça, plantação que fica nos fundos da casa. Normélia me deu uma aula, além das informações referentes à agricultura, como os tipos de alimentos que estavam plantados, dos quais muitos eu estava vendo pela primeira vez, como identificar um bom solo, como adubar, entre outras coisas, ela fazia sabiamente algumas analogias entre a agricultura, a plantação, a educação e a alfabetização. Neste momento realmente estávamos nós corporificando a expressão cunhada por Paulo Freire (1987): educando↔educador. Eu estava “nas mãos” de Normélia, ela era quem estava me guiando, me dando as explicações, me situando num ambiente bastante desconhecido para mim. Dizia ela:

Se você for comparar a agricultura com a educação tem muitas relações que você pode fazer [...] ai tá vendo, diga aí porque que tá na mesma terra, mas desenvolveu diferente? É que nem na alfabetização, os ritmos são diferentes [...] na terra é que nem na educação, tem que adubar.<sup>11</sup>

Penso eu agora, escrevendo esse texto: eu entendo o que ela quer dizer, mas sei que não consigo sentir... pelo menos como ela... eu nunca plantei, nunca cuidei de uma planta, mas... Curiosamente apesar de Normélia se mostrar bastante íntima daquele ambiente, neste mesmo dia ela me revelou que até pouco tempo atrás não trabalhava com a terra, o que só aconteceu por questão de necessidade e falta de dinheiro, pois ficou sem dar aula por um tempo e por isso resolveu tirar o alimento da sua plantação. Durante as nossas conversas Normélia deixou claro que prefere o trabalho com a docência ao trabalho com a terra, e justifica que esta escolha teve muita influência da sua mãe, que priorizava a escola ao invés do trabalho no campo.

Essa revelação de Normélia expressa uma situação muito comum no campo e de certa forma até responde em parte algumas das questões que levantei

---

<sup>11</sup> Todas as transcrições das narrativas das professoras, bem como de outras pessoas que colaboraram com a pesquisa, foram reproduzidas neste trabalho exatamente como foram escritas ou faladas.

anteriormente, relacionadas ao que espera um camponês da escola. De alguma maneira a escola se contrapõe ao trabalho com a terra, como se constituíssem dois caminhos diferentes e opostos. Esse desencontro inclusive é outro aspecto muito relevante e polêmico dentro dos debates em torno da educação do campo, uma vez que quando pensamos na escola *do* campo, ou seja, numa escola localizada neste meio ambiente, que atenda as populações residentes nestes locais, com suas especificidades, pensamos também, não como uma condição absoluta, num professor que viva nesse e, de preferência, desse espaço. Pois teoricamente facilitaria um trabalho pedagógico que tenha como premissa a valorização e problematização de temas ligados à vida dos/as camponeses/as.

Além do mais, há também as dificuldades de adaptação dos professores que vêm de outros contextos sociais, os quais encontram, entre outras dificuldades, como já narrei anteriormente, muitos obstáculos para chegarem até esses locais por conta da precariedade do serviço de transportes, o que tornaria inviável a locomoção de um professor que morasse fora do assentamento. A situação das minhas colegas é um exemplo.

Essa realidade nos coloca mais algumas questões e inquietações frente ao trabalho educativo que tem se pretendido/se pretende desenvolver junto com estas comunidades. Será que é possível manter um professor formado, com Nível Superior, morando nestas regiões? O que o faria optar por manter-se numa escola do campo? Há como compatibilizar a formação acadêmica, um alto nível de escolaridade, com a vida no campo?

Afinal não podemos esquecer que o processo de industrialização e de urbanização foram determinantes no estabelecimento da escola como lugar privilegiado da educação, e, portanto, de uma forma específica de produzir e transmitir conhecimento, e sua estreita relação com as Ciências e à sua lógica de construção. A sociedade se complexificou, as relações sociais se complexificaram e a oralidade foi perdendo espaço para escrita no sentido de obter uma legitimação social quanto ao seu poder de registro histórico e, portanto, de “instituir” realidades, como nos diz Costa (2001).

Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. [...]. O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta ou os relatos do historiador [...] o traço, a palavra, a forma ou som produzidos pelo artista [...] são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da atribuição de sentido. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. (COSTA, 2002, p. 141).

Hoje, mais do que nunca, uma das questões colocadas como mais urgentes é justamente a da democratização não só do acesso aos diversos meios de comunicação, mas, sobretudo, a democratização de sua produção, para que mais pessoas e grupos possam se expressar e contar suas histórias, apresentando assim outras formas de viver e conceber a vida, fazendo, dessa forma, frente ao discurso do neoliberalismo, ou seja, ao discurso de que o único caminho a percorrer está vinculado à lógica do mercado.

A “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, composta principalmente por movimentos sociais do campo, com destaque para a presença do MST, e por representantes de instituições de Ensino Superior, se propõem a compor este movimento contra-hegemônico, na medida em que concebe a educação como parte de um “Projeto Popular para o Brasil” (BENJAMIN, 2000). Um projeto que se contrapõe ao controle de poucos sobre os meios de produção, a exemplo da terra e dos instrumentos de trabalho, além da posse dos meios de comunicação e monopólio da informação. No lugar de instituições privadas e autoritárias, este projeto tem como meta instituições públicas, coletivas e democráticas. E é na construção destes princípios que a educação é tomada como espaço fundamental, uma vez que os mesmos não podem ser adquiridos por decreto ou lei, mas somente através do exercício, da prática, enfim do aprendizado.

Conjuntamente com a construção destes princípios há que se desmistificar a relação entre desenvolvimento e urbanização, “descodificando” os símbolos e processos que não só propagam esta idéia como sustentam o modo de produção capitalista. A exemplo da muito bem produzida publicidade que vende do modelo de corpo ideal ao alimento artificial como fontes de beleza e saúde. Ao mesmo tempo

em que tornam obscuras, através das narrativas jornalísticas, as raízes da exclusão e da violência. Essa manipulação é evidente: enquanto os telejornais, sob a máscara da neutralidade, priorizam a violência como tema, os intervalos, através das propagandas, sob a máscara da paz e da felicidade, vendem a solução de todos os problemas, da casa própria ao condicionador que transformará quaisquer cabelos em cabelos longos, lisos e coloridos. Brancos... jamais! Cobri-los com tintas também é uma forma de apagar a história.

Diante da complexidade do cenário, uma proposta educativa que pretenda compor um projeto de sociedade que se contrapõe a essa lógica não pode estar restrita a reprodução de um discurso, por mais revolucionário que seja e definitivamente deve romper com a hierarquização entre o conhecimento científico e o saber do cotidiano, da tradição, enfim do vivido. O diálogo entre estes conhecimentos que quase sempre parecem pertencer a mundos tão distantes é necessário, e do ponto de vista da formação de professores e professoras comprometidos com a transformação da educação do campo, representa o reconhecimento de suas experiências, não apenas dentro da sala de aula, como fontes privilegiadas de reflexão, o que irá incluir inevitavelmente uma reflexão por parte do professor sobre a sua própria história de vida.

É preciso reconhecer que os professores vêm se educando, se formando desde o momento em que nasceram, ou até antes. E que os seus formadores foram as pessoas que passaram pelas suas vidas, as condições em que viveram, as dificuldades e alegrias que tiveram, ou seja, estão na sua história. E mesmo antes que a educação do campo pense em contribuir para a transformação do mesmo, este já vêm sendo transformado pelos sujeitos que ali estão. Desta forma, é que os professores ao tomarem decisões, fazerem escolhas etc., se baseiam nos valores, conceitos, idéias, enfim nas concepções que construíram ao longo de suas vidas.

[...] o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. [...] se baseia com freqüência em valores morais ou em normas sociais [...] se baseia em juízos ligados às tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente, ele se baseia em sua 'experiência vivida' como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são

elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. (TARDIF, 2002, p. 211).

Os pais de Normélia, por exemplo, já estavam na luta pela terra, participaram de uma das mais importantes lutas do Estado de Sergipe: a luta de Santana dos Frades, ocorrida entre 1974 e 1986. E Normélia parece ter incorporado bem o espírito dessa luta, não só por estar hoje vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, mas essencialmente pelas ações que realiza lá no “chão” do assentamento.

Ainda na minha primeira visita ao assentamento, Normélia me envolveu numa campanha para arrecadar alimentos para um grupo de pessoas que haviam sido expulsas de uma ocupação de terras em Brejo Grande, município próximo a Pacatuba. Com duas carroças cheias de crianças, partimos a caminho dos povoados da localidade, batendo nas portas dos moradores. Normélia quis me poupar dessa função, pedindo que eu ficasse em cima da carroça apenas observando, mas eu não resisti e logo estava à frente de um dos grupos, uma vez que nos dividimos em duas “equipes” a fim de agilizar a coleta. A empreitada durou cerca de três horas. Uma experiência singular, pois era a primeira vez que eu andava de carroça, seu balanço e a dificuldade de me segurar causavam risos em todos. Mas foi bem divertido.

Assim que retornamos para casa convoquei Normélia para realizar comigo a minha última tarefa nesta primeira visita. Após o almoço nos sentamos à mesa da sala para conversarmos. Iniciei, então, falando do propósito da minha pesquisa e indo direto ao ponto afirmando que a sua história de vida, especialmente, sua trajetória escolar e profissional seriam fundamentais para a minha pesquisa e que gostaria que ela produzisse um texto narrativo<sup>12</sup> contando sua trajetória. Percebi então que ela já havia feito este exercício, ainda que de forma pontual. Assim que terminei de falar, ela saiu em busca de uns cadernos do curso de Magistério (PRONERA) nos quais havia algumas atividades que propunham reflexões em torno das suas experiências em sala de aula a partir dos teóricos estudados, e que segundo ela, já a ajudaria naquilo que eu estava lhe solicitando.

---

<sup>12</sup> Como disse anteriormente as narrativas orais são a principal fonte da pesquisa. O pedido da produção de um texto escrito pretendeu adiantar a organização das informações lembradas pelas professoras, entretanto, apenas uma delas, Normélia, conseguiu produzir a narrativa escrita, que de fato, assim que retornei para permanecer os vinte e sete dias em sua casa, serviu de ponto de partida para as nossas conversas posteriores, já que havia muitas lacunas em seu texto.

Assim ficamos combinadas, em breve eu retornaria não ainda para ficar cerca de um mês, mas para mais uma visita. Continuamos conversando e em meio as lembranças do nosso trabalho no PRONERA começaram a surgir nomes de algumas professoras que poderiam colaborar com a pesquisa, mas nada ficou definido. A noite já caía e eu tive que voltar para a casa das minhas colegas, para no dia seguinte pegar um dos dois únicos ônibus que vão para Pacatuba e que passam num horário incrivelmente perturbador para mim, entre três e meia e quatro da manhã. Caso perdesse, só com *motoboy* ou no outro dia.

### **POR ONDE ANDAMOS: CONVERSAS E CONVIVÊNCIA...**

Na segunda visita, também passando por todos os percalços da viagem para chegar ao assentamento, já fiquei hospedada na casa de Nomélia. Quando cheguei não a encontrei, mas sua filha menor a pedido do pai me levou ao seu encontro. Ela estava na casa de farinha com mais duas mulheres, ajudando a ralar a mandioca que pertencia a uma delas, trabalho que tinham acabado de terminar. Estavam fazendo o que se chama nessa região de mutirão, segundo Lopes (2006), um tipo de organização para o trabalho muito comum nestas comunidades, em que as pessoas se reúnem para ajudar um dos moradores com algum trabalho, o qual em seguida faz o mesmo com os outros, numa espécie de troca de mão de obra.

Assim que cheguei as cumprimentei e fui observando o local, que estava conhecendo pela primeira vez. As três logo começaram a me explicar o processo de preparação da farinha de mandioca. Essa manhã tinha sido dedicada somente à ralação da mandioca, uma das etapas do trabalho, que segundo lembrou uma delas já tinha iniciado no dia anterior com a colheita e o descasque da mandioca. No dia seguinte, elas retornariam pra enxugar a mandioca, ou seja, pra tirar o líquido usando a prensa, um instrumento manual de madeira. A produção de farinha, segundo elas, dependendo da quantidade, tem uma parte vendida na própria comunidade, se não fica somente para o consumo da família.

Deixamos a casa de farinha e seguimos conversando em direção à casa de Normélia. Durante todo o percurso ela cumprimentava praticamente todas as pessoas do local, demonstrando ter um círculo de relações bem amplo na comunidade. Situação que inclusive usou como exemplo para falar sobre uma das atitudes que ela considera fundamentais para manter os adultos freqüentando a escola. Segundo ela, que nesta época estava dando aula pelo Programa Brasil Alfabetizado, sempre que segue para escola para dar aula e passa pela frente da casa dos alunos aproveita para convocá-los:

Analfabeto tem que chamar, convidar... ó amanhã tem aula. Você tem que ter um laço mais assim afetivo né, é diferente de criança, que criança acordou, mãe já... você vai pro colégio, arruma e vai, e adulto não, adulto se trabalha ele já não quer ir, já é um motivo pra ele não ir, se ele for trabalhar amanhã, isso, aquilo, se tiver que sair cedo ele já tem um motivo pra não ir, então você tem que tá sempre ali com a anestesia, de bom amor, de saber convencer ele e levar, se você não fizer isso você não tem ninguém do seu lado. Você passa pelos alunos, se você não convida ele, você pode ir pra sala, quando você chega lá fica sozinha mais as parede, num dá outra.

Esta narrativa de Normélia se remete a uma questão muito comum nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, sejam no campo, sejam na cidade: a evasão dos alunos. Já é fato que a evasão geralmente é alta, problema que tem se tornado também motivo de interrogações e reflexões e em torno da educação do campo, principalmente com relação ao papel do/a professor/a. Será que é suficiente formar um professor comprometido politicamente com os/as camponeses/as para se transformar a educação do campo? Que tipo de sentimentos um professor deve alimentar pelos seus alunos? Que tipo de tratamento esperam os alunos? O que um professor deve mesmo fazer para manter os alunos freqüentando as aulas?

Chegamos à sua casa e ela foi preparar o almoço. Logo em seguida, após um rápido descanso nos dirigimos para uma mesa que Normélia havia colocado embaixo de uma árvore que fica nos fundos da sua casa, para retomarmos a última conversa que havíamos tido na primeira visita que fiz. Ela me entregou o texto que havia produzido contando a sua história, mas logo me alertou que não tinha terminado. Comecei a ler, mas depois achei que era melhor fazê-lo com mais calma

posteriormente e no próximo encontro tirar dúvidas com ela, preencher algumas lacunas do texto, entre outras coisas.



Foto 1 - Tirada no dia 09/11/2006 às 14h20min; Foto 2 - Tirada no mesmo dia às 14h26min. Na seqüência, Victor, sobrinho de Normélia, Normélia e eu.

Essa visita ao assentamento foi ainda mais rápida que a primeira, de apenas um dia, então aproveitamos a noite para irmos à casa de uma professora que poderia ser a outra colaboradora da minha pesquisa. Chegamos à casa de Nilza. A visita foi breve, mas o suficiente para lembrarmos um pouco do trabalho no PRONERA e também para eu dizer qual era o propósito do meu trabalho. Como o tema da conversa era a formação do professor, acabamos conversando sobre o curso de Graduação em História que Nilza está fazendo. Ela nos trouxe algumas avaliações (provas), reclamando indignada do modelo das mesmas: “avaliações de marcar X”. A conversa só não foi mais longe porque já estava ficando tarde, mas foi proveitosa. Nilza se mostrou disponível e disse que toparia participar. Saí então de lá dizendo que em breve retornaria para passar um tempo mais longo no assentamento. Ficamos combinadas também de que ela já começaria a produzir o texto narrando sua trajetória escolar e profissional.

No dia seguinte, parti só voltando ao assentamento quatro meses depois para passar um mês, ou quase um mês, vinte e sete dias. Normélia deu continuidade ao seu texto, que se somou às conversas que tivemos, as quais eu sempre gravava para logo em seguida fazer as transcrições, de forma que se houvesse alguma dúvida, eu pudesse lá mesmo sanar. Além dos momentos que eu reservei exclusivamente para as conversas com Normélia, gravando-as, a acompanhei em diversas atividades ao

longo dos dias em que fiquei em sua casa e que me deram uma dimensão do seu cotidiano e da cultura local.

Participei com ela de uma reunião entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que estava iniciando um curso de artesanato, e as artesãs da região que usam uma planta local para produzirem bolsas, chapéus e etc.; a acompanhei no trabalho de cadastramento de alunos que ela fez, representando o MST, para compor salas de aula de dois projetos do Governo Federal que iriam instalar salas de aula na região: “Brasil Alfabetizado” e “Sim, eu posso”, este último um curso a distância utilizando a televisão; estive com a família dela na feira de Santana dos Frades, onde eles colocaram uma barraca para vender produtos industrializados; entre outras muitas atividades. E ainda na segunda visita que fiz ao assentamento pude acompanhar uma aula de Normélia no período da noite, numa turma de jovens e adultos, na escola do local, que fica próxima a sua casa. No caso de Normélia este foi o único momento em que presenciei uma aula sua, pois quando retornei ao assentamento pela terceira vez, ela já não estava mais dando aula.

No caso de Nilza, quanto ao registro de suas narrativas, foi um pouco diferente, pois ela não conseguiu produzir o texto escrito. Assim que cheguei ao assentamento para permanecer os vinte e sete dias fui à casa dela avisá-la que as duas primeiras semanas eu ficaria com Normélia e as duas próximas com ela. Como já disse anteriormente optei por permanecer hospedada na casa de Normélia e nos dias que tive que acompanhar Nilza saía bem cedo em direção a sua casa para passar o dia com ela.

Diferentemente de Normélia, Nilza já não se considera mais vinculada ao MST, de maneira que suas atividades diárias voltam-se mais ao âmbito privado e ao seu trabalho como professora. Vive mais em função da família, principalmente dos sete filhos, por isso sempre conversávamos em meio a arrumação da casa, preparo de refeições, quando ela estava lavando roupa e etc. No período da tarde, ela vai trabalhar na escola do assentamento dando aula para crianças da primeira série, atividade que também acompanhei durante uma semana. No período da noite, acompanhei Nilza em suas idas para Pacatuba para assistir as aulas do curso de

Licenciatura em História, que ocorrem duas vezes na semana, nas segundas e terças feiras.

## AS HISTÓRIAS DENTRO DA HISTÓRIA...

*“Valorizamos aquela história oral que prioriza a consciência de que a produção do conhecimento histórico está na busca do diálogo com o outro, implicando aí um diálogo entre o passado e o presente, com o desigual, com o diferente, com o esquecido.”*

*Edinaldo Bezerra de Freitas<sup>13</sup>*

Como já expus, as histórias de vida das professoras compõem a espinha dorsal deste trabalho, entretanto, elas não estão soltas, estão dentro de um contexto social e cultural, estão vinculadas a uma história, a história da educação popular, uma vez que as professoras ao integrarem, ainda que no caso Nilza temporariamente, o MST, e principalmente por estarem inseridas no processo de luta pela terra, vincularam-se a um Movimento que tem suas raízes fincadas nas lutas pela terra e pela busca de uma educação alternativa à educação direcionada historicamente às classes populares e mais especificamente aos camponeses e camponesas.

Nesse sentido é que a problematização central desta pesquisa não poderia prescindir da referência ao que já foi vivido, escrito e estudado com relação a educação popular e suas transformações. A expressão educação popular apesar das modificações quanto à sua finalidade e pelo fato de ter surgido, via de regra, em oposição à educação de adultos promovida pelo Estado nas primeiras décadas do século XX (GADOTTI, 1992, p. 2), se refere à educação direcionada às populações que foram excluídas do acesso à escolarização, especialmente, aos jovens e adultos.

Mesmo dentro dos movimentos de educação e cultura popular, criados na década de 60, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC), entre outros, que “cunharam” a expressão *educação popular* como uma

---

<sup>13</sup> Epígrafe retirada do livro *Manual de História Oral* de José Carlos Sebe Bom Meihy, p. 77.

forma de crítica às iniciativas estatais, e fundamentalmente, por buscarem como finalidade do processo educativo a organização política dos excluídos, sempre houve um direcionamento no sentido da escolarização, que se configurou em grande parte na alfabetização de jovens e adultos. A singularidade desse momento, contudo, se deveu ao fato de as críticas às políticas oficiais terem vindo acompanhadas de uma postura de negação do Estado, em que a educação popular atuou “[...] à margem das práticas sancionadas oficialmente [...] e desenvolveu também um sistema alternativo e paralelo [...]”. (GOHN, 2002, p. 55-56).

Do ponto de vista pedagógico essa resistência foi subsidiada por outra forma de fazer educação, tendo como fim a conscientização dos sujeitos em torno de suas condições sociais e econômicas, em que a exclusão escolar é considerada uma das dimensões da exclusão. Essa conscientização se refere a “consciência histórica [...] inserção crítica na história [...]” e por isso “[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” De maneira que “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão.” (FREIRE, 2001, p. 30).

A conscientização tem como finalidade promover uma ação transformadora por parte dos sujeitos, de forma que “[...] *consciência de e ação sobre*<sup>14</sup> a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador [...]. (FREIRE, 2006, p. 78). Esta foi a premissa guia das atividades político-organizativas nos anos 60 e que apesar de arrefecidas durante a década de 70 e parte dos anos 80, período que o país passou por uma ditadura militar, se manteve viva, de maneira que a educação popular se tornou “[...] sinônimo de movimento social popular.”(GOHN, 2002, p. 64). Tendo com espaços privilegiados dessa educação neste período as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e as Comissões Pastorais. Momento em que se estabeleceu uma oposição entre o Estado e a sociedade civil organizada.

Com a reabertura política e o estabelecimento do regime democrático as relações entre o Estado e os movimentos de educação popular progressivamente vieram passando por uma reorientação. O Estado passa a ser cobrado quanto a sua responsabilidade como gestor e financiador dos serviços públicos, entre os quais, a

---

<sup>14</sup> Grifo do autor.

educação. Porém, como nos chama atenção Gohn (2002), por outro lado, anuncia-se, sobretudo a partir da década de 90, como resultado de mudanças na conjuntura econômica globalizada e das diretrizes políticas neoliberais impostas pelos pólos hegemônicos de poder econômico, a desresponsabilização do Estado quanto à garantia de direitos sociais, os quais passariam/tem passado ao controle da iniciativa privada.

Na perspectiva da educação popular, segundo Gohn (2002), desde então as Organizações Não-Governamentais (ONG) tem sido os principais agentes no desenvolvimento de Programas e Projetos de educação. Na sua avaliação essa nova relação que passa a se estabelecer entre a sociedade civil organizada, através do chamado terceiro setor, e o Estado, altera a relação entre este e o cidadão.

Na época que o Estado alocava diretamente verbas para os setores sociais, ou atendia a pressão organizada de determinados grupos ou movimentos, ele estava atendendo a SUJEITOS COLETIVOS. À medida que a verba é transferida por uma entidade da sociedade civil, o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de CIDADÃOS INDIVIDUAIS, clientes e consumidores de serviços prestados pelas entidades do terceiro setor [...]. (GOHN, 2002, p. 57).

Dentro desta configuração o que acaba por ocorrer de fato é a reafirmação de velhas práticas do Estado frente à educação das classes populares. São exemplos: a manutenção da realização de Programas educacionais de curta duração, já que esta relação entre as ONGs e o Estado depende da aprovação de Projetos que têm um prazo para começar a para terminar; e o incentivo ao trabalho voluntário, reafirmando a flexibilização das leis que asseguram os direitos trabalhistas.

Estes, contudo, são apenas dois dos problemas da educação popular que desejam superar um outro setor da sociedade civil organizada, representada por movimentos sociais que se contrapõem ao projeto neoliberal de subordinação do Estado ao mercado, entre os quais se encontra o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. As reivindicações do Movimento são direcionadas ao Estado no sentido de que o mesmo assumira a responsabilidade pela oferta de todos os níveis de ensino, principalmente nas escolas do campo, maiores prejudicadas desde o impulso do

processo de industrialização e urbanização iniciado nas primeiras décadas do século XX.

A reivindicação do MST, entretanto, não se limita ao acesso à escolarização, mas a possibilidade de uma intervenção direta na definição dos currículos, na gestão administrativa da escola, na formulação de políticas públicas, enfim na definição das finalidades da educação escolar, uma vez que esta se encontra inserida num “Projeto Popular para o Brasil”.

A luta pela terra está intrinsecamente vinculada à luta pela educação/escolarização, de maneira que uma se alimenta da outra, ou seja, a escola almejada pelo MST só funciona se incluir não apenas o camponês e a camponesa, mas suas histórias, que por sua vez estão enraizadas na história da luta pela terra. Ao mesmo tempo a inclusão desta história significa também a incorporação de novas práticas pedagógicas e educativas, fundadas no trabalho coletivo, participativo e democrático incentivados dentro do Movimento. Valores e comportamentos que são esperados pelos camponeses e camponesas na construção do Movimento, desde a ocupação da terra à organização de novas formas de produção nos assentamentos, com a criação de cooperativas, a organização da moradia em agrovilas, etc. (MORISSAWA, 2001).

Em certa medida o MST juntamente com as instituições parceiras tem conseguido não só o acesso à escolarização por parte dos camponeses como também a modificação e adequação dos currículos. A efetivação do trabalho cotidiano nas salas de aulas nos assentamentos, contudo, vai além destas modificações, depende diretamente da atuação do/a educador/a, cuja formação tem merecido atenção prioritária. Desde os primeiros assentamentos houve uma preocupação em qualificar professores/as que não só se solidarizassem como contribuíssem com a luta pela terra, uma vez que após o assentamento das famílias e a regularização da posse da terra, a escolarização das crianças era feita em escolas das redes municipais e estaduais com a presença de professores que vinham de outras regiões e que geralmente não entendiam e nem apoiavam as lutas. (CALDART, 2004).

A despeito, entretanto, das finalidades almejadas pelo Movimento, considero que a inclusão da história da luta pela terra pela escola/academia deve colocar em

diálogo a história individual, ou seja, a história de vida do sujeito, que também traz uma versão da história da luta pela terra, com os conhecimentos privilegiados pela escola/academia, que por sua vez também traz outras versões da luta. Dentro desta perspectiva de abordagem da questão da formação do educador do campo, portanto, é que neste trabalho a todo tempo história individual e coletiva estarão entrelaçadas, e serão as histórias e narrativas de Normélia e Nilza que darão vida às relações que permeiam seus processos de formação enquanto professoras durante todo trabalho.

## I - POSSE DA TERRA, POSSE DA PALAVRA: FONTES DE VIDA E CONHECIMENTO

*"[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais."*

*Paulo Freire*

### 1.1 ISTO SIM É INVASÃO<sup>15</sup>!

Não foi quando tudo começou, mas foi quando começou a ser gestada esta terra que hoje se chama Brasil. Os encontros, inevitável condição para a continuidade da espécie humana, passaram a contar com um número cada vez maior de seres, diferentes em suas culturas, mas iguais na capacidade de criar mundos, por meio de pensamentos, representações, mitos, crenças, idéias, rituais, objetos, processos, frutos de uma relação dialética entre matéria e espírito. Aqui estavam aqueles que foram chamados, pelos que aqui chegaram, de índios, com os quais ainda nos surpreendemos, e que como antes continuam a ser dominados, explorados, excluídos ou como nos diz Paulo Freire (1987) proibidos de "ser mais".

Não só os camponeses e camponesas, mas todos nós somos herdeiros dessa história cuja herança mais cruel foi e ainda é a privação do meio pelo qual extraímos o alimento que supre o corpo e também a alma: a terra. Os povos europeus trouxeram consigo a força tecnológica de suas armas e também a fé e a educação cristã, que combinados conduziram a invasão e tomada das terras dos povos que aqui se encontravam, assaltando, desta forma, a fonte de sua cultura, de seus saberes e conhecimentos, de sua forma de ser e estar no mundo. Eles foram desenraizados como a maior parte da mata foi, e continua sendo, para ser substituída pela

---

<sup>15</sup>A palavra "invasão" nos dicionários Aurélio e Houaiss é associada respectivamente a um "Local ocupado ilegalmente por habitações populares" e "Terreno, área ocupada ilegalmente por moradias populares". É um exemplo de como os "textos culturais" (COSTA, 2001) são fortemente influenciados pelas relações de poder e dominação daqueles que tomam para si o direito de registrar a palavra e a história. Ora, os maiores invasores e grileiros de terras não pertencem às classes populares!

monocultura, devastadora da diversidade natural da qual o ser humano também faz parte, e que organizada em latifúndios, se reflete numa matemática desumana, onde poucos têm muito e muitos têm muito pouco ou quase nada.

Não se trata aqui de um desejo de retorno ao passado, nem tampouco de saudosismo ou de uma percepção idealizada, até porque a resistência desses povos ainda vive não só nas poucas comunidades indígenas que restam, mas sobretudo, no movimento de resistência de camponeses e camponesas, organizados ou não em movimentos sociais rurais. Trata-se da recuperação de traços de uma cultura que foi desenraizada, nos afastando da natureza e, portanto, de nós mesmos, e nos dividindo, quando fragmentou a convivência comunitária e o trabalho coletivo. Estes são alguns dos elementos que devem ser recuperados para uma convivência que se apresenta cada vez mais globalizada ou, como diria Morin (2002), planetarizada.

Nossa história coletiva e individual, dialeticamente relacionadas, pode nos ajudar a enxergar melhor porque estamos como estamos e de que maneira podemos transformar nossas condições de existência, na relação com o mundo e com o outro. O conhecimento dessas histórias é fundamental para não repetirmos e nem darmos continuidade àquela lógica que orientou os encontros entre os povos que aqui estavam e os que aqui chegaram e que se desdobra hoje na transformação do ser humano em mercadoria, que é consumida e que consome, e, portanto na sua fetichização.

Cada vez menos sabemos a procedência do que consumimos e o aumento da produtividade é diretamente proporcional ao desperdício. Não vamos ao nosso quintal retirar o alimento que é suficiente para nos alimentar no momento, vamos ao mercado para abastecer nossas geladeiras onde quase sempre parte dos alimentos se estraga. Cada vez mais nos enclausuramos num individualismo que nos afasta progressivamente da (nossa) natureza, que é sistêmica, coletiva, processual, histórica, cultural e ontológica.

Nessa perspectiva o conhecimento desta natureza, do outro e de si mesmo, como um alimento industrializado, tende a se transformar num produto a ser comercializado e consumido, sem história, sem processo, sem vínculos, sem raízes. O

sujeito é impelido a assumir uma postura passiva com relação ao conhecimento, negando, desta forma, o processo gerador do saber que é a própria vida. Como afirmam Maturana e Varela (2001), a vida é um processo de conhecimento e os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. A interação é constitutiva do meio social e natural, ou seja, a vida é um processo de trocas constantes. No caso dos humanos é por meio da linguagem (nível simbólico e das representações), que o caracteriza e o diferencia de outros animais, que oportunidades de interação são criadas e os conhecimentos são transmitidos, construídos e reconstruídos.

A fonte geradora do conhecimento que é a vida pode acabar secando. Como diria Paulo Freire (1987) a fonte geradora do conhecimento é a experiência, a relação com o mundo e com o outro, é a realidade sobre a qual devem pensar e refletir juntos os seres humanos, sempre simultaneamente educadores-educandos.

A educação, processo através do qual os saberes que são gerados pelas experiências são compartilhados e acrescentados, precisa recuperar justamente a essência das finalidades que tinha junto aos povos, que considerados primitivos, foram quase que completamente extintos ao serem privados de sua fonte de alimento, geradora de vida e conhecimento. Nas comunidades “primitivas”, a exemplo das comunidades indígenas, o processo educacional ocorre durante o próprio cotidiano dos indivíduos, no trabalho, nos rituais, nas festas, nos cultos, entre outros. As crianças nas comunidades primitivas “[...] se educavam tomando parte nas funções da coletividade”. (PONCE, 1991, p. 19). Como pontua Ponce (1991) os fins da educação identificavam-se com os interesses comuns da comunidade, e se realizavam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral.

Os espaços educativos não são mais uma “totalidade” como eram as aldeias, e assim como os conhecimentos, foram compartimentados, fragmentando desta maneira o próprio ser capaz de conhecer: o ser humano. A educação baseada na oralidade veio perdendo importância, dando lugar a educação escolarizada referenciada na escrita. Como narra Morin (2004), o ser humano foi capturado como um objeto e esartejado, e suas partes foram distribuídas em áreas de conhecimento

cada vez mais especializadas. Nesse contexto de substituição de árvores por paredes de concreto e de seres humanos por seres objetos, emergiu a escola, instituição que vem contribuindo para reafirmar e reforçar esta forma de estar no mundo e de conhecer. Os saberes cada vez mais especializados foram perdendo a conexão com a complexidade da vida e da totalidade das coisas. Produção de saberes e formação foram apartados, mundo e seres humanos fragmentados.

A consolidação da escola como espaço privilegiado da educação contribuiu para reafirmar a exclusão de culturas e, portanto, de formas de educação que estavam fora dela. A escola se impôs como uma necessidade que atendia e continua atendendo ao processo que se iniciou com a colonização do país. Passando pelo controle da Igreja Católica, representada em sua maior parte pelos jesuítas, cujo objetivo fundamental era a catequização (NUNES, 1984, p. 20), até o momento em que índios, negros e seus descendentes foram convocados a se inserir no espaço escolar no início do século XX, sob argumento da inclusão no processo de desenvolvimento do país, o que de fato estava e está colocado é a submissão dos mesmos a um projeto de sociedade que na verdade os exclui e com o qual a escolarização vem contribuindo.

Desta forma é que desde o primeiro momento em que o ensino na zona rural foi referenciado legalmente está explícito que seu objetivo é o de incorporar jovens e adultos à ordem capitalista, o que muitas vezes significou e significa a sua exclusão. Na Constituição de 1934, em que o ensino rural foi referenciado pela primeira vez com mais “preocupação”, no seu artigo 168, inciso III, a lei transfere às empresas privadas, industriais, comerciais e agrícolas a responsabilidade pelo custeio desta oferta. Assim também fica reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que garante apoio do poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas voltadas a formação profissional (Art. 105), além de determinar a obrigatoriedade das empresas agrícolas, ou seja, dos proprietários rurais, de manter o Ensino Primário “gratuito” desde que possuam mais de cem empregados (Art. 31). (BRASIL, 2004).

Quanto a LDB de 1996, apesar de um avanço no sentido de prever uma adaptação e adequação dos sistemas de ensino às peculiaridades da vida rural e de

cada região, reconhecendo a “[...] diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença [...]”, não há “[...] uma ruptura com um projeto global de educação para o País.” (BRASIL, 2004, p. 28). Permanece a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão, ainda que possibilite a contemplação das especificidades regionais e locais (Art. 26), permitindo a flexibilização da organização da escola, a definição dos currículos, metodologia, etc. O urbano continua como referência, ao qual o campo é associado de forma submissa e complementar, não sendo, portanto, reconhecido como local de produção de uma cultura específica, em que se encontra inclusive um movimento de resistência ao modelo “urbanocêntrico” de inclusão do campo. (BRASIL, 2004).

A despeito das perspectivas que se abrem à educação do campo, entretanto, os currículos escolares ainda vêm se servindo, em todos os níveis, do Fundamental ao Superior, de conhecimentos que são fruto do longo processo de exclusão social de grande parte da população. Os currículos, como qualquer outro “artefato cultural”, que é “[...] também uma relação social [...] foi produzido através de relações sociais de poder [...] relações desiguais de poder entre grupos sociais.” (SILVA, 1995, p. 193).

O apoderamento das terras, fonte de vida e saber, se desdobrou no privilégio de poucos no usufruto dos alimentos colhidos e no direito de narrar e registrar a história, enfim de dizer a “palavra” (FREIRE, 1987). “[...] seja pela posição política e geográfica [...] seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa [...]” (COSTA, 2001, p. 42) tomaram para si o poder de estabelecer “[...] o que tem ou não tem estatuto de verdade.” (COSTA, 2001, p. 42).

## 1.2 - “PRIMEIROS” PASSOS DA LUTA: PALAVRA ENGASGADA...

*“Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.”*

*Paulo Freire*

Com a chegada da Igreja Católica ao Brasil diversas foram as missões, entre elas a dos frades carmelitas, os quais se tornaram proprietários de grande parte da terra localizada no litoral norte sergipano em que se localizava além da aldeia indígena de Japarutuba, a aldeia de Pacatuba e que segundo Silva (2002, p. 48) “[...] abrangia uma vastíssima área, compreendida entre [os rios] Japarutuba e o São Francisco, área essa situada nos atuais municípios de Pirambu, Japoatã, Pacatuba, Brejo Grande, Ilha das Flores e Neópolis [...]”, ocupando uma área de 1527 Km<sup>2</sup>.

Os frades carmelitas, assim como muitas outras ordens religiosas católicas, como a dos jesuítas, franciscanos e capuchinhos, vieram parar nestas terras em nome da Coroa Portuguesa, isto é, estavam intimamente vinculados ao projeto colonizador de Portugal. Como nos esclarece Pedras (2000) “A Igreja não constituía apenas um poder ao lado do Estado, mas um poder a serviço da Coroa [...]” e “O pano de fundo desta união burocrática consistia numa reflexão teológica que legitimava o Rei de Portugal numa concepção da origem divina da monarquia.” (PEDRAS, 2000, p. 13).

O acesso dos frades carmelitas às terras ocorreu geralmente sob doação ou sob compra. No caso da região acima citada, a posse foi obtida mediante a compra das terras pelos frades, cujos donos eram João de Barros Cardoso, “Cavaleiro professo (*sic*) da Ordem de Cristo e fidalgo da casa de sua majestade” (PEDRAS, 2000, p. 67) e sua esposa D. Beatriz de Lima Barros, bisneta de Cristóvão de Barros, então governador da Bahia<sup>16</sup> e que foi responsável pela colonização desta região. Pois bem, vê-se que a terra já havia se transformado em mercadoria, cujo destino posterior foi novamente a sua comercialização. Para não fugir à tradicional ambigüidade das

---

<sup>16</sup> Somente em 1823 a capitania de Sergipe se tornou emancipada da Bahia.

ações da Igreja Católica, sempre com um pé na terra e outro no céu, os frades carmelitas ao venderem suas terras no ano de 1911 ao Comendador<sup>17</sup> Manoel Gonçalves, deixaram uma parte da terra como patrimônio da padroeira Nossa Senhora de Santana, sob propriedade da comunidade.

Segundo Silva (2002) esta comunidade seria formada basicamente por escravos dos próprios frades que residiam na propriedade, os quais “Receberam, como doação [...] uma légua em quadro de terra, que é igual a 3600 ha.” (SILVA, 2002, p. 74). Ainda segundo Silva (2002) estes escravos seriam os ancestrais daqueles que viriam posteriormente reivindicar o direito de posse sobre esta terra, por sinal, erroneamente chamados de posseiros, visto que sob essa perspectiva de análise e compreensão da questão, deveriam ser considerados os legítimos proprietários da terra.

Essa “solidária” doação que provavelmente os frades, crendo na igualdade e irmandade entre todos os seres humanos, devem não ter feito o devido registro, de fato não foi efetivada, visto que no ano de 1979, o Comendador Manuel Gonçalves negociou uma parte desta terra, desmembrada da área da fazenda denominada Santana ou Santana dos Frades, com a Serigy Agroindustrial Ltda (SERAGRO). Aparentemente esta negociação parece ter sido ao mesmo tempo esperteza do Comendador e inocência dos donos da SERAGRO, já que, como constata Silva (2002), os conflitos por esta porção de terra já havia se iniciado no ano de 1974, de maneira que ao comprar a terra a empresa “comprou” também o conflito.

O desfecho deste conflito com a titulação das famílias pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) se deu no ano de 1986, após longos anos de luta e aprendizado por parte dos camponeses e camponesas que se envolveram mais efetivamente na luta. Segundo Silva (2002), o ponto de partida para o desencadeamento do processo da luta pela terra aconteceu quando alguns homens enquanto trabalhavam numa outra fazenda da família de Manuel Gonçalves

---

<sup>17</sup> Possui “Benefício outrora concedido a eclesiásticos e a cavaleiros de ordens militares”. (FERREIRA, 1999).

denominada Ladeirainha<sup>18</sup>, a fim de pagar o que eles chamam de o dia de “renda”, uma espécie de pagamento em troca da permanência na terra, começaram a conversar e a “[...] discutir sobre sua situação, de questionar sobre as relações de trabalho estabelecidas [...] e questionar se era justo o pagamento daquele dia de serviço.” (SILVA, 2002, p. 80-81).

Esse fato ilustra que o que realmente deflagrou a luta foi a situação de exploração dos trabalhadores pelo fazendeiro latifundiário, entretanto não bastava esta constatação para que a justiça fosse feita. Aliás, as descobertas dos camponeses estavam apenas começando, eles tinham encontrando apenas uma folha de uma grande árvore de raízes profundas. Autonomamente deram os primeiros passos em busca do direito à terra, o que inevitavelmente os levaram a “dizer as primeiras palavras”, com certeza há tempos engasgadas em suas gargantas. Foram eles que acionaram a Igreja e posteriormente o sindicato dos trabalhadores rurais de Pacatuba. A fala de um dos “posseiros” entrevistados por Silva (2002) em sua dissertação sobre a luta de Santana dos Frades ilustra bem esse cenário:

Os padres não amostrava que nós estava sendo explorado. Ele nunca amostrou. Sabe quando foi que ele veio sabê? Quando nós foi precurar direito em Aracaju, que lá nós não encontramos, foi! Foi preso! Aí agora nós foi enviado pra Propriá, pra D. José Brandão. E D. José Brandão enviou nós pru sindicato. (SILVA, 2002, p. 83).

De qualquer forma o sindicato e, principalmente, o setor progressista da Igreja Católica foram e tem sido mediadores importantíssimos no acompanhamento e assessoria dos/as camponeses/as ao adentrarem neste “novo mundo” em que as relações têm sua fundamentação e valor não mais na oralidade, mas na palavra escrita e forjada no processo histórico e cultural de constituição de uma sociedade fundada no latifúndio da terra e no controle político e econômico por parte de uma pequena elite. Palavra que registrada não só nas leis, mas nos diversos “textos culturais” (COSTA, 2002), deverá não apenas ser conhecida, mas sobretudo decifrada. E nessa perspectiva, portanto, é que a escola com seus currículos, assim

---

<sup>18</sup> As duas fazendas, Ladeiras e Santana, pertenciam à família do Comendador Manuel Gonçalves, formando uma área contígua, ou seja, vizinhas, sendo que a primeira localizava-se no município de Japoatã e a segunda no município de Pacatuba.

como a terra, têm sido importante espaço a ser mais do que conquistado, espaço a ser transformado.

### 1.3 - LUTA PELA TERRA EM SERGIPE: PALAVRA MEDIADA PELA IGREJA...

Pacatuba era o nome de um cacique indígena, líder de uma aldeia situada na confluência entre o rio Poxim com o Betume numa região próxima ao litoral norte do Estado de Sergipe, segundo Souto (2003), última região do Estado a ser alcançada pela colonização que se iniciou em 1590. O cacique indígena juntamente com a maior parte de seus pares foram praticamente exterminados e as terras em que viviam invadidas por parentes, religiosos e pessoas que combateram ao lado de Cristóvão de Barros.

Hoje Pacatuba é o nome de um dos setenta municípios de Sergipe e onde moram as professoras Normélia e Nilza ocupando um pedaço de terra que foi arduamente disputado por elas e seus pares durante dezesseis anos, entre 1991 e 2007, em luta com os herdeiros históricos deste processo de invasão e posse da terra em grandes latifúndios, representados na ocasião pela Serigy Agroindustrial Ltda. (SERAGRO), empresa açucareira e produtora de álcool.

Esse pedaço de terra<sup>19</sup>, após a definitiva imissão de posse em 2000<sup>20</sup>, foi denominado Assentamento Independência Nossa Senhora do Carmo, segundo Normélia, nome dado em homenagem à Nossa Senhora de Santana, mãe da santa. Aliás, a ligação entre as santas também se dá no plano terrestre, pois os camponeses e camponesas, habitantes do Assentamento, popularmente chamado de Golfo, nome dado ao local por conta da proximidade entre as datas em que se iniciaram os

---

<sup>19</sup> Conforme o Auto de Imissão de Posse da Terra emitido pelo Poder Judiciário do Estado de Sergipe (Anexos), as terras contestadas pelo INCRA junto a SERAGRO fazem fronteira ao Norte: com as terras da Santana Agroindustrial Ltda. (SANAGRO) e P.A. Cruiri; ao Sul: com o Oceano Atlântico, Sítio Silveira, Nicinho Bispo e Rio Poxim; Leste: com as terras do P.A.; Oeste: com Sítio Silveira, Nicinho Bispo, Rio Poxim ou Betume, as terras de João Monteiro, terras do povoado Lagoa Nova, terras de Juvino Sebastião e terras da SANAGRO.

<sup>20</sup> A área do assentamento foi desapropriada para fins de reforma agrária em 1994, mas só em 2000 foi dada a imissão de posse ao INCRA, permitindo-lhe a organização do assentamento. Essa organização, entretanto, desde então veio sendo impedida por conta de várias ações jurídicas e pressões políticas por parte da SERAGRO.

conflitos pela terra e a guerra do Golfo Pérsico (1990), são filhos e filhas dos camponeses e camponesas que participaram da luta de Santana dos Frades.

Não apenas pela proximidade entre as datas em que se iniciaram os conflitos pela terra e o conflito do Golfo estes dois episódios se sintonizam, muitos são os elos, um deles é o cenário de guerra, narrado por Paulo, irmão de Normélia. Nascido em Santana dos Frades, segundo ele, entrou na luta desde criança junto com os pais, há 27 anos. Revelou ter sido sua mãe sua grande incentivadora, pois sempre a via “[...] na ‘linha de frente’ da luta.”

A usina entrou tomou conta de tudo, botou o gado pra fora que agente tava tomando conta da área, arou roça e arou tudo. Agente ficou sabendo que eles iam entrar agente foi, reuniu aqui e foi, quando foi de manhã, dois carros de polícia, um carro do escrivão de Pacatuba, que se dizia polícia, que de polícia não tinha nada, uma topic e um carro baixo de pistoleiro armado até os dente da usina...e aí o pessoal subiu, eu tinha ficado aqui tentando ligar pra Margarete, pro Centro e aí daqui a pouco chega os meninos dizendo agoniados, dizendo que a polícia tava e tava com os documentos e aí eu sei que nesse dia foi a polícia de choque, aí liguei pro INCRA, liguei pra tanto canto...nesse dia teve mais de vinte carros de polícia aí, e aí eles arou a roça da gente, chegou o avião com o emblema da polícia de choque, o avião pousou aí, e era pra fazer, tirar cinco policial de refém, porque quando eles entrou eles foram jogaram as armas em cima do pessoal, o pessoal cercou um carro e deixou cinco pessoas de refém, o pessoal daqui deixou cinco deles aqui de refém, secou um pneu do carro, aí depois quando eu subi mandei secar o resto e aí daqui a pouco foi quando Fontinelle chegou com dois agentes da polícia federal...eu sei que no correr do dia mais de vinte carros da polícia chegou, fora o helicóptero...aí numa hora quando agente foi negociar com Joaes que é o supervisor da usina hum... arando as roças lá ói, era mais de dez ônibus dele lá tirando as cerca tudo e cortando os arames, foi negociar e quando chegou lá não teve acordo [...].

A narrativa de Paulo identifica muito bem os sujeitos envolvidos no conflito, seus posicionamentos e vínculos com as instâncias de poder. Contudo destaco aqui a presença daqueles que se uniram à luta dos/as camponeses/as, os quais foram identificados na fala de Paulo por “Margarete” e pelo “Centro”. Margarete foi a advogada que vinculada ao Centro Dom José Brandão de Castro (CDJBC)<sup>21</sup> acompanhou e assessorou muito de perto os/as camponeses/as durante a luta pela terra. Margarete, assim como muitas outras pessoas pertencentes ao Centro, iniciou seu envolvimento com essa luta integrando a Comissão Pastoral da Terra (CPT),

---

<sup>21</sup> O nome do Centro foi dado em homenagem ao bispo Dom José Brandão de Castro, que posteriormente foi substituído na CPT pelo bispo Dom Lessa.

vinculada a Diocese de Propriá, cuja extinção, da CPT<sup>22</sup>, os motivou e mobilizou para a fundação do Centro, que passou a atuar independentemente da Igreja, funcionando como uma Organização Não-Governamental (ONG). A narrativa de Normélia deixa bem evidente a importância da Igreja e do CDJBC como principais mediadores no processo de luta:

[...] o MST conta só parcerias... educação, questão de crédito, da busca de crédito, mas a luta mesmo, a questão burocrática, pela posse da terra, quem vem batendo de frente é o pessoal da igreja, que é as irmãs, o Centro Dom José Brandão de Castro e a chamada Cárita, que eu não tenho muito conhecimento.

A extinção da CPT, contudo, em Sergipe é bem ilustrativa quanto às contradições presentes na atuação da Igreja Católica e, mais do que isso, da sua intensa presença junto aos/as camponeses/as em luta pela terra. Uma das principais frentes de atuação da Igreja Católica é a educação, que tinha no caso específico da CPT não mais como fins prioritários a conversão de fiéis, mas o intuito de contribuir com a organização política dos camponeses e camponesas.

Segundo Lopes (2006), a Igreja Católica, sobretudo entre 1945 e 1960, foi a principal mentora da criação de entidades de representação sindical<sup>23</sup> rural e dos movimentos de organização de trabalhadores do campo, que em Sergipe só começaram a ter visibilidade a partir de 1962, tendo à frente o arcebispo de Aracaju Dom José Vicente Távora. Para contribuir com tais fins a Igreja teve como espaços, especialmente, as escolas radiofônicas e as caravanas culturais e, em seguida, o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>24</sup> e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB).

---

<sup>22</sup> Segundo Maria Inês, coordenadora do CDJBC, a CPT foi estruturada em Sergipe em 1987 e sua extinção ocorreu em 1995.

<sup>23</sup> A Igreja Católica no ano de “[...] 1962 ajudou a criar os 9 primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Sergipe, nos municípios de Aquidabã, Campo do Brito, Itaporanga D’Ajuda, Japaratuba, Lagarto, Nossa Senhora das Dores, Laranjeiras, Nossa Senhora da Glória e Simão Dias e, a partir deles, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Sergipe - FETASE.” Esta Federação foi responsável pela fundação “[...] da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, ocorrida em dezembro de 1963.” (LOPES, 2006, p. 5). No ano de 1974, Sergipe contava com 43 sindicatos e em 1978 já eram 70.

<sup>24</sup> Sistema de educação de adultos instituído pelo Decreto nº 50370 de 21 de março de 1961, realizado através das escolas radiofônicas, por meio da parceria entre o Governo Federal e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O MEB, inicialmente direcionado às populações camponesas, resultou da aproximação da Igreja Católica com os setores populares, porém as razões de sua existência foram também reflexo da posição dos Governos Federal e Estadual, que vinham mantendo as iniciativas de educação de jovens e adultos, especificamente na área da alfabetização, mediante a realização de campanhas e movimentos temporários, de curta duração, sem perspectivas de continuidade. Dessa forma também funcionaram na época os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Apesar das intenções das ações encampadas pelo MEB estarem legitimamente de acordo com as necessidades dos/as camponeses/as, isto é, a conscientização, organização e mobilização dos mesmos em função da resistência ao processo da expropriação de suas terras, bem como da exploração de seu trabalho, as ações não se dirigiram ao questionamento das raízes do problema: a posse da terra pelo latifundiário. A implantação de colônias agrícolas e fazendas comunitárias foi o mote, a exemplo da Promoção do Homem do Campo de Sergipe (PRHOCASE), que além de prestar assistência técnica e financeira aos agricultores, promovia cursos de alfabetização em convênio com o MEB. Segundo Lopes (2006), entre 1945 e 1960,

[...] a luta pela terra e os assentamentos implantados não tiveram qualquer relação com supostas situações de intensa pressão social geradas por ocupações de terra, formação de acampamentos ou outras formas de pressão coletiva. O surgimento de tais núcleos de colonização decorreu de interesses comerciais e/ou eleitorais de latifundiários e chefes políticos da região, visando manter o controle da compra de produtos importantes como o fumo ou buscando angariar votos das populações rurais atingidas pelas secas. (LOPES, 2006, p. 5).

Além das ações não almejarem modificações estruturais quanto à distribuição de terra, o processo educativo ocorreu sob uma perspectiva prescritiva frente àqueles que seriam os interlocutores junto aos educandos: os/as alfabetizadores/as. Como aponta Wanderley (1984) ao abordar o MEB, a relação entre os alfabetizadores, os quais eram voluntários, e na sua grande maioria só tinham o Nível Primário, e as equipes organizadoras dos programas, compostas por membros da Igreja, dos movimentos sociais e das Universidades, operava-se através de uma articulação que

colocava os primeiros na condição de executores daquilo que era planejado pelas equipes.

[...] mesmo tentando valorizar e (re)conhecer os elementos de cultura popular existentes no campo, os dados esclarecem que os membros das equipes detinham o *monopólio do conhecimento*. Em todas as atividades havia uma indução que foi paulatinamente sendo 'checada' pelo trabalho na base e, em alguns pontos, questionada. Os representantes do MEB controlavam as emissões radiofônicas, os recursos, toda a produção intelectual, desde informações gerais até as da própria história do país e da classe trabalhadora, desde o material elaborado até os rumos que teria o Movimento. Foram bem raras as exceções de uma participação decisiva de monitores e líderes de comunidades [...] já que não tiveram acesso ao poder e saber da instituição. (WANDERLEY, 1984, p.123, grifo nosso).

É evidente que se hoje há dificuldades nos projetos e programas de educação popular quanto à seleção de educadores devidamente preparados para assumir salas de aula, sobretudo no campo, em virtude da grande maioria ainda ter um baixo nível de escolaridade, quem dirá a mais de quarenta anos. De fato a grande contribuição da atuação da Igreja Católica junto aos camponeses ocorreu na fundação de sindicatos e organização de movimentos sociais, porém, como nos diz Gohn:

De uma forma geral, apesar da politização geral que as ações propiciaram em passado recente, existiam muitos problemas, porque os indivíduos e grupos – sob à ação da EP<sup>25</sup>, permaneciam muito dependentes de seus articuladores, coordenadores, e das redes que estruturavam os trabalhos. *Poucos, de fato, atingiam autonomia no pensar e no agir*, ainda que no conjunto, o resultado tenha sido grande, em termos de ganhos sociopolíticos, no sentido da conquista de espaços democráticos na sociedade civil e política. (GOHN, 2002, p. 72, grifo nosso).

De qualquer maneira as conseqüências da atuação da Igreja, fundamentalmente dos seus setores mais à esquerda, foram o suficiente para que o setor majoritário da instituição e mais conservador boicotasse ou até mesmo interrompesse tais ações, como foi o caso da CPT em Sergipe. Segundo a coordenadora atual do CDJBC a CPT foi extinta porque contrariava as orientações do novo bispo que veio tomar o lugar de Dom José Brandão de Castro.

Segundo o novo bispo, Dom José Palmeira Lessa, nas palavras da coordenadora “[...] a salvação é pra todo mundo, a obrigação das pastorais é

---

<sup>25</sup> Educação Popular.

converter todo mundo, os poderosos também têm perdão, eles não fazem porque são maus não, eles não exploram porque são maus, mas porque não sabem [...]”. Postura que ia de encontro aos princípios da atuação da CPT até então, uma vez que tomavam claramente uma posição pelos/as camponeses/as em oposição aos latifundiários.

Mesmo com a extinção da CPT a Igreja não deixou de está presente na luta pela terra em Lagoa Nova. Durante o início da luta no período em que ainda estavam acampados, como narra Nilza, já havia uma preocupação com a escolarização das crianças e eram as irmãs de uma Congregação chamada Namur<sup>26</sup>, as quais vieram como missionárias para o Brasil, no ano de 1978, e que era mais um grupo que estava não só acompanhando, mas vivendo a luta, que estavam subsidiando o trabalho, ainda que este acontecesse de forma precária. Segundo a irmã Adriana, um dos grupos com os quais a congregação atua são as populações rurais, “[...] acompanhando e participando da luta pela terra, por meio da assistência social, da formação religiosa e do esclarecimento dos direitos humanos.”

Assim conta Nilza: “[...] as meninas ensinava, Noélia, Edileuza e Berenice, mas era as irmãs [da congregação] que pagava [...] dava aula nas casa que era dos capangas, que tinha aqui, ali na entrada, pro lado da casa de Normélia, pra baixo um pouco, se não me engano era ali, duas casa [...]”.

A forte presença da Igreja e em especial das irmãs foi reafirmada e presenciada por mim no dia 25 de abril deste ano (2007) em que a comunidade organizou uma espécie de confraternização para comemorar a conquista da posse da terra. Desde a organização da pequena Igreja, que por sinal foi construída pela mobilização e com recursos da comunidade, e dos preparativos até o momento do evento estavam presentes além do CDJBC, as irmãs da Congregação Namur.

As comemorações se iniciaram dentro da escola, onde foi feita uma oração e em seguida a saída em caminhada em direção à Igreja, que fica a poucos metros, liderada pelas irmãs que sustentavam a imagem de Nossa Senhora do Carmo, santa que dá um dos vários nomes do assentamento.

---

<sup>26</sup> A congregação Namur é uma entidade religiosa católica e foi fundada na Bélgica em 1732 por Mére Martine Bourttombart.



Foto 3 - Tirada em 25/03/2007 às 13h: 04min.

As primeiras palavras dentro da Igreja, onde se encontravam representantes de diversas entidades que acompanharam e/ou se envolveram com a luta, como INCRA<sup>27</sup>, FETASE, CUT, FIAN, Ministério Público, além de Ana Lúcia, secretária de Estado da Inclusão, Assistência e do Desenvolvimento Social de Sergipe e o Deputado Federal por Sergipe Iran Barbosa, foram ditas pela irmã Francisca da Congregação Namur:

[...] a palavra de Deus, ela tem esse poder grande, que só ela tem, de atualizar-se na nossa vida. Então é aqui o Egito, graças a Deus, o êxodo demorou muito, mas chegamos enfim nessa terra prometida que é essa Lagoa Nova, Lagoa Grande, Cruiri, Santana dos Frades, toda essa região, a grande Santana libertada, então pra nós é um dia assim extraordinário, de grande ação de graças, de grandes agradecimentos a todas essas pessoas que estão aqui, porque nós sabemos, quem participou de perto sabe quanto essas pessoas nos ajudaram e contribuíram e tem outras pessoas que aqui não moram, aqui não trabalham, aqui não vivem, mas não teria acontecido essa grande vitória. Uma coisa que me chama atenção agora, libertado já são, mas a luta continua e nós todos sabemos disso, o que chama atenção pra nós agora é que a lição para hoje é que amanhã quando seu filho perguntar: Que significa isso? Você lhe responderá: “com mão forte Javé nos tirou do Egito, da casa da servidão”. Então ficou para o posseiro, para qualquer trabalhador que conquista uma terra, reconquista, ficou essa grande obrigação moral e cristã de transmitir esse feito de Deus a seus filhos, aos seus netos. Essa luta

<sup>27</sup> Respectivamente: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Sergipe (FETASE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Rede de Informação e Ação pelo Direito a se Alimentar/Brasil filiada a Foodfirst Information e Action Network (FIAN).

aqui quando iniciou agente já contava com uma aquisição de história, de sabedoria, porque muitos aqui são filhos da Santana e já como crianças já tinham participado e vivido... então gente fica pra nós essa grande incumbência de transmitir o que aconteceu aqui durante dezesseis anos. Não esquecer o que foi difícil, mas sobretudo lembrar como é bom agente lutar pela justiça, que produz a paz...então nós vamos viver agora esse momento juntos, de confraternização e tudo isso é agradecimento a Deus e a nós mesmos que estamos aqui por que nós sabemos que por nós Deus agiu, por nós é que a coisa aconteceu e que nós estamos aqui hoje podendo falar alto porque a terra é de vocês, então agente agradece desde já a todos que aqui estão, que aqui vieram de longe de baixo de chuva, muitas vezes estradas ruins que aqui encontraram, mas um dia quem sabe tudo isso também será vencido e melhorará... para que o povo possa viver com mais dignidade não só na sua terra... então o que Deus nos diz é que o êxodo é um período difícil, um período vivido com muita dificuldade mas agora foi vencido e ficou para nós a obrigação de estar sempre fazendo memória, pra que não morra essa história tão bonita e de tanto valor humano, para que se possa agora serem pessoas libertas e verdadeiramente imagem de Deus, e que assim seja, amém.



Foto 4 - Tirada dia 25/02/2007 às 15h: 05min. Esse é o espaço onde ficam localizadas a escola (à direita) e a Igreja da comunidade e onde geralmente a mesma se reuni para realizar festas e comemorações, entre outras atividades.

O discurso da irmã evidencia a forte influência do pensamento religioso quando faz referência a luta pela terra. Apesar de apontar as pessoas ali presentes como sujeitos importantíssimos para a conquista da terra, ao sugerir que se mantenha esta história viva como forma de dar continuidade à luta, apresenta como explicações a serem transmitidas às próximas gerações justificativas pautadas numa leitura bíblica da realidade. Algumas outras falas foram na mesma linha e me causou

certa inquietação a ausência do MST, naquele momento em que eu estava iniciando a minha aproximação com a história da luta naquela região. O Movimento foi apenas citado rapidamente na fala do Deputado Iran ao lembrar um acampamento feito em frente ao INCRA.

Quer dizer, o MST até estava presente na pessoa de Normélia, mas ela não se manifestou. Posteriormente compreendi que o Movimento não havia participado desta luta, mas de certa forma a sua ausência causa estranheza, afinal de contas a luta pela terra deve ser comemorada por todos/as aqueles que a realizam, independente de estarem ou não à frente da luta, além do mais, a princípio, esta luta tem um único e mesmo opositor, o latifundiário.

O discurso da irmã parece expressar bem a leitura que a Igreja Católica faz da questão da terra e apesar da mesma, sobretudo a partir da década de 60, apresentar-se dividida, tendo a “Teologia da Libertação” como a parte que fez claramente a opção por uma religiosidade politizada, pois como nos lembra Gohn (2002), durante a ditadura militar o espaço privilegiado para a prática política e os processos de aprendizagem foram as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), o fato é que a Igreja entrou de braços dados com os colonizadores quando estes invadiram as terras brasileiras.

Se naquela época a ação educativa católica foi de grande serventia aos colonizadores, mais de quatrocentos anos depois sua atuação se fará institucionalmente só que agora ao lado dos empresários. Como evidencia Vanilda Paiva (1986) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 consolidou uma perspectiva privatista da educação, apoiada numa aliança entre as forças católicas e os empresários do ensino.

Essa aliança, porém, não a afastou das classes populares e após a reabertura democrática a Igreja Católica juntamente com outras organizações, como os sindicatos, partidos políticos e outras, deu continuidade aos projetos de educação popular. O Governo Federal por sua vez substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha uma abrangência nacional, pela Fundação Educar, cujo objetivo era apoiar iniciativas que por ventura fossem implementadas pelos Governos Estaduais e Municipais.

Neste momento, entretanto, também há uma retomada das reivindicações pela responsabilização do Estado com relação à educação popular, porém de uma educação voltada aos interesses das classes populares e não mais aos interesses da classe política, claramente vinculada a um projeto de sociedade excludente. Todas as experiências vividas nos movimentos de educação popular como o MEB, os CPCs, o MCP, entre outros, servirão de base e referência para as práticas educativas que virão, entre as quais, a que surge como fruto da articulação entre movimentos sociais do campo, especialmente o MST, e diversas outras instituições.

#### 1.4 - EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DA SUA PRÓPRIA PALAVRA...

*"[...] é impossível pensar na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado da leitura escrita, da palavra, implique a releitura do mundo [...] foi a leitura do mundo que terminou por levar o bicho gente a registrar em signo o som com que já dizia o mundo. Então a alfabetização implica esse ponto de partida e implica voltar a ele."*

Paulo Freire

Segundo Leite (2002) as atividades realizados pelas Ligas Camponesas<sup>28</sup>, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes teriam dado posteriormente sustentação ideológica aos movimentos de educação popular como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

---

<sup>28</sup> Segundo Bastos (1984), no ano de 1954, em Pernambuco, alguns foreiros, uma espécie de arrendatários da terra, sob o incentivo de um antigo membro do Partido Comunista (PC), José dos Prazeres, foram estimulados a se organizarem em uma associação com o objetivo de adquirirem um engenho livrando-se, dessa forma, do pagamento da renda e da ameaça de expulsão do engenho no qual trabalhavam, o Engenho da Galiléia. As movimentações dessa associação começaram a chamar a atenção da imprensa que passou a denominá-la de "Ligas Camponesas", por aproximação às antigas "Ligas" fundadas pelo PC, as quais desapareceram quase por completo quando o partido foi colocado na ilegalidade com a instauração do Estado Novo em 1937. Segundo Bastos, nessa época, as "Ligas" teriam sido uma alternativa encontrada pelo partido, em virtude da impossibilidade de organizar os trabalhadores em Sindicatos Rurais, os quais passaram a ser considerados ilegais e inconstitucionais.

Aliás, teria sido a emergência dessas organizações, sob forte influência da ideologia comunista, o motivo da aproximação da Igreja Católica junto às classes populares, temerosa de perder espaço junto às comunidades. Aproximação esta que teria gerado a chamada esquerda cristã, progressista.

Na década de sessenta muitas iniciativas de educação eclodiram sob a liderança da sociedade civil, através dos movimentos sociais, aliados a alguns setores da Igreja Católica e/ou articulados aos partidos políticos de esquerda. Organizou-se praticamente um “sistema” educacional alternativo e paralelo às práticas sancionadas oficialmente pelo governo, as quais se tornaram alvos de muitas críticas.

Críticas, por sua vez, que vieram se constituindo e se fortalecendo progressivamente, já que nas primeiras décadas do século XX, período em que se intensificam a industrialização e a urbanização, a reivindicação e defesa pelo acesso das classes populares à escola e de que o acesso em si transformaria a realidade educacional e social do país era consenso entre o governo e os críticos ao governo, na época os “escolanovistas”<sup>29</sup>. Como destaca Gadotti (1992), neste momento a educação popular estava vinculada, sobretudo, a reivindicação pela ampliação e difusão do ensino elementar e era concebida como uma extensão da escolarização formal, principalmente para a zona rural.

A crença no acesso pressupunha uma crença com relação ao conhecimento que escola veiculava. Se a premissa era de que o acesso à escola promoveria a inclusão social, estavam dentro dela os conhecimentos necessários, e aos que nela adentrassem caberia absorvê-los. A origem deste conhecimento, ou seja, desta “palavra”, não foi posta em questão: suas origens, as relações de poder que

---

<sup>29</sup> A expressão “escolanovistas” se refere aos intelectuais brasileiros interlocutores da chamada Escola Nova, surgida no início do século XX, cuja fundamentação teórica baseou-se nas teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores europeus e principalmente americanos. Essa influência se deveu ao fato de, após a I Guerra Mundial, os Estados Unidos terem se transformado no país de maior influência sobre o Brasil. Segundo Nagle, citada por Moreira (1990, p. 87), “[...] o escolanovismo representou ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização.” Os princípios do progressivismo foram de encontro às bases filosóficas que até então vinham fundamentando as reformas dos sistemas educacionais no Brasil, que segundo Moreira (1990), combinavam os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas, e que se caracterizavam pela ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas, pelo enciclopedismo e pela divisão entre o trabalho manual e intelectual. Com a Escola Nova são valorizados e estimulados os “[...] trabalhos de grupo [...] ambientes instrucionais democráticos [...] cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo e a vida real etc.” Sendo que esta vinculação à vida real referia-se fundamentalmente à adaptação dos currículos às necessidades sociais, identificadas com o processo de industrialização por que passava o país.

priorizaram o seu registro. A palavra do educando, isto é, a sua cultura e a sua história, por sua vez, não têm relevância, a não ser para serem negadas, criticadas e substituídas. A palavra nestas narrativas “[...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.” (FREIRE, 1987, p. 57).

Essa perspectiva frente ao conhecimento que a escola veiculava, contudo, reproduzia a forma como os professores e professoras se relacionavam com o conhecimento trabalhado pelas instituições responsáveis pela execução dos programas e formação dos educadores. Moreira (1990) constata que muitos “escolanovistas” que estavam à frente do planejamento dos Programas e Projetos nos Estados incorreram numa postura prescritiva, a exemplo da reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais. Nela:

Os programas eram organizados pela Inspeção Geral de Instrução e sua aprovação dependia de parecer favorável do Conselho de Instrução Superior e de ato formal da presidência do Estado. Os programas consistiam em complemento do regulamento do ensino primário e apresentavam recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e métodos a serem usados, bibliografia para o professor e para o aluno, formas de avaliação etc. (MOREIRA, 1990, p. 90).

A primeira política pública lançada por Lourenço Filho em 1947<sup>30</sup> voltada à educação de adultos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que somente em 1952 se desdobrou na Campanha Nacional de Educação Rural<sup>31</sup>, seguia a

---

<sup>30</sup> Após a II Guerra Mundial muitas iniciativas foram tomadas pelo Estado com relação ao ensino e escolarização dos camponeses, entretanto, como constata Leite (2002), estas se encontraram em conformidade com a política externa norte-americana. Foram diversos os convênios celebrados entre o Governo Federal e os EUA, os quais tinham por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo. Na década de 40 foi criada a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR), por meio da qual foram criados Centros de Treinamentos para professores especializados, os quais posteriormente repassariam as informações técnicas aos trabalhadores rurais, e também implantados os chamados Clubes Agrícolas e os Conselhos Comunitários Rurais, além das Missões Rurais.

<sup>31</sup> A partir do fim da II Guerra Mundial a educação tornou-se tema de discussões a nível internacional tendo a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO) como principal articuladora entre os países. Três anos após a sua fundação, no ano de 1949, realizou a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, ano em que o Brasil também se inseriu no circuito internacional de reflexões em torno do tema, participando do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizado posteriormente à Conferência, e que contou com a participação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da UNESCO. Deste Seminário resultou

mesma lógica. Segundo aponta Beisiegel (1974) havia uma forte preocupação em garantir um mínimo de padronização de qualidade dos trabalhos docentes e para tanto as publicações, como cartilhas, jornais, folhetos e textos de leituras diversos, que deveriam ser adotadas pelos mesmos, eram elaborados por uma comissão de professores do Ministério da Educação, através do Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Adultos.

Essa fragmentação também se reproduzia na organização do processo educacional dentro da Campanha Nacional de Educação Rural que foi dividida em dois momentos: o primeiro, que se dirigia a iniciação da alfabetização ou a conclusão do Nível Fundamental e o segundo, que deveria ocorrer através das Missões Rurais<sup>32</sup>. Nestas os alunos teriam acesso a “técnicas mais completas e complexas” que deveriam influir “[...] na organização social e econômica [...] da população.” (BEISIEGEL, 2004, p. 110). O alvo da campanha eram as populações que viviam “[...] em situação marginal, fora dos problemas reais da vida social, política e econômica da nação.”<sup>33</sup> (BEISIEGEL, 2004, p. 104).

O objetivo da Campanha era a promoção da inclusão dos indivíduos no processo de modernização por que passava o país, ou seja, a um projeto que já estava em curso e ao qual cabiam se adaptar. Afinal eles estavam “fora dos problemas reais da vida social”(?!). E a vida que eles viviam? Nada representava, a não ser o marginal e o atraso que deveriam ser corrigidos e superados por meio do acesso aos conhecimentos que a escolarização e a formação técnica tratariam de fornecer.

O material didático utilizado pela Campanha reafirmava a condição de passividade que cabia aos/as alunos/as.

Desde a primeira lição os alunos eram solicitados a praticar a leitura de sentenças simples, compostas de palavras já apresentadas [...]. Nas etapas

---

a Campanha Nacional de Educação Rural, fruto da articulação entre os Ministérios da Educação e da Agricultura. (ROMÃO, 2006, p. 37).

<sup>32</sup> Como pontua Beisiegel (1974), as ações das Missões, juntamente com os Centros Sociais de Comunidades e os Centros de Iniciação Profissional, seriam diversas da ação educativa desenvolvida nos cursos supletivos, funcionando como um momento de aprofundamento. Os programas dos centros seriam desenvolvidos mediante convênios a serem firmados entre a União e as escolas industriais, técnicas e agrícolas, públicas e particulares.

<sup>33</sup> Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o exercício de 1949, p. 73, MEC, RJ. (BEISIEGEL, 1974).

posteriores do curso, estas sentenças evoluíam no sentido da formação de pequenas estórias. Percorridas todas as possibilidades fonêmicas da língua, em 19 lições, o *Primeiro Guia de Leitura* apresentava oito lições finais, uma série de dissertações relativas à educação elementar, à saúde, ao trabalho, à família e à nação, todas elas contendo uma mensagem simples sobre os benefícios da instrução, as regras de preservação da saúde, as virtudes do trabalho honesto e o sentido da solidariedade na família, na comunidade e na Pátria. Em resumo, o *Primeiro Guia de Leitura* pouco diferia, em orientação e conteúdo, das demais cartilhas de alfabetização em uso no ensino primário infantil. (BEISIEGEL, 2004, p. 105).

As relações que se estabeleciam entre o/a professor/a e o/a aluno/a apresentavam um caráter fundamentalmente narrador e dissertador (FREIRE, 1987, p. 57) de uma “palavra” cujo objetivo fim era mascarar as reais causas da exclusão social. Virtudes do trabalho honesto? Honesto era/é o trabalhador que não questiona e que deve agradecer por está empregado, afinal muitos não têm essa sorte. O papel do professor é contribuir para que esse aluno/trabalhador mantenha-se “calado”, e para tanto sua função é a de “[...] disciplinar a entrada do mundo nos educandos [...] de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos”. (FREIRE, 1987, p. 63).

A partir da década de sessenta<sup>34</sup>, entretanto, como pontuam Paiva (1986) e Gohn (2002), sob a ação da sociedade civil organizada<sup>35</sup>, a compreensão da expressão educação popular passa por uma transformação radical, deixa se referir ao destinatário, ou seja, às classes populares, e passa a se referir ao conteúdo político da

---

<sup>34</sup> No plano internacional, entre 22 e 31 de agosto de 1960 foi realizada a II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, Canadá, com a presença de 51 países e 112 representantes. Em seguida, antes da terceira Conferência, aconteceu o Congresso Mundial de Ministros de Educação em Teerã, Irã, no ano de 1965, voltado para erradicação do analfabetismo. Neste Congresso, segundo documento publicado pelo escritório da UNESCO no Brasil, em 2003, o conceito “alfabetização” foi tomado como “[...] um aspecto fundamental do treinamento para o trabalho e para o aumento da produtividade [...]”. (UNESCO, 2003, p. 31). Conceito que cabia muito bem às intenções governamentais, mas que ia de encontro ao movimento de educação popular encabeçado pela sociedade civil organizada que se iniciava no país.

<sup>35</sup> Contrapondo-se a esse movimento, novos convênios assistenciais/educacionais continuaram a ser selados entre Brasil e EUA. Dessa vez sob a denominação “Aliança para o Progresso” propõem-se mais uma vez, como registra Leite (2002), investir para superar “[...] o ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina [...] o baixo nível de condições de vida e bem-estar social e os riscos de subversão social e política, promovida, particularmente pelo baluarte americano do comunismo – Cuba.” (2002, p. 41). Uma série de projetos foi mediada por meio dos programas resultantes dessa “Aliança”, tais como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola (PIPMOA/1963), Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA/1964), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC/1965) e Projeto Rondon, com ações assistenciais e de integração sociocultural, realizadas por estudantes universitários (1968).

educação. Esse novo conteúdo, isto é, essa nova “palavra”, traz como fonte principal de reflexão da atividade educativa as condições de exclusão social, econômica e cultural a que grande parte da população vinha se submetendo. O objetivo central do processo educativo neste momento é de tornar as pessoas conscientes das razões dessa condição, e em se apropriando destes conhecimentos organizarem-se e mobilizarem-se para lutar pela transformação dessa condição. A educação popular torna-se, portanto, “[...] sinônimo de movimento social [...] um instrumento de mobilização e organização popular.” (GOHN, 2002, p. 64 e 69).

O conhecimento, a palavra, sobre a qual se debruçarão os/as educandos/as não é mais alheia a sua situação concreta, ao contrário, parte dela. Entretanto, apesar de partir dela, antes de voltar ao povo sob a forma de “conteúdo”, esta realidade passa por uma interpretação, ou seja, por uma mediação que tem como protagonistas estudantes e professores/as universitários, intelectuais e artistas. São eles quem idealizam e criam um movimento em nome da educação e da cultura popular, cujos de maior repercussão foram o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>36</sup> e o Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>37</sup>.

De certa forma mantém-se uma relação prescritiva e, portanto, anti-dialógica (FREIRE, 2006) frente às classes populares. Prescrição de uma “palavra” que define “o quê” desta realidade, do contexto sócio-histórico-cultural merece atenção e reflexão. A dominação econômica de uma classe dominante sobre uma classe dominada era o tema central sobre o qual giravam as reflexões e do qual também provinham os outros temas, sempre polarizados em extremos opostos: estado x sociedade civil, elite dominante x povo subalterno, cultura dominante x cultura dominada, alienado x conscientizado etc. (BRANDÃO, 2005, p. 259). Expressando uma visão fragmentada da realidade e tomando a cultura popular em oposição a uma cultura considerada erudita, revolucionária, que continha “A leitura” capaz de tornar a cultura popular original, livre da dominação.

Guardadas as devidas diferenças que possam ter existido quanto ao encaminhamento dos trabalhos, foi o contexto social pelo qual passava o país nesse

---

<sup>36</sup> O MCP criado em Recife, no ano de 1961, pelo prefeito na época Miguel Arraes.

<sup>37</sup> O CPC da UNE foi criado em 1962.

momento, de intensificação da industrialização e urbanização, que convergiu os ideais destes movimentos. Ambos identificavam nessa conjuntura um momento de desenvolvimento econômico e de avanço político do qual deveriam compartilhar as classes populares através da ampliação de sua participação. Para tanto era preciso que se conscientizassem de sua condição concreta de exclusão. Essa era a finalidade última do processo educativo, fosse realizado por meio de expressões artísticas, como o teatro, cinema, música, etc., fosse por meio da alfabetização.

Apesar de mudado o conteúdo, o conhecimento, ou seja, a palavra a ser utilizada nos processos educativos, o industrial e o urbano permaneceram como referência e ainda que de forma “crítica” e “reflexiva” é a esta conjuntura que deveriam se adaptar os que estavam fora dela. Paulo Freire em uma de suas primeiras e principais obras, escrita em 1959, *Educação e Atualidade Brasileira*, aponta como finalidades da educação a formação técnica associada à “formação de disposições mentais” para o desenvolvimento que vinha ocorrendo no país. Diz ele:

[...] a nossa educação tem de apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o de preparo técnico com que se situará o homem nacional aptamente no processo de desenvolvimento. O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente, os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada. (FREIRE, 2001, p. 20).

Em oposição ao urbano e ao industrial está o rural com seu atraso econômico, político e cultural. Segundo Berlinck (1984), Carlos Estevam<sup>38</sup>, juntamente com Ferreira Goulart, teria sido a principal referência quanto a definição de Cultura utilizada pelo CPC da UNE. Carlos Estevam em seu texto intitulado “A questão da cultura popular”, assim define a “arte do povo”: “[...] [como] um produto das comunidades economicamente atrasadas e [que] floresce de preferência no meio rural ou em áreas urbanas que ainda não atingiram as formas de vida que acompanham a industrialização.” (BERLINCK, 1984, p. 43).

De acordo com Berlinck (1984), Carlos Estevam em seu texto fez uma distinção entre “arte do povo” e “cultura popular”, considerando apenas esta última como

---

<sup>38</sup> Carlos Estevam foi o primeiro diretor do CPC na UNE, entre 1961 e 1962, seguido de Carlos Diegues e Ferreira Goulart que dirigiu o CPC até seu encerramento.

capaz de promover a tomada de consciência pelas classes populares de sua condição de exclusão e exploração. Essa “cultura popular” se referia a qualquer manifestação do povo ou que para ele fosse direcionada, cuja finalidade fosse a “educação revolucionária das massas”, isto é, que tivesse o “[...] objetivo de tornar consciente *para* as massas o sentido de sua situação histórica.” (BERLINCK, 1984, p. 66, Grifo nosso).

Segundo Ferreira Goulart (1983, p. 51-52), cultura popular se referia “[...] à tomada de consciência da realidade brasileira [...]” e era “[...] antes de mais nada, consciência revolucionária”. O trabalho de cultura popular, que segundo ele deveria se “[...] apoiar fundamentalmente na classe estudantil e na classe operária, como também nas organizações camponesas [...]”, consistia em “[...] trabalhar diretamente com o povo, ensiná-lo a ler e *transmitir-lhe um mínimo de conhecimento básico* para se situar na realidade social do país.” (GOULART Apud FÁVERO, 1983, p. 52-53, Grifo nosso).

O processo educativo ainda mantinha-se sob a lógica da doação de um conhecimento, de doação da “palavra”. Acredito que tenha sido a esta postura que posteriormente Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1970, faz críticas quando se refere à liderança revolucionária chamando atenção para o fato de que em nada adiantava falar em libertação se continuasse se servindo de uma pedagogia opressora, que reserva ao revolucionário o direito à palavra e ao educando o dever apenas de ouvi-la.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio –, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na ‘educação’ que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer [...]. (FREIRE, 1987, p. 55).

A despeito das contradições próprias aos processos e atividades humanas, estes movimentos de educação popular configuraram-se em oposição às iniciativas

estatais e a principal referência<sup>39</sup> teórica e prática para os mesmos foram as experiências e reflexões de Paulo Freire<sup>40</sup>, sobretudo a partir de sua vivência no Movimento de Cultura Popular (MCP) e anteriormente no Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>41</sup>, onde atuou por dez anos. A conscientização será o diferencial fundamental em sua proposta, e a partir de então duas formas de educação passam a se opor em suas finalidades.

De um lado uma, denominada por Freire (1987) de “educação bancária”, que se fundamenta na crença de que o acesso ao conhecimento até então acumulado basta, de outro lado, a educação chamada por ele de “educação libertadora” ou “progressista” para a qual o conhecimento tem sua fonte geradora no mundo, na realidade que está em constante transformação e sobre a qual devem pensar e refletir juntos professores/as e alunos/as, chamados por isso por Freire (1987) de educadores↔educandos e educandos↔educadores. O mundo, a cultura, a história, enfim o contexto se transformará em tema de reflexão a partir do diálogo entre as “palavras” dos educadores↔educandos.

O objetivo principal do processo educativo será a conscientização, ou seja, a percepção em termos críticos do condicionamento a que todos/as estão submetidos. (FREIRE, 2001). Essa percepção deveria ser o objetivo fundamental da educação, contrapondo-se, dessa forma, à concepção de alfabetização como uma etapa na qual o aluno primeiro se instrumentaliza aprendendo a codificar e decodificar o alfabeto para só posteriormente acessar conhecimentos mais “complexos”, como anunciava a I Campanha Nacional de Educação Rural. Como se antes de alfabetizado faltasse ao educando/a algum pedaço, ou se como uma máquina, lhe faltasse uma peça.

As reflexões de Paulo Freire não apenas apontam para novas metodologias ou conteúdos, trazem consigo, como essência, a problematização do que venha a ser o processo educativo, cuja reflexão vem estreitamente vinculada à condição e a

---

<sup>39</sup> Os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE) chegaram a adotar como recurso didático em sua “Campanha de Alfabetização de Adultos” as cartilhas editadas pelo MCP. (MANFREDI, 1978, p. 45).

<sup>40</sup> As primeiras experiências de Paulo Freire com educação de adultos foram anteriores ao MCP, ocorreram quando ele atuou como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco, e depois na Superintendência do mesmo órgão, entre 1946 e 1954. (FREIRE, 2006).

<sup>41</sup> “[...] tudo que venho criticando, discutindo, indagando como educador, como pensador, em livros, artigos, conferências, discussões, congressos, tudo tem sua raiz no SESI.” (FREIRE, 2001, p. 162).

natureza humana. A humanização é a finalidade última da educação, entretanto, ela é um dos caminhos possíveis, tem que ser conquistada e cultivada, pois corremos o risco de cair no seu contrário: a desumanização. Essa busca passa necessariamente pelo diálogo, onde estarão presentes a história e a cultura, que se farão conhecer por meio das “palavras” de educadores e educandos.

Ao trazer à tona o fato de que nos educamos porque somos humanos e, portanto, seres históricos e culturais, Paulo Freire religa a vida na escola com a vida fora da escola, nos mostrando que ambas fazem parte de um único e mesmo projeto. De maneira que ao se referir à redefinição da relação educador↔educando, preconizando uma relação dialógica, na qual o conhecimento não é algo que se transfere, mas se constrói coletivamente, refere-se analogicamente às relações entre professores↔professores, alunos↔alunos, professores↔comunidade, secretarias de educação↔professores, governos↔secretarias de educação, governos↔governos, enfim seres humanos↔seres humanos, seres humanos↔mundo.

Por toda esta revolução que propôs Paulo Freire, ele juntamente com muitas outras pessoas e grupos teve seus trabalhos quase que completamente interrompidos<sup>42</sup> durante a ditadura militar<sup>43</sup>. Sindicatos foram fechados ou submetidos ao governo, movimentos sociais urbanos e camponeses perseguidos, mandatos políticos cassados, partidos políticos dissolvidos, greves proibidas e muitos de seus integrantes e líderes perseguidos, exilados e mortos. A Igreja Católica

---

<sup>42</sup> No ano de 1963, Paulo Freire foi chamado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para assumir a coordenação das atividades relacionadas a educação popular e a educação de adultos. Em 21 de janeiro de 1964 o Decreto nº 53465 instituiu o Programa Nacional de Alfabetização em cujo artigo 1º determinava que os trabalhos se realizassem mediante o uso do “Sistema Paulo Freire”. A menos de três meses da instituição do Programa, mais precisamente em 14 de abril, a Portaria nº 237 revogava todas as decisões tomadas anteriormente e o Ministério, como constata Beisiegel (1974), já se posicionava fazendo críticas ao material usado na campanha de alfabetização, agora considerado subversivo.

<sup>43</sup> Depois do golpe de 1964, o Governo continuou firmando parcerias com os EUA, por meio dos chamados acordos MEC-USAID, selados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*. Foi assinado um acordo com a *Agency for International Development (AID)* através do qual se celebrou o acordo Ministério da Agricultura - CONTAP - USAID, destinado ao treinamento técnico e orientação vocacional rural. Nos anos 70 a partir do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para educação e, posteriormente do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), cuja pretensão era “[...] a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar.” (LEITE, 2002, p. 50) foram criados projetos do MEC como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL/1980-1985) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

foi a única instituição que conseguiu fazer frente ao regime militar e acolher esses grupos através das Comunidades Eclesiais de Base, das Comissões Pastorais (MORISSAWA, 2001) e também do MEB<sup>44</sup>, que se manteve atuando através das escolas radiofônicas e em atividades de alfabetização e educação de adultos.

Na zona rural a Comissão Pastoral da Terra (CPT), surgida em 1975, foi a grande apoiadora das mobilizações e movimentos camponeses. Segundo Morissawa (2001) teriam sido os encontros e debates nacionais promovidos pela CPT reunindo diversas lideranças da luta pela terra no país, os espaços onde teria sido gerada uma perspectiva organizativa dos/as camponeses/as a nível nacional, cujo resultado de maior expressão foi a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Após a reabertura democrática o MST será um dos espaços onde a educação popular na perspectiva “freiriana” será recuperada e posta em movimento, já que em âmbito formal e legal as iniciativas que tentaram recuperá-la geralmente foram frustradas, uma delas inclusive com a participação de Paulo Freire. No ano de 1988, Freire presidiu a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) que foi criada pelo Presidente da República, José Sarney, com a finalidade de integrar o Brasil à movimentação internacional promovida principalmente pela UNESCO em favor da alfabetização. Essa comissão, segundo José Eustáquio Romão (2006), que presidiu a Comissão depois de Freire, teve como princípio metodológico para a construção do “Plano de Ação”, a ser executado em dez anos, a descentralização por meio da participação da sociedade civil, que resultou na formulação de um documento que seria apresentado à comunidade brasileira e internacional.

Resultado: no plano nacional, com a mudança de governo em 1990, a CNAIA havia sido esvaziada e praticamente substituída pela Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que posteriormente foi “enterrada” com a crise política provocada pelo *impeachment* do então Presidente da República Fernando Collor de Melo. No plano internacional, no mesmo ano, o Brasil enviou uma delegação à Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, que segundo Romão (2006, p. 41-42) foi proibida pelo governo de abordar a proposta que

---

<sup>44</sup> O MEB foi integrado ao Plano Nacional de Educação lançado, em 1966, pelo governo e continuou o trabalho que já vinha desenvolvendo.

havia sido aprovada na Conferência preparatória à Conferência Internacional, ainda que com a resistência de representantes do Banco Mundial: a proposta de conversão da dívida externa do país em recursos para a educação de jovens e adultos.

Pois bem, apesar dos “esforços” governamentais, quase sempre abalados pela instabilidade política, e da continuidade das articulações em âmbito internacional, a realidade é que depois do MOBREAL e da Fundação Educar a União só voltou a atuar na educação de jovens e adultos analfabetos a partir de 1997, com a criação do Programa Alfabetização Solidária, que no final do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, 1999, se desvinculou do Ministério da Educação e se transformou numa Organização Não-Governamental (ONG)<sup>45</sup>.

No lugar deste programa, em 2003, o governo Lula, em seu primeiro mandato, lançou mais um programa: Brasil Alfabetizado, que permanece funcionando até o momento. Como iniciativa governamental mantém muitas das características que compuseram historicamente as iniciativas de educação popular implementadas oficialmente, como a duração curta, de no máximo oito meses, além da arregimentação de alfabetizadores/as que se proponham a trabalhar voluntariamente. A diferença se fará pelo lado da sociedade civil organizada, que nem sempre se encontra tão organizada, o que fragiliza ainda mais os propósitos do Programa.

De qualquer forma, considerando que o MST é um dos movimentos que intermedia a realização desse Programa, sua atuação não se reduz a tentativa de implementar o mesmo. O seu espaço de atuação mais intensa e organizada se fará/faz na composição da “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” em que o projeto educativo vincula-se intencionalmente a um “Projeto Popular para o Brasil”, dentro do qual a concepção de educação contrapõe-se às orientações atualmente disseminadas, principalmente pela UNESCO, e, às quais, o governo brasileiro vem se associando desde a sua criação em 1946.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> O programa se transformou em ONG e tem como parceiros além de empresas, pessoas físicas, organizações, Governos Municipais e Estaduais, instituições de Ensino Superior, o próprio MEC, entre outros.

<sup>46</sup> Em documento publicado pelo escritório da UNESCO no Brasil, que traz, entre outras informações, a concepção de alfabetização da instituição, o mesmo explicita claramente o reconhecimento a Paulo Freire por suas contribuições às discussões em torno do tema, entretanto, admite que as questões que

## 1.5 - MST: OCUPANDO A TERRA, CONQUISTANDO A PALAVRA...

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

Pedro Tierra<sup>47</sup>



Foto 5 - Tirada dentro da Igreja no dia 25/03/2007 às 10h: 47min, dia da festa em comemoração a imissão de posse da terra do assentamento. Foto 6 - Foto aproximada da bandeira, localizada ao lado direito da foto anterior.<sup>48</sup>

A criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ocorreu no I Encontro Nacional dos Sem Terra em Cascavel, no Estado do Paraná, num evento ocorrido entre os dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, nas dependências do Seminário

---

ele levanta “[...] estão além do âmbito no qual a UNESCO tradicionalmente vem operando.” (*Alfabetização como Liberdade*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003. p. 34). A expressão utilizada no documento para se referir às necessidades associadas ao processo de alfabetização é “alfabetizações múltiplas”, sem esclarecer exatamente do que se trata. Nesse documento evidencia diretrizes que relacionam a alfabetização às diversas práticas de comunicação, especialmente eletrônicas, como “[...] rádio, televisão, computadores, mensagens de texto em telefones celulares [...]”. (*Alfabetização como Liberdade*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003. p. 37)

<sup>47</sup> Em viagem a Eldorado dos Carajás no Pará, após o massacre de 17 de abril de 1996. In: CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST*. RJ: Vozes, 1997. p. 23.

<sup>48</sup> Ainda que o MST estivesse “ausente” na festa, a bandeira marcou a presença do Movimento. Esta cena é bastante simbólica quanto ao fato de a Igreja Católica ter sido o meio onde muitas das organizações políticas de trabalhadores rurais foram geradas.

Diocesano, reunindo trabalhadores rurais de doze Estados: Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima. Ainda participaram a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Comissão Indigenista Missionária (CIMI) e a Pastoral Operária de São Paulo.

Em Sergipe, segundo Cintra (1999) o MST começou sua organização em 1985. Segundo a autora, a participação de dez pessoas de Sergipe, entre estas, duas assentadas em projetos de reforma agrária no Estado, juntamente com sindicalistas, agentes das pastorais vinculados a Diocese de Propriá e trabalhadores rurais, no I Congresso Nacional do MST, realizado entre os dias 29 e 31 de janeiro de 1985, em Curitiba, teria sido o ponta pé para a organização do MST em Sergipe.

Nessa época os conflitos de terra em Sergipe já estavam em plena efervescência e entre os principais conflitos estavam a luta de Santana dos Frades e a dos Índios Xocós. A primeira ocupação de terra, porém, já que no caso destes outros conflitos os/as trabalhadores/as e índios/as já habitavam as terras reivindicadas, aconteceu em 1985 quando 17 famílias do município de Porto da Folha ocuparam a fazenda Barra da Onça em outro município de nome Poço Redondo, sob a organização da Diocese de Propriá e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Poço Redondo. (CINTRA, 2000).

A princípio, portanto, a participação do MST, com ainda seus poucos integrantes, se dava juntamente com outras organizações articuladas em torno da luta pela terra. Segundo Cintra (2000) o MST era uma das entidades que fazia parte do Comitê de Apoio Permanente à Luta dos Trabalhadores Rurais, composto com outras organizações e movimentos sociais, como os sindicatos de Nossa Senhora da Glória e Poço Redondo, que eram vinculados à CUT e à Diocese de Propriá, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do MEB. O Movimento neste período “[...] atuava de forma mais dependente dos outros movimentos sociais e organizações [...]”. (CINTRA, 2000, p. 50). O que de certa forma o atrelava a essas entidades e aos seus ideais, ou seja, àquilo que de fato as mobilizava em torno da luta pela terra.

Como já foi exposto anteriormente a CPT foi extinta por orientação do setor mais conservador e majoritário da Igreja por ter tomado uma postura em favor dos

camponeses/as e em oposição aos latifundiários. O estrangulamento da luta, ou seja, quando de fato se puseram em confronto trabalhadores/as rurais sem terra e latifundiários, colocando a Igreja em “xeque-mate”, a mesma, como num jogo de xadrez, rememorando a história e as funções que de fato a trouxe as terras brasileiras, preferiu se unir ao rei, que encontrava-se sem saída.

Por outro lado, segundo Lopes (2006), os sindicatos de trabalhadores rurais e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Sergipe (FETASE) “[...] estavam mais preocupados em reivindicar medidas de alteração na política agrícola e solicitar ajuda do Governo Estadual na concessão de crédito, sementes e outros insumos para os pequenos produtores rurais do Estado que já dispunham de terra [...]”. (LOPES, 2006, p. 3).

É nesse contexto que o MST progressivamente vai assumindo a luta pela reforma agrária em Sergipe e tornando sua atuação cada vez mais autônoma. Segundo Lopes (2006) até houve uma tentativa de encaminhamento de algumas lutas junto a Diocese de Propriá, porém, logo começaram a aparecer “[...] as divergências políticas e desentendimentos quanto às estratégias de luta pela terra, culminando com o rompimento total durante a ocupação da fazenda Monte Santo, em Gararu.” (LOPES, 2006, p. 4). De maneira que o MST optou por atuar em outras regiões que não as de influência da Diocese, que historicamente vinha se dando sobre os municípios do sertão e do Baixo São Francisco, onde se localiza o município de Pacatuba.

A atuação do MST, entretanto, vem crescendo gradativamente e já alcança hoje todas as regiões do Estado de Sergipe. A “bandeira” da reforma agrária veio aos poucos se ampliando e progressivamente deixando de ser só sinônimo de distribuição de terra. Sendo fruto de toda a caminhada percorrida pelos camponeses e camponesas em suas diversas lutas e organizações, e acumulando experiências no âmbito pedagógico e educativo, através das vivências de trabalhadores/as rurais e de diversas outras pessoas envolvidas, como estudantes, professores/as, entre outros profissionais, o Movimento vem ampliando sua área de atuação incluindo a educação/escolarização como uma prioridade.

A esperança é a da realização de uma educação diferente da que historicamente foi direcionada aos/as camponeses/as, é uma educação que tem como base e fundamento todo o acúmulo de experiências das iniciativas de educação popular realizadas pelos movimentos sociais ao longo de suas lutas, mas que as superam no sentido de que inclui a educação conscientemente e intencionalmente num projeto de sociedade que se contrapõe ao modo de produção (de vida) capitalista.

Inspirados pelas experiências e reflexões de Paulo Freire, uma das principais referências de sua proposta educativa, além de alguns “[...] pensadores e pedagogos socialistas: Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí [...]” (CALDART, 2004, p. 262), o MST, representado por e representando milhares de trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra, vem procurando dizer a sua própria palavra, ou seja, falar a partir de onde os seus pés pisam, a partir de sua realidade e necessidades. Miguel Arroyo (1999, p. 26-27) traduz muito bem esta relação entre a vida no campo, a educação e a ocupação da escola representando a conquista de mais um espaço de manifestação da “palavra” camponesa.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. [...]. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. [...]. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Levar a “palavra” camponesa para dentro da escola/academia significa muito mais do que levar ideais e vivências vinculadas ao pertencimento a um Movimento como o MST, significa levar uma história e uma cultura das quais esse pertencimento constitui uma das dimensões. Dentro da escola esta palavra irá dialogar com a “palavra” privilegiada por estas instituições, quebrando com um silenciamento que permanece ainda hoje na grande maioria delas.

Em diálogo com os diversos “textos culturais” (COSTA, 2001) cuja referência e fundamentação estão essencialmente na Ciência, será preciso, sobretudo,

“descodificar” (FREIRE, 1987) os conhecimentos e processos que estão por detrás da constituição das diversas disciplinas, desmascarando, também o porquê desta forma de organização do conhecimento. A realidade vivida fora da escola em muito reflete estes conhecimentos, pois a tempos são por estas lentes que olhamos e concebemos o mundo e as relações entre os seres humanos. Foram/são por estas lentes que o campo veio sendo constituído como lugar do atraso.

A educação para o MST tem como uma de suas funções essenciais a organização política dos/as trabalhadores/as Sem Terra, para a qual se torna indispensável a tomada de consciência quanto ao fato de que a construção da idéia do campo como lugar do atraso e subdesenvolvimento tem raízes históricas e culturais num projeto de sociedade que vem sendo implementado no país e que tem submetido grande parte da população a exploração e a exclusão. É, portanto, com essa conscientização que a escola deve colaborar, contribuindo, dessa forma, com a construção de um sentido para a luta pela terra que identifica o Sem Terra não apenas com aquele que não possui a terra, mas com aquele que se reconhece no processo histórico e cultural que veio constituindo-o como tal. Pois como afirma Caldart (2002, p. 29) foi essa realidade, de “... violenta desumanização das condições de vida no campo. [...] de injustiça, desigualdade, opressão [...]”, que deu origem ao movimento *por uma educação do campo*.

Nesse sentido é que a conquista da terra representa além da sua ocupação o reconhecimento de uma pedagogia vinculada a ela, ou seja, de uma dimensão educativa na relação entre os seres humanos e a terra. A luta pela terra quando “termina” transforma-se no desafio de uma nova relação com a mesma, um reenraizamento, que veio sendo perdido ao longo de séculos. Um retorno à terra, ao campo, deve, portanto, trazer consigo o interesse pelo aprendizado na própria relação com a terra, com seus tempos, espaços, ritmos e processos. Daí a importante função que cumpre o educador e a educadora, que em diálogo com os educandos, habitantes do campo, há que transformar os elementos culturais deste meio ambiente em “temas geradores” das aulas. Temas, por sua vez, que trazem consigo os conflitos e contradições presentes no campo, resultantes dos cada vez mais tênues limites entre o urbano e o rural, o artesanal e o industrial, o natural e o artificial, etc.

A ocupação da escola pelo MST inicialmente aconteceu motivada pela necessidade em tê-la como um apoio a mais na luta pela terra, porém, quanto mais veio adentrando em seu espaço, mais veio percebendo os vínculos entre a luta pela terra e todas as outras questões que ordenam a vida em sociedade. Dessa forma, cada vez mais veio se tornando necessário não apenas o acesso à escola e à academia, mas uma intervenção, uma recontextualização dos conhecimentos e principalmente a necessidade da produção de novos conhecimentos, enfim de uma nova “palavra”.

A luta pela escola se tornou tão importante quanto a luta pela terra, de maneira que a escola se transformou também num dos canais de entrada e inclusão de camponeses e camponesas na luta pela terra. É também através da reivindicação pela escola no/do campo que o Movimento vem crescendo e se fortalecendo. Foi por esta via que Normélia e Nilza, assim como muitos outros camponeses e camponesas se inseriram nessa luta.

O Movimento tem como reivindicação a instalação e manutenção de salas de aula nos assentamentos, entretanto, uma de suas maiores preocupações é com o tipo de educação que será praticada nessas escolas, com a forma e com o conteúdo, com os recursos e com as “palavras”, enfim, com as metodologias, o currículo, a gestão etc. E nesse sentido o/a professor/a e a sua capacitação e qualificação são elementos centrais na proposta educativa do Movimento, que coloca como prioridade a reivindicação pela oferta de cursos aos professores e professoras, os quais ao ocuparem a escola levam consigo a identidade camponesa, sua história, sua cultura e suas lutas.

Diferentemente do que ocorreu no passado nas iniciativas de educação popular, a exemplo do MEB, e do que ainda acontece em programas atuais do Governo Federal, como o “Brasil Alfabetizado”, não há mais espaço para a oferta de uma escolarização temporária e fragmentada, nem tampouco para o voluntarismo ou para a manutenção de pessoas que assumam as salas de aula sem o devido preparo profissional e comprometimento político com os educandos e educandas. Nessa perspectiva é que a reivindicação do MST é por políticas públicas, isto é, pela garantia da educação como um direito de todas as pessoas. A existência, desde 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tornado

realidade fundamentalmente por reivindicação dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST, ainda que sofra de muitas carências, configuram uma etapa dessa busca.

Hoje, através do PRONERA, os/as assentados/as estão tendo acesso, ainda que a oferta não seja suficiente, aos diversos níveis de ensino, da Alfabetização ao Ensino Superior, e o objetivo é de que cada vez mais os poderes públicos se responsabilizem pela educação do campo, dando fim ao ciclo vicioso que a educação popular vem vivendo até os dias atuais, ainda sendo realizada a partir de Programas e Projetos temporários e de curta duração. Entretanto, essa responsabilização não significa o controle sobre a proposta pedagógica, sobre metodologias, produção de material didático, entre outros. Ao contrário, isto deverá ser resultado de uma construção coletiva e dialógica envolvendo todos/as aqueles que fazem a educação do campo, entre os quais o educador e a educadora têm um papel fundamental.

#### 1.6 - PALAVRAS QUE SE ENCONTRAM: DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO COLETIVA...

*“Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa **dizer a palavra**<sup>49</sup>: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.”*

*Paulo Freire*

Ao longo de sua caminhada, buscando concretizar um modelo de educação que contribua para a transformação social, por meio da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, o MST tem procurado estabelecer parcerias com diversas instituições, entre as quais, as Instituições de Nível Superior (IES). O Movimento vê nessa parceria e no acesso aos conhecimentos e saberes científicos um instrumental a mais para a luta e para a formulação de alternativas. Porém, o MST coloca-se sempre como uma organização autônoma, disposta a dialogar e a construir

---

<sup>49</sup> Grifo do autor.

coletivamente as propostas que irão proporcionar este acesso, ou melhor, a posse da escola pelos camponeses e camponesas.

Como resultado desta busca, entre os dias 28 e 31 de julho de 1997<sup>50</sup> o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária (ENERA), organizado em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo tema central foi “Com escola, terra e dignidade”.

Esse encontro contou com a participação de mais de vinte Universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação em assentamentos de reforma agrária e um dos resultados mais importantes desse encontro foi a constituição de uma secretaria executiva sediada em Brasília, formada por representantes da UNICEF, do MST e da CNBB que ficaram responsáveis pela realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. No ano seguinte, 1998, a conferência foi realizada em Luziânia (GO), tendo como referência para as discussões e debates um texto-base elaborado anteriormente pela secretaria executiva, acrescido das colaborações de relatórios resultantes de 23 encontros estaduais que tiveram como tema a educação do campo. (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999).

Após esse evento mais um passo foi dado com a constituição da “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” que teve como desdobramentos a publicação de uma coleção de livros para “[...] favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8), além da mobilização para se acompanhar a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE) e do incentivo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre a educação do campo. (Idem, 1999).

---

<sup>50</sup> Entre 1987 e 1988, ou seja, pelo menos dez anos antes do ENERA, o Setor de Educação do MST foi instituído e desde então teve como objetivos “[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea [...]” (CALDART, 2004, p. 250), isto é, por iniciativa das próprias famílias.

Toda a mobilização em torno da reivindicação por uma educação *do* e não *para* o campo vem configurando-se a partir de um processo coletivo em que camponeses e camponesas não são apenas consultados, mas vem contribuindo efetivamente com a construção desta educação, de forma que suas necessidades, dificuldades, sua realidade, emergem colocando em evidência e em debate não somente as condições de opressão e exclusão destas populações, mas sobretudo, suas raízes e razões.

Esse conhecimento é considerado fundamental para a constituição de uma educação que transforme não apenas a escola do campo, mas o próprio campo, ou melhor, que contribua com uma transformação global, que inclui e que ao mesmo tempo vai além do campo. Desta forma, como esclarece Arroyo, é que servirão de base para a construção de uma Educação do Campo “[...] o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas família agrícola, na educação infantil, na escola dos assentamentos, na formação de professores [...]” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 19).

Continuando a caminhada, ainda no ano de 1997, no mês de outubro, representantes de seis universidades – Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNISUL), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNES) reuniram-se na UNB, para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo educacional dos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos.

Assim, sob o financiamento do Governo Federal, no ano de 1998 foi lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que selou a parceria entre Universidades e o MST. No Estado de Sergipe essa parceria já existia desde 1995 com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA), vinculado ao Departamento de Educação (DED) e o trabalho já vinha se direcionando a qualificação dos/as alfabetizadores/as.

### 1.7 - A PARCERIA ENTRE O MST E A UFS: O PRONERA EM SERGIPE...

O principal desafio da equipe do NEPA ao organizar os cursos de capacitação e profissionalização não era só qualificar os/as educadores/as que iriam atuar nos assentamentos a fim de lhes conferir a formação mínima exigida por lei para poderem alfabetizar, mas, sobretudo, proporcionar uma formação que possibilitasse o “[...] acesso aos conhecimentos sistematizados buscando a organização do saber da sua prática cotidiana, bem como a compreensão e incorporação da variedade cultural das classes populares, suas variantes lingüísticas, seus mecanismos de cálculo mental e de interferências na realidade”<sup>51</sup>.

De acordo com os relatórios elaborados pela equipe do PRONERA/SE, em 1995/1996, foram realizados dois cursos de “Capacitação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária”, atendendo quatorze assentamentos, distribuídos em dez municípios do Estado de Sergipe. No período de 1996/1997 foi elaborado o “Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe” (PAJA) e o número de assentamentos passou para vinte e cinco, com a matrícula de 940 educandos. No período 1998/1999 foram vinte e quatro assentamentos tendo como meta alfabetizar 800 educandos. No período 1999/2000 o número de educandos somava mais de 1300 matriculados e no ano de 2001 esse número chegava a 1400 educandos distribuídos em sessenta e sete assentamentos, espalhados em vinte e quatro municípios.

Ao mesmo tempo em que cresceu a demanda por escolas nos assentamentos, aumentou também a preocupação da equipe do NEPA, bem como do MST, em melhorar a qualidade dessas escolas, o que conseqüentemente se refletiu em ações no sentido de melhor qualificar os/as alfabetizadores/as. Um dos princípios e pressupostos básicos do trabalho desde o início foi o de sempre estabelecer o diálogo com os educadores. Nos primeiros encontros realizados em 1995 com os mesmos, um dos objetivos foi justamente identificar temas básicos de interesse dos/as

---

<sup>51</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Departamento de Educação. *Relatório Final do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais*. Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1996. (Integração Universidade com Ensino Fundamental - Linha II). p. 5.

assentados/as, surgidos a partir da problematização das informações levantadas naquele momento pela equipe da Universidade.

Nessa primeira etapa (1995<sup>52</sup>-1996) a qualificação dos/as alfabetizadores/as reduziu-se as capacitações, encontros que ocorriam quinzenalmente entre os mesmos e os orientadores pedagógicos (alunos e alunas bolsistas da Graduação) e cujo objetivo era, além de acompanhar o trabalho dos educadores, orientá-los pedagogicamente<sup>53</sup>. Na etapa seguinte, 1996 e 1997, a ação do NEPA manteve-se direcionada às capacitações, porém, estas tiveram um caráter diferenciado, pois, além de abordarem temas referentes à qualificação pedagógica dos mesmos, tais como a concepção de educação do PAJA, conteúdos específicos do processo de alfabetização, metodologia, planejamento, avaliação da aprendizagem, etc., foram incluídos assuntos de outras áreas como Matemática, História, Geografia, Ciências e Português, a fim de minimizar algumas dificuldades apresentadas pelos/as alfabetizadores/as<sup>54</sup>.

Até 1996<sup>55</sup> a atuação do NEPA reduziu-se à realização das chamadas capacitações, e só posteriormente, passou a incluir a realização de cursos visando à profissionalização dos mesmos. Em 1997, foi realizado além do PAJA o curso supletivo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, cujo currículo incluía em sua organização além das disciplinas referentes ao Ensino Fundamental, disciplinas direcionadas a capacitação pedagógica dos/as alfabetizadores/as. No ano de 1998, já sob o financiamento do PRONERA deu-se continuidade ao PAJA e em 2001 se iniciou o “Projeto de Formação do Educador Popular no Ensino Normal em Nível Médio em Áreas de Reforma Agrária”.

A metodologia adotada pela equipe do PAJA, responsável pela orientação pedagógica dos educadores/as partia do estudo dos “temas geradores”, os quais

---

<sup>52</sup> Convênio firmado com a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação (MEC-SESU), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>53</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Departamento de Educação. *Relatório Final do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais*. Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1996. (Integração Universidade com Ensino Fundamental - Linha II).

<sup>54</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Relatório de Atividades Técnico-Científicas Desenvolvidas em 1997*. Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

<sup>55</sup> Projeto aprovado pelo Ministério do Trabalho, financiado com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT).

surgiam da problematização da realidade vivenciada pelos educadores e pelos alfabetizandos, demonstrando claramente uma vinculação com a proposta “freiriana”, além de ter como referência Henry Giroux, Bakhtin e Vygotsky. (TORRES, 2007). Contudo, a equipe do PRONERA em Sergipe, pela possibilidade de se construir uma proposta própria, desenvolvia o trabalho de qualificação dos/as educadores através dos chamados *Ciclos de aula – leitura, debate, produção de texto e atividades complementares*, tendo como *eixo central o texto* e trabalhando o conhecimento sempre de forma interdisciplinar, não necessariamente seguindo esta ordem. Esta metodologia, utilizada no processo de formação dos professores, também deveria ser adotada pelos educadores em suas salas de aula ao alfabetizar seus alunos.

Esta era a pretensão da equipe que integrei durante a realização do PAJA no ano de 2002, que acontecia paralelamente a realização do Projeto de Formação do Educador Popular. Ano que tive também a oportunidade de participar do “Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo”<sup>56</sup>, realizado em Brasília, que vinha dando continuidade à mobilização nacional em torno da educação do campo iniciada em 1997. Estava eu me inserindo num processo de cuja dimensão não tinha consciência naquele momento, e que vinha conseguindo grandes avanços. A expressão “Por Uma Educação Básica do Campo” estava sendo substituída pela “Por uma Educação do Campo”, passando desta forma a incluir em sua pauta de reivindicações todos os níveis de ensino, da Educação Básica - Educação Infantil ao Nível Médio - até o Ensino Superior.

Demonstrando, dessa forma, o amadurecimento cada vez maior desta luta e da consciência de que mais do que acessar o conhecimento posto e legitimado nos currículos escolares e universitários, é preciso com eles dialogar, (re)contextualizando-os, além de transformá-los, produzindo novos conhecimentos.

---

<sup>56</sup> Participaram deste evento 372 pessoas, de 25 Estados, representando vários movimentos sociais, como o MST, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas e etc. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Esse, portanto, era o nosso desafio enquanto equipe responsável por organizar e promover este diálogo junto/com os/as educadores/as.

O meu trabalho, juntamente com mais cinco colegas também estudantes, quatro do curso de Pedagogia e um do curso de Psicologia, era de orientar pedagogicamente os/as alfabetizadores/as. Nossa atuação ocorria em dois momentos, nos encontros regionais, que ocorriam quinzenalmente e eram realizados por região de acompanhamento (Norte, Sul, Nordeste<sup>57</sup>, Metropolitana e Agreste) e nos cursos de capacitação que aconteciam bimestralmente e reuniam todos os orientadores e todos os alfabetizadores.

Nos encontros regionais os temas abordados estavam relacionados a demandas mais imediatas dos/das professores/as, não só com relação ao trabalho deles em sala de aula, mas também às dificuldades que eles mesmos apresentavam, ao ler, interpretar e produzir um texto. As capacitações eram mais direcionadas à temas gerais relacionados à proposta pedagógica e metodológica do projeto e também ao planejamento de aulas.

Além dos encontros regionais e das capacitações, os orientadores pedagógicos faziam visitas aos assentamentos no horário das aulas, que aconteciam à noite, a fim de observar o trabalho do/a professor/a, o que era seguido, posteriormente e ao fim da aula, de uma conversa com o mesmo. As visitas aos professores não eram constantes, em virtude do número de salas de aula, cerca de setenta aproximadamente, por causa do número reduzido de orientadores, éramos apenas seis, e também por dificuldades no transporte, pois o carro que era cedido pela Universidade nem sempre estava à disposição.

Apesar das poucas visitas aos/as professores/as em momentos de aulas, nós conseguíamos acompanhar o trabalho dos mesmos através dos encontros regionais, das capacitações e também através do Diário de Campo, uma espécie de caderno no qual os professores registravam seus planejamentos e avaliavam seu próprio trabalho. Pudemos constatar, com raras exceções, que os professores tinham grande dificuldade para colocar em prática a metodologia proposta pelo PAJA, fato que

---

<sup>57</sup> Na época eu acompanhava a região Sul e a Nordeste, nesta última localizava-se, entre outros, o município de Pacatuba, onde moravam/moram as professoras Normélia e Nilza.

mobilizava toda a equipe no sentido de procurar explicações e alternativas para resolver esse impasse que se tornava um grande obstáculo à efetivação e concretização do projeto.

A maior dificuldade dos/as educadores/as nos momentos de formação - encontros regionais e capacitações - era a produção de textos, exatamente o eixo sobre o qual girava toda a metodologia do projeto. As discussões e os debates em torno dos textos que levávamos para trabalhar junto com os educadores, apesar dos embaraços comuns ao próprio processo, geralmente fluíam, porém, no momento da produção de textos, da escrita, as dificuldades apareciam, problemas de ordem gramatical e sintática, enfim na organização do texto. Além deste aspecto, um outro foi se tornando cada vez mais evidente para nós, o de que os educadores também estavam sendo alfabetizados, ou seja, também estavam aprendendo a (re) “ler o mundo”, condição fundamental para que pudessem dizer a sua “palavra”, fosse oralmente ou escrevendo.

Desde as primeiras iniciativas de educação em parceria com o MST esta situação se tornou um desafio para todos os envolvidos, pois, como constata a professora Torres (2007, p. 2) muitos dos alfabetizadores eram “[...] analfabetos funcionais: faltava-lhes prática de leitura e escrita, faltava-lhes conhecimento sobre as questões básicas da linguagem, faltava-lhes letramento. Poucos eram os que de fato estavam em condições de atuarem como alfabetizadores.”

A busca por compreender melhor essas dificuldades, entre outras questões, motivou a realização de uma pesquisa<sup>58</sup> cujo objetivo foi resgatar historicamente as ações empreendidas pelo NEPA, desde 1996, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos trabalhadores que viviam em assentamentos. Uma das finalidades principais desta pesquisa foi de conhecer os/as educadores/as, sua trajetória escolar, experiência com o Magistério, relação com o MST e etc., enfim, era traçar um perfil desses professores, de forma que as informações nos dessem algumas pistas sobre as

---

<sup>58</sup> Essa pesquisa, cujo título é *Histórico dos Projetos de Alfabetização Desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA) desde 1995 em Parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)*, foi escrita por mim sob a orientação da professora Neide Sobral, mas teve a participação de toda a equipe do NEPA durante a aplicação dos questionários junto aos/as assentados/as e posteriormente na tabulação dos dados. A pesquisa também foi vinculada à disciplina Pesquisa III, que eu estava cumprindo no curso de Pedagogia.

razões das dificuldades dos mesmos para colocar em prática a proposta pedagógica do Projeto.

Sendo o conhecimento da realidade dos/as alfabetizando/as e de sua história um aspecto essencial na proposta pedagógica do Projeto, era, portanto, imprescindível que nós conhecêssemos os professores com os quais estávamos trabalhando para além do seu envolvimento com o MST. Este vínculo inclusive era visto pela equipe em geral como condição determinante do compromisso dos/as educadores com o Movimento e conseqüentemente com a proposta do Projeto, ou seja, que o fato de estarem vinculados ao MST já os capacitava a realizar um trabalho pautado numa pedagogia revolucionária e comprometida com a transformação social. Essa expectativa posteriormente foi desconstruída em parte pela pesquisa, entretanto, a equipe não teve a oportunidade de, a partir desse trabalho, reorientar suas ações, pois o Projeto foi finalizado antes da conclusão da pesquisa.

A pesquisa em questão trouxe elementos que derrubaram esse pré-conceito com relação aos/as educadores/as. Entre outros aspectos, foi constatado que apesar da maioria dos alfabetizadores, cerca de 70%, está tendo sua primeira experiência como professor no Movimento, um pequeno número deles associou sua justificativa pela opção do Magistério aos propósitos do MST, que tem a escola como um espaço fundamental no processo de transformação social. Outro exemplo se refere a participação no Movimento, como reuniões, mobilizações e etc., um número significativo assumiu atuar somente em sala de aula e apenas uma pequena minoria está ligada ao MST como membros de coordenações ou setores.

O que ficou evidente nessa pesquisa é que os graus de envolvimento e comprometimento com o MST e com sua luta são diversos, assim como as motivações, ou seja, aquilo que vincula um camponês ou camponesa ao Movimento e à luta pela terra pode ou não está em acordo com fins que se propõe alcançar um Movimento como o MST. As inserções de Normélia e Nilza são um exemplo, elas se aproximaram do Movimento através de um convite feito especificamente para atuarem como alfabetizadoras e não para aderirem à luta encampada pelo MST. No caso de Normélia houve uma adesão, hoje ela atua como coordenadora regional do Setor de Educação do MST, ao contrário do que aconteceu com Nilza, que após o

término do curso de Magistério se desvinculou do Movimento. Nas suas palavras “[...] não me chamaram mais pra trabalhar à noite, aí foi, foi, a gente perdeu o contato [...] eu mesma não fui mais convidada para trabalhar pelo MST.”

A expressão “trabalhar pelo MST” utilizada por Nilza ao se referir ao seu vínculo com o Movimento, de certa forma nos dá alguma pista da maneira como ela compreendeu a sua função como integrante do mesmo, bem como os objetivos do MST. Afinal não se trata de trabalhar para ou pelo MST, como se este fosse uma espécie de empresa. O MST é um movimento social que aglomera e que deve representar os camponeses e camponesas Sem Terra. A identificação, associação e comprometimento político dos camponeses, porém, não é algo que ocorre automaticamente à sua aproximação ao MST, depende fundamentalmente das vivências e experiências *junto ao e dentro do* Movimento. No caso específico dos professores e professoras, essas experiências se dão principalmente dentro dos cursos de formação e qualificação, a exemplo do Magistério.

A formação dos professores e professoras em cursos como o Magistério, entretanto, concordando mais uma vez com Freire (1987), só tornará possível esse comprometimento se proporcionar condições para que os mesmos adentrem num contínuo movimento de ação-reflexão-ação... sobre sua situação enquanto tais, o que significa voltar-se sobre a sua própria história, que é individual e coletiva, além de, é claro, sobre a sua própria maneira de trabalhar, contribuindo assim com a possível tomada de consciência da condição de exclusão e exploração a que são submetidos enquanto camponeses e camponesas e, por conseguinte da importância de integrar um Movimento como o MST, compreendendo inclusive suas contradições.

A realização de uma pesquisa como a que foi citada também deveria servir a esse propósito, já que sua finalidade última foi de obter informações que pudessem subsidiar o trabalho da equipe do NEPA no sentido de melhorar os cursos de formação, ou seja, de melhor qualificar os professores, para que os mesmos conseguissem colocar em prática a proposta pedagógica do Programa. Nesse sentido, portanto, não bastaria que a equipe do NEPA conhecesse os professores para a partir de então elaborar melhores cursos de capacitação e qualificação, o fundamental era que esse levantamento de informações fosse concebido como parte do processo de

formação e não como uma etapa anterior. Segundo a professora Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus esse foi o propósito, mas a equipe não conseguiu colocar em prática.<sup>59</sup>

Percepções como essa são importantes para avançarmos no processo de busca pela construção dialógica e coletiva que permanece como um princípio desafiando todos/as que se envolvem com a educação do campo. Aos poucos as mudanças vêm acontecendo e sendo percebidas, trazendo, por sua vez, novos desafios. Sabemos que se trata de uma caminhada lenta e processual e o PRONERA, apesar das dificuldades e interrupções, continua sendo implementado. A prova disto foi o recente início do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária (Pedagogia da Terra), que vem dando continuidade às primeiras iniciativas implementadas em 1995.

Nesse curso cinquenta vagas foram disponibilizadas aos assentados/as da reforma agrária, que tiveram que passar por uma seleção, vestibular, organizado especialmente para eles. O curso terá duração de quatro anos e será oferecido em sistema modular, sendo três módulos por ano, cada um compostos por até quatro disciplinas, tendo uma duração de até quatro semanas consecutivas de aulas presenciais, de segunda a sábado, nos turnos da manhã e da tarde. As aulas serão ministradas no Centro de Capacitação Canudos, localizado no Assentamento Moacyr Wanderley, município de Nossa Senhora Socorro, onde os assentados ficam hospedados.

A realização do curso acontecerá sob o regime da alternância, em que uma parte, 80%, compreenderá o chamado “tempo aula” e a outra parte, 20%, o “tempo comunidade”, destinado ao tempo de estudo na comunidade em que cada um mora, e que será dedicado à “[...] vivências pedagógicas, levantamento de dados, estágios e outros trabalhos acadêmicos afins, que deverão ser realizados pelo aluno na sua comunidade de origem [...]”. (TORRES, 2007, p. 6).

---

<sup>59</sup> A professora Sônia Meire vem acompanhando e participando da realização dos Projetos em parceria com o MST desde o início em 1995. De 1998 até o momento compõe a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA/INCRA/Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A observação da professora Sônia Meire sobre a afirmação que fez aconteceu na defesa do meu trabalho, em que a mesma participou na condição de examinadora externa da banca de avaliação.

Pois bem, das primeiras iniciativas, em 1995, até o momento, passaram-se doze anos, que trazem consigo experiências que ao serem reavaliadas possibilitam a reformulação dos cursos, aproximando-os ainda mais de seus propósitos. Ainda há muito pra caminhar, sobretudo no que diz respeito aos resultados e conseqüências que estas experiências vêm trazendo para o campo. Uma das fontes dessa informação, contudo, sem dúvida, são as ações e reflexões que realizam os professores e professoras, que se formaram e que vêm se formando, sobre essas experiências.

## II - EDUCADORAS↔EDUCANDAS: APRENDIZADOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL

*“Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, uma antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer.”*

*Paulo Freire*

A formação “profissional” de Nilza e Normélia se iniciou muito antes delas terem se inserido em cursos de qualificação docente e mesmo antes de seus primeiros passos como professoras, ainda que atuando como “leigas”, como são chamados os/as docentes que não têm uma formação acadêmica e, por isso, suas experiências e conhecimentos reconhecidos institucionalmente.

Reconheçam ou não, é fato que as experiências vividas desde os primeiros momentos de nossa inserção na escola contribuem para a construção de nossa concepção não só da própria função que deve cumprir a escola, mas, sobretudo, de nossas compreensões com relação a nós mesmos, na constituição de nossos valores, comportamentos, enfim da maneira que iremos nos relacionar conosco mesmo, com os outros e com o mundo que nos cerca. (TARDIF, 2002). De maneira que as escolhas e opções que faremos estarão influenciadas por esta passagem, que não é curta e que perpassa longos anos de nossas vidas.

Somente uma concepção dos seres humanos como objetos e não como sujeitos, pessoas que têm história, que por sua vez está inserida e inte-relacionada à história da humanidade, poderia crer que um/a professor/a se forma e se qualifica a partir do momento em que passa por um curso especificamente voltado para prepará-lo para voltar a sala de aula, não apenas como professor, mas novamente como educador↔educando. Seguir o caminho oposto a este, que têm suas raízes na própria constituição da sociedade brasileira, torna, portanto, imprescindível que esse professor ao se inserir em um curso de qualificação, seja motivado a não apenas

incorporar idéias, pedagogias, métodos, enfim conhecimentos, mas fundamentalmente dialogar com eles a partir de reflexões que incluem a sua própria história, passada, presente e cotidiana.

## 2.1 - NÚMEROS E PALAVRAS VIVAS: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Como vimos anteriormente a luta das famílias de Santana dos Frades, entre as quais estava a família de Normélia, não havia terminado com a posse da terra. Logo em breve seus filhos e filhas necessitaram de terra também, dando origem dessa forma à luta pela terra em Lagoa Nova. A luta da mãe de Paulo e Normélia e de mais nove irmãos, Dona Laurentina da Conceição, passava a ser uma luta de seus filhos e filhas, assim como de muitos outros camponeses e camponesas. Segundo Normélia, ela e alguns de seus irmãos, especialmente Paulo, se envolveram na luta motivados pela mãe:

[...] a gente veio por incentivo de mamãe, eu não tinha a menor idéia, mamãe falou que agente precisava vir, porque papai só tinha um lote e agente era muitos filhos e agente precisava garantir também uma vida de estabilidade, aí agente topou.

A luta da mãe de Normélia, ainda que de maneira desvinculada da luta pela terra, foi também pelo acesso de seus filhos e filhas à escolarização. Luta que permanece sendo feita por Normélia. Dona Laurentina também foi a grande incentivadora para que tanto ela como seus irmãos seguissem nos estudos, por isso logo que foi possível Normélia começou a freqüentar a escola, na qual ingressou já sabendo ler e escrever.

Permaneceu na escola Estadual Nossa Senhora Santana, localizada em Santana dos Frades, até a segunda série, quando foi matriculada pela sua mãe na “escola de Dona Arlinda”, que funcionava na casa da própria professora, na qual cursou a 3ª e a 4ª séries. Esta última, como relata, foi repetida por mais duas vezes, não porque ela não tinha passado de ano, mas porque não havia a possibilidade de ingressar na quinta série, pois não tinha transporte para levar os estudantes até Pacatuba, na

época, único local onde funcionava, no turno da noite, uma escola que possuía o ensino de 5ª a 8ª série.

Nessa época para que Normélia não interrompesse os estudos, por conta da impossibilidade de ingressar na quinta série, sua mãe intercedeu junto a diretora da escola pedindo para que ela continuasse freqüentando a mesma. Assim aconteceu. Entre muitas dificuldades e interrupções Normélia chegou aos vinte um anos apenas com a 4ª série e seus estudos só foram retomados através do PRONERA, onde concluiu o Nível Fundamental, o Médio (Projeto de Formação do Educador Popular no Ensino Normal em Nível Médio em Áreas de Reforma Agrária/Magistério), e através do qual está cursando atualmente o Nível Superior fazendo o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Diferentemente de Normélia, a trajetória escolar de Nilza foi mais regular, pois sua infância e adolescência foram vividas em Aracaju, capital de Sergipe, onde a situação escolar era bem melhor que nas regiões interioranas. Não por isso sua situação social e econômica foi melhor. Nascida em 28/07/1973 no município de Ribeirópolis, localizado na região central de Sergipe, filha de Bonifácio José Caetano e Josefa Souza Dantas, ambos alfabetizados, permaneceu por pouco tempo na cidade natal, com poucos meses de nascida sua família foi morar em Aracaju. Entretanto, hoje como habitante do campo, morando em Lagoa Nova, também vem enfrentando dificuldades para se manter estudando, ao contrário de seus sete filhos, que por estarem cursando entre a primeira e quarta série ainda encontram a oferta destes níveis na escola do assentamento, na qual Nilza é professora.



Fotos 7 e 8 - Tiradas no dia 10/04/2007 às 13h: 56min. Professora Nilza realizando sua aula na escola do assentamento.

A história escolar de Nilza é um pouco diferente, só se parece com a de Normélia quanto ao fato de também sua mãe fazer questão que todos os filhos estudassem. Além de irem para a escola, freqüentavam também aulas particulares, as chamadas “bancas” como se diz em Aracaju. Entretanto, ela e os irmãos tinham pouco interesse pelos estudos. Já quanto às outras dificuldades, sociais e econômicas, as histórias de Nilza e Normélia se aproximam.

Nilza lembra-se de ter morado em dois bairros periféricos da cidade, primeiro no “Japãozinho” e depois no “18 do Forte”, onde seus pais compraram uma casa. Aos doze anos teve seu primeiro emprego, empregada doméstica, segundo ela foi sua opção, pois a outra opção era cuidar dos irmãos. Seus pais se separaram quando ela tinha dezessete anos e a situação econômica da família ficou mais difícil, momento em que sua ajuda se tornou ainda mais necessária. Como filha mais velha de sete irmãos ajudava sua mãe a vender panos, os quais eram comprados numa fábrica de tecidos em que seu pai era operário, comercializando-os nas feiras espalhadas nos diversos municípios de Sergipe.

Na época em que trabalhou como empregada doméstica passou a estudar à noite, situação que, segundo ela, facilitou faltar às aulas, ou como se chama em Aracaju, “gazejar” aula. Depois de concluir a sexta série resolveu, por conta própria e contrariando a mãe, parar de estudar.

A retomada dos estudos só aconteceu quando foi morar no assentamento. Foi para essa região porque se casou com um morador do local e foi também a época em que se envolveu com a luta pela terra. Quando chegou ao local, em 1994, foi direto morar num acampamento que estava montado em Cruirí, um dos povoados da região porque os camponeses/as haviam sido despejados de Lagoa Nova (Golfo).

[...] eu cheguei, vim da Estiva dos Paus [povoado da região] pra cá pro acampamento, logo, logo na entrada eu assim não me adaptei muito não, por causa das comida que era diferente do que eu já me alimentava, eu fiquei assim um pouco doente e por causa também das barracas, que as barracas eram baixinhas, só dava até a cabeça da gente, dormia em vara, aí eu não me adaptei muito, mas fiquei né, fiquei muito doente [...] não tinha assim muitas coisas porque nem todo mundo tava, porque na questão do despejo muitos foram pra casa [...] aí só ficou ali um grupo pequeno, os que tinham visão né, aí eles não iam pra casa, porque antes de acontecer esse despejo, em 1991 teve toda a luta lá em Lagoa Nova, que atiraram no meu sogro e tudo sabe [...] nós passamos uma base de seis meses no Cruirí [...].

Entre sua chegada na região e a retomada dos estudos passaram-se quase seis anos. Seu retorno aos estudos, que aconteceu depois que já estava assentada, ocorreu quando, a convite de Normélia, em 2001, aceitou ingressar através do PRONERA no Projeto de Formação do Educador Popular no Ensino Normal em Nível Médio em Áreas de Reforma Agrária. Nesse período Normélia já havia iniciado suas relações com o MST, aliás, com Nilza ela estava repetindo o mesmo “ritual” que a aproximou do Movimento, quando no ano de 1996 foi convidada por uma professora, que sairia de licença maternidade, para que a substituísse numa turma que funcionava vinculada ao MST.

[...] eu entrei no Movimento [...] na educação, setor da educação, e eu tinha a mesma quarta série [...] foi Edjane, eu tava em Pacatuba, Edjane: você quer entrar no Movimento? Foi aí, ela fez o convite e eu topei o desafio, e aí foi. Aí eu fui andando, andando no Movimento, aí tempos depois fui descobrindo que era outro mundo. (Normélia).

Diante da situação educacional que ainda se encontra o campo é realmente irônico o fato de Nilza ter retomado os seus estudos justamente quando se deslocou para esta região, já que é muito provável que ela não tivesse conseguido concluir o Nível Fundamental se não fosse o PRONERA, visto que na escola do assentamento a oferta só vai até a quinta série. Este é um bom exemplo dos resultados que o PRONERA vem conseguindo alcançar.

Apesar dos avanços, ainda pequenos diante da demanda, atualmente como vizinhas Nilza, Normélia e suas famílias vêm enfrentando problemas que parecem nos remeter a décadas. A oferta dos níveis e modalidades de ensino no campo continua reduzida e é uma das razões que leva muitos jovens a interromperem seus estudos ou deixarem seus locais de origem em busca da possibilidade de darem continuidade a sua escolarização.

Em pesquisa recente realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2007), com base no Censo Escolar 2005, ficou constatado que 59,3% dos 150.023 estabelecimentos de ensino do país que oferecem as primeiras séries do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série, estão localizados no campo, enquanto que dos 57.716 estabelecimentos que oferecem da 5ª a 8ª série, apenas 27,3%. O número correspondente ao Nível Médio cai ainda mais,

contabilizando uma baixíssima porcentagem de 5,8% dos estabelecimentos. A maior parte dos alunos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental, 71,5%, está cursando as primeiras séries e o número de alunos no Nível Médio corresponde a apenas 2,5% da matrícula nacional.

Apesar da oferta em Nível Médio ainda ser pequena e insuficiente, a pesquisa aponta para um significativo aumento da oferta, afirmando que o número de estabelecimentos e de matrículas no campo praticamente dobrou entre 2000 e 2005. Entretanto, reconhece que a oferta precisa crescer muito para atender a demanda. Os estudantes chegam até determinada série, geralmente até a 4<sup>a</sup>, e a partir daí a dificuldade em continuar estudando se torna ainda maior.

Durante o período em que estive no assentamento pude testemunhar essa situação de perto. O filho mais velho de Normélia, Neto, de dezenove anos, estuda no turno da noite num povoado bastante distante de sua casa, na única escola da região que possui Nível Médio, cursando a primeira série. Escola para qual também tem que se deslocar uma de suas filhas, Juliana, de dez anos, para cursar a quinta série no período da tarde, porque na escola do assentamento só funciona uma turma no período da noite, freqüentada por jovens e adultos. Outro filho seu, Gabriel, teve que se mudar para casa de uma de suas irmãs, que fica no Porto, outro povoado da região, para cursar a quarta série, pois segundo Normélia, não estava gostando do professor que para ela tinha sido o responsável pela reprovação de seu filho.

Essa situação, que não é privilégio dos filhos e filhas de Normélia, fica ainda mais dificultada por conta da precariedade do transporte que leva os estudantes para as escolas. São ônibus fretados pela prefeitura, velhos, que quebram constantemente deixando os estudantes pela estrada, isto quando chega a pegar os estudantes. Não há nenhuma garantia de que o ônibus passe, há sempre uma expectativa durante a espera.

Outra de suas filhas, Franciana, de dezesseis anos, assim como muitos filhos e filhas de assentados, estuda na Escola Família Agrícola de Ladeiras (EFAL), um povoado ainda mais distante do assentamento. Está cursando o segundo ano, que nesta escola corresponde a sexta e a sétima séries juntas, aliás, ela está repetindo novamente a sexta série, uma vez que esta só pode ser cursada conjuntamente com a

sétima série. Para se chegar lá de ônibus leva-se em torno de uma hora e meia passando por estradas de barro que cortam longos canaviais pertencentes a usina com a qual os assentados travaram um longo conflito durante dezesseis anos até conseguirem a posse da terra em que residem atualmente. O ônibus que faz o transporte dos estudantes para EFAL é fretado pelos pais, que têm que desembolsar um dinheiro pelo menos a cada quinze dias, tempo em os estudantes permanecem na escola.

O retorno dos estudantes para casa, porém, tem que ser providenciado por eles mesmos, à sua própria sorte. Quando não retornam com os pais, que por algum motivo fretam um ônibus para comparecem à escola, procurando inclusive fazer isso em dias que coincidam com o retorno dos filhos para suas casas, os alunos têm duas opções

<sup>60</sup>: uma delas é ir caminhando durante aproximadamente meia hora até uma praça no povoado de Ladeirinhas onde pegam um transporte que os levam até outro povoado também de Ladeirinhas chamado “Tatu” e de lá seguem para casa andando durante cerca de três horas; a outra opção é usar o carro da própria escola, que nem sempre está disponível, que deixa os alunos em Pacatuba. O problema é que o horário em que chegam à Pacatuba não há mais transporte<sup>61</sup> para os povoados, e por isso os alunos têm que providenciar um local pra dormir e só no outro dia pegarem o ônibus e seguirem para casa.

Em um desses dias de retorno para casa, no qual eu estava presente, em ônibus fretado pelos pais que haviam sido chamados a participar de uma reunião na escola, o mesmo parou no meio da estrada, onde permanecemos por pelo menos quarenta minutos, aguardando o motorista providenciar combustível para o ônibus, que de tão velho não sinalizava o seu nível de abastecimento. Essa precariedade do transporte também pude vivenciar acompanhando a professora Nilza em suas idas para a faculdade em Pacatuba no turno da noite, durante um dos dias em que seguíamos para Pacatuba o ônibus parou várias vezes na estrada, na ida e na volta.

Segundo Nilza desde quando começou a cursar faculdade em Pacatuba enfrenta dificuldades com o transporte. No início ela, junto com outras professoras, fretava um carro que as levava até um povoado mais próximo de Pacatuba e lá fretavam uma moto para chegar até faculdade, pois o prefeito havia retirado o ônibus de circulação. Segundo ela há tempos um conflito entre o Governo do Estado de Sergipe e a Prefeitura do município de Pacatuba que ficam responsabilizando um ao outro quanto à garantia do transporte aos professores que se deslocam para estudar em Pacatuba. Uma parte dos professores trabalha pelo Estado e cursa o Pedagógico e outra parte, que trabalha pelo município de Pacatuba, cursa licenciaturas diversas na Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC)<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup>Informações adquiridas em conversa com Franciana, filha de Normélia.

<sup>61</sup> Como já foi dito, todos os dias, entre 03h30min e 4h da manhã, saem dois ônibus passando pelos povoados em direção à Pacatuba, os quais retornam para os povoados em torno das dez horas da manhã, depois desse horário não há mais ônibus, as pessoas têm que fretar motos, que custam bem mais caro.

<sup>62</sup> Instituição de Ensino Superior com sede no Estado da Bahia, conta com cinco campi presenciais em Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna e Jequié e um Centro de Geração, que

A oferta do transporte escolar, bem como o destino para os quais estes levam os estudantes, se para escolas na área urbana ou rural, está diretamente vinculada à oferta dos diferentes níveis de ensino. Como aponta o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007) a maior parte dos alunos que cursam as primeiras séries do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª, são transportados para escolas localizadas no campo. Situação que se inverte para alunos das últimas séries do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª. No Nível Médio quase que a totalidade dos alunos, 92%, é transportada para escolas urbanas.

Apesar da problematização posta neste documento relacionar acertadamente estes dois aspectos, além de colocar em questão o próprio fato do deslocamento da grande maioria dos estudantes para escolas urbanas, contrariando, inclusive, uma série de políticas governamentais e mesmo os movimentos sociais quanto ao fato da permanência dos/as camponeses/as no campo, a realidade é que o transporte é escasso, de má qualidade e não tem atendido adequadamente essas populações.

A questão do transporte, entretanto, é apenas um dos muitos obstáculos que as pessoas que moram nestas comunidades, e que procuram o estudo, têm que transpor, visto que quando chegam até as escolas o que encontram são prédios que provocam logo na primeira impressão uma tristeza, pois funcionam com uma estrutura mínima: a estrutura do prédio, quase sempre esteticamente pobre, o quadro negro e as carteiras. O que teria a dizer uma estrutura como esta a professores/as e alunos/as sobre eles mesmos, sobre o valor e o sentido que eles têm, assim como da educação? Como diria Paulo Freire (1996, p. 50) ao espaço da escola subjaz um “discurso’ formador”.

É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloqüência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 50).

A experiência de Normélia como alfabetizadora contratada pela Fundação Educar, no ano de 1987, retrata uma realidade bem parecida com a que ela e muitos

---

atende a uma Rede de Educação a Distância com Unidades Pedagógicas espalhadas por vários Estados do país.

professores e professoras ainda hoje se deparam. Após a seleção, que segundo ela aconteceu por meio de um concurso, assumiu uma turma em um dos povoados da região.

Fui escalada para trabalhar na Santaninha. Na aquela época não tinha escola. Fui emcínava na casa de Tia Julina. Meses depois a escola foi transferida para a casa de João Brito. Não tinha energia era luz de lampião.

Mais de dez anos após esta data, entre 1998 e 1999, período de realização do primeiro ano do PRONERA em Sergipe, a maioria dos/as alfabetizadores/as do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe (PAJA) teve que enfrentar além de problemas como estes que Normélia narrou, muitos outros. Durante o período de realização do Programa foram realizadas visitas pela a equipe do PRONERA aos assentamentos atendidos em que se constatou que das 31 classes que haviam concluído esta primeira etapa, 41,9% funcionaram em barracos de palha ou lona, 25,8% em prédios do INCRA, 22,6% no salão da fazenda e 9,7% em galpão. Quanto às carteiras, 48,4% das salas de aula possuíam número suficiente para o funcionamento, 41,9% insuficientes e 9,7% das salas não possuíam carteiras, os alunos sentavam no chão. Em relação ao quadro negro, 61,3% das classes possuíam este recurso, 25,8% foram considerados insuficientes (pequeno e muito estragado, impossibilitando os alunos de ter uma boa visão do escrito) e 12,9% das classes não tinham o quadro.<sup>63</sup>

No último<sup>64</sup> ano de realização do PRONERA em Sergipe, entre 2002 e 2003, pois este não teve continuidade no ano seguinte, as melhoras tinham sido poucas, pelo menos 30% das salas de aula funcionaram em casas de assentados, dos alfabetizadores ou dos educandos. O restante das salas de aula funcionou em locais variados, geralmente improvisados: além de prédio próprio e de prédio cedido pela prefeitura, as salas funcionaram também em casas de taipa, galpão de alvenaria, galpão de bloco, galpão de lona, prédio do INCRA, prédio da associação e antigo chiqueiro de cabras, entre outros. (SOUZA; SILVA, 2003).

<sup>63</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Relatório Técnico Pedagógico 1998/1999*. Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

<sup>64</sup> Digo último ano porque o Programa ficou interrompido durante três anos, só retornando o seu funcionamento este ano, 2007, com o curso Pedagogia da Terra.

Como o PAJA<sup>65</sup> não previa recursos para construção e/ou manutenção das salas de aula a equipe do PRONERA tentava conseguir recursos junto as prefeituras municipais para melhorar as condições estruturais das salas. Muito pouco, contudo, era conseguido, pois as relações com as prefeituras eram difíceis, visto que as mesmas não recebiam nenhum tipo de subsídio destinado ao trabalho de alfabetização realizado nos assentamentos, ao contrário, porém, do que acontecia com o Programa Alfabetização Solidária, também desenvolvido pela Universidade e que recebia o apoio das prefeituras. Os contatos com as prefeituras geralmente eram pouco amistosos e quase sempre sem retornos, visto que a posição da prefeitura frente ao pedido de apoio era resultado de sua posição política frente ao principal parceiro do Programa em Sergipe, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. (SOUZA; SILVA, 2003).

Entretanto, apesar do PAJA enfrentar muitas dificuldades no que se refere à estrutura física das escolas é importante pontuar alguns avanços significativos, a exemplo da proximidade, não na totalidade dos assentamentos, entre as salas de aula e a casa dos assentados, especialmente de jovens e adultos analfabetos, facilitando assim o acesso dos mesmos à escola.<sup>66</sup>

Até pouco tempo atrás no Golfo não havia um local para escola funcionar, a construção do prédio só foi permitida após a imissão da posse da terra em 2000. É um prédio que possui três salas de aula, dois banheiros, uma cozinha bem pequena e uma pequena sala que funciona como a secretaria e onde são guardados documentos e materiais didáticos. Essa escola, apesar de não ser uma das piores, pois ainda há escolas sem energia elétrica, 29%, e sem sanitário, 13%, retrata a realidade das escolas do campo, que ainda, como revela o Panorama da Educação do Campo, se restringem a uma estrutura mínima. Bibliotecas, laboratórios, quadras de esporte, não fazem parte da realidade das escolas. Somente 5,2% das escolas têm biblioteca e 0,5% laboratório de informática. (BRASIL, 2007).

Antes do prédio ser construído, como relata Nilza ao falar sobre sua primeira experiência como professora no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

---

<sup>65</sup> Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe.

<sup>66</sup> Idem.

(PETI), a escola funcionava num local bem parecido com o local onde aconteceu o PETI , “[...] era uma casa caíndo, baixinha, caíndo, de taipa.” A mudança do local de funcionamento do Programa, assim como tudo que estas comunidades conseguem, foi à custa de muitas denúncias e reivindicações, que aconteceram sob o auxílio e assessoria do Centro Dom José Brandão de Castro (CDJBJ). A aproximação do CDJBC com o trabalho desenvolvido por Nilza se deu por conta da mediação do mesmo na implantação de outro projeto junto à comunidade, chamado “Baú de Leitura”, que foi incorporado ao PETI. A partir de então o Centro passou a reivindicar um lugar com melhores condições para o funcionamento do Programa.

A mudança ocorreu, mas a situação não mudou. Como relata Nilza:

[...] a casa também era péssima as condições, por que não tinha piso, nem contra piso, era na areia, a sala era muito pequenininha, eu tinha que dividir os alunos, um tanto numa sala, um tanto em outra, eram trinta alunos, de idades diferentes, de séries diferentes, não tinha água encanada, não tinha nada, era horrível, nem banheiro, nem conzinha pra fazer lanche, nada.

Não obstante a situação precária do local de funcionamento do Programa o mais grave e que demonstra um contra-senso é a própria existência do PETI na medida em que o mesmo tem como objetivo, entre outros, “[...] possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola.”<sup>67</sup> Mas que escola?

Como podemos constatar a inadequação dos espaços ou as péssimas condições dos locais de funcionamento das escolas é uma realidade que vem sendo vivenciada pelas professoras há muito tempo, no caso de Normélia, desde quando freqüentava a escola como aluna. Em suas narrativas sobre as passagens pela escola como alunas ou mesmo como professoras, encontramos além destes, diversos problemas que permanecem e que seus filhos hoje têm que continuar enfrentando, como a falta de oferta dos níveis de ensino nas escolas próximas às suas casas, a dificuldade de acesso por conta da distância entre a moradia e a escola, turmas

---

<sup>67</sup> SERGIPE. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Caderno de Capacitação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)*. s/d.

multisseriadas<sup>68</sup> ou com crianças e adolescentes com diferença de idade muito grande, entre outros.

## 2.2 - ESCOLA DA VIDA, ESCOLA DA ESCOLA: CAMINHOS QUE NÃO SE CRUZAM

Antes mesmo de se envolverem com o MST Normélia e Nilza já estavam envolvidas com a luta pela terra e pela educação, mais especificamente, pela escolarização. Suas trajetórias de luta vêm de longa data e a dificuldade maior, como ficou explicitado, foi de Normélia que nasceu e cresceu no campo, ao contrário de Nilza que por morar sua infância e adolescência na cidade de Aracaju teve acesso à escolarização com mais facilidade, apesar de nem por isso ter tido uma vida escolar regular e tranqüila, por conta das dificuldades econômicas e sociais, estas sim compartilhadas com Normélia.

Normélia nasceu dentro de uma família do campo e através do envolvimento de sua mãe na luta pela terra desde muito cedo, ainda que de forma inconsciente, estava também envolvida. Já o envolvimento de Nilza foi praticamente acidental, ela foi parar no campo porque se envolveu afetivamente com um morador deste local e, quando resolveu se unir a ele seu destino foi um acampamento. O que de fato aproxima Normélia e Nilza não é a luta pela terra, mas o envolvimento com a educação do campo, pois ambas iniciaram a docência em escolas da região, tornando-se posteriormente colegas de turma no curso de Magistério (PRONERA).

Tanto Nilza como Normélia tiveram uma longa trajetória como professoras antes mesmo de se qualificarem institucionalmente. Aprenderam a ser professoras através das experiências que tiveram no encontro com outras professoras que foram

---

<sup>68</sup> O Censo escolar 2005 demonstrou que somente 20% das escolas que oferecem Ensino Fundamental no campo são seriadas, concentrando pouco mais de 50% das matrículas dos alunos. As turmas multisseriadas e unidocentes contabilizam 59% das escolas, correspondendo a 24% das matrículas. O restante das escolas são mistas (multisseriadas e seriadas), correspondendo a um quarto das matrículas. As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes. (BRASIL, 2007, p. 25).

suas professoras, que as iniciaram na profissão. Aprenderam no cotidiano da sala de aula, à medida que se deparavam com as situações buscavam/buscam respostas em suas memórias da infância e das suas passagens pela escola, que se transformavam e se transformam em ações dentro da sala junto aos educandos.

Alguns destes aprendizados se mostram marcantes e recorrentes nas suas narrativas, nas quais demonstram também as transformações de suas concepções sobre a educação a partir da passagem pelo Magistério, o que as tem permitido de certa forma refletir sobre suas posturas e opções que têm feito/fizeram, mas que não necessariamente tem se refletido em mudanças de atitudes e ações. Talvez essa contradição pudesse ser justificada, como nos disse Freire (1987), pela forte introjeção do “opressor”, ou seja, pela condição que assumem as professoras de “hospedeiras” de valores e comportamentos fortemente enraizados na cultura, resultantes do processo de opressão e exclusão da maior parte da população e que muitas vezes são naturalizados por elas.

Normélia deixa claro em suas narrativas que a sua grande referência de professora é a sua mãe, com quem aprendeu a ler e a escrever. Descreve detalhadamente como aconteciam seus encontros com ela, que sempre foi muito exigente com os estudos, colocando-os inclusive como prioridade para seus filhos e filhas, que pouco aprenderam a lidar com a terra, pelo menos durante a infância. Os recursos que eram utilizados no momento da “aula”, que se justificam também pelas dificuldades em adquirir materiais como cadernos e lápis, estavam ao redor, no meio ambiente, faziam parte da natureza tão presente, mas ao mesmo tempo tão distante, já que o aprendizado da leitura e da escrita era posto como alternativa ao trabalho na roça.

Ela mím ajudava sempre todos os dia Eu tinha que rever a tividade e observar onde eu tinha errado qual a letra ou a sílaba que eu ainda não conhecia qual a sílaba que eu tinha dificuldade de pronunssiár de escrever. Ou seja, de compreender.

- A pós a revisão. Ela mín perguntava se eu tinha compreendido.

Dentro do que eu tinha a prendido surgia novo tema! Exemplo Coqueiro ela mín perguntava quantos coco em um caixo. Ela mandava eu olha para o coqueiro e contar quantos coco tinha no caixo. Em seguida mín ajudava a fazer o desenho do coco A pós colocar o números correspondente.

O engracado disso, era que eu não tinha caderno, ou seja materiais de datícos. Várias vezes escrevia em caderno de palha de bananeira. para e economizar o caderno.

Na quela época tudo era mais difícil. A educação era de pescima qualidade. Quase ninguém estudava. A grande maioria das crianças ia para a roça ajudar os pais.

Talvez pudesse ter ficado como “lição” para Normélia que escola e vida se opõem, ou talvez não, já que os recursos da aula, por mais que sua mãe negasse o trabalho na roça em favor da escola, era a própria natureza. Entretanto, o que podemos perceber hoje é que Normélia está envolvida com luta pela terra e também com a luta pela escola do campo, contrariando quem sabe os propósitos de sua mãe, que como muitos, não só camponeses/as, vêm na escola uma porta de entrada para outro mundo.

Diz Normélia ao narrar outra das “aulas” que teve com sua mãe:

Minha mãe perguntava: A casa é feita de que? Madeira, eu tava vendo que era madeira, mas na hora de escrever [...] ela mandava eu olhar pra cima e aí aonde ela me castigava e mandava eu contar quantos caibro tinha a casa. Eu dizia: vinte. Aí ela: tem certeza que é vinte? Conte de novo. Aí eu ia lá contar [...] minha mãe escrevia o alfabeto no chão e fazia um caderno com as folhas de bananeira, agente escrevia com um pedaço de pau, fazia uma ponta no pau e escrevia nas folhas de bananeira. Só era ruim porque depois tinha que jogar as folhas fora, elas só duravam uns dois dias.

Mas Normélia não contrariou os propósitos de sua mãe, que queria que ela fosse professora e para isso concentrou seus esforços começando por ela mesma a ensinar Normélia a ler e a escrever, ou melhor, começou muito antes, aprendendo a ler e a escrever “sozinha”, como conta Normélia. Sua mãe nunca foi à escola, aprendeu a ler e escrever ao longo da vida no encontro com diversas pessoas, de forma que não teve uma referência escolar que lhe servisse de exemplo, o que nos leva a crer que ela mesma desenvolveu uma forma, como um mosaico, foi juntando as peças e montou uma maneira própria de ensinar.

Ela [a mãe] foi filha sem pai, criada sem mãe, criada pelas casas, ninguém obrigou ela a estudar, então ela foi aprendendo por si, e da maneira que ela aprendeu ela tentou ensinar e ensinou entendeu, não foi aquela coisa: A, B, C, D, E, você tem que aprender, você tem que decorar. Não foi essa coisa decorativa [...].

O maior recurso de sua mãe para aprender parece ter sido a memória, já que pouco deve ter registrado ao longo de sua vida, o que ao mesmo tempo deve ter lhe incentivado a criatividade, fazendo-a buscar alternativas no próprio ambiente, como o uso das folhas de bananeira no lugar das folhas de caderno. Essa improvisação é bem simbólica quanto ao esforço da busca pelo registro tão fundamental ao aprendizado da leitura e da escrita, mas que encontrava na carência de recursos a resistência à impressão daquela experiência, daquele trajeto que estava se percorrendo, já que a folha de bananeira, diferente da folha de caderno não resiste ao tempo, é perecível. O esforço da mãe de Normélia no fundo estava muito além do desejo de sua inserção na escola ou de sua formação enquanto professora, era o desejo, ainda que de forma inconsciente, pela própria condição de privação do registro, do direito de “dizer a palavra”.

Talvez tenha sido esse esforço da mãe de Normélia que a tornou tão admirada por ela, fazendo-a reconhecer na sua pedagogia uma espécie de modelo ao qual, segundo ela, sempre recorreu. O reconhecimento do papel de sua mãe na sua vida, sobretudo, no despertar da importância da leitura e da escrita tornou-se ainda maior quando Normélia encontrou alguma aproximação entre a pedagogia de sua mãe e a pedagogia de Paulo Freire.

Eu mesmo geralmente eu trabalho assim toda a vida, eu posso aprender cem mil métodos, mas sempre eu acho o caminho que a minha mãe me permitiu, hoje eu comparo com Paulo Freire que eu não sabia nem que existia e ela também não sabia, não tinha esse conhecimento [...] eu tive a alegria de ver que algo que eu tinha aprendido com tanto esforço, que ele era valorizado, mas só que a minha mãe não tinha aquele conhecimento e nem ela era reconhecida, porque minha mãe ela ensinava desse jeito porque ela aprendeu daquele jeito.

O caminho seguido por Normélia, como ela mesma afirma, não foi uma opção sua. Por incentivo da mãe tornou-se professora, que parecia não apenas querer ensinar Normélia a ler e escrever, mas ensiná-la a ensinar. Conta Normélia:

A primeira vez que minha mãe chamava pra eu estudar, dizia: sente aqui, você tem que aprender. Então eu fui seguindo. Ela dizia: ói você tem que ser preparada para o mundo, você precisa ensinar outras pessoas. Então ela já tinha expectativa que eu vivesse para o mundo. E eu não quero que eu agrade muita gente, mas uma coisa eu tenho certeza, eu estou agradando a minha mãe, mesmo ela não estando aqui.

A “escolha” pela docência parece ainda hoje ser uma das opções mais acessíveis aos que habitam o campo e buscam uma alternativa ao trabalho com a terra. Não há muitas opções ao trabalho com a terra e a busca pelos estudos e pela docência geralmente aponta para possibilidade de deixar os locais de origem. No caso de Nilza, que fez o caminho oposto ao que até hoje geralmente se faz, do campo para a cidade, quando chegou à região, até pelo fato de ela ter a sexta série e o nível de escolaridade das pessoas do campo ainda ser muito baixo, foi a docência a sua primeira e até hoje única opção de trabalho, já que ela não tinha experiência de trabalho com a terra. Não tinha e continua sem ter, pois apesar de sua família possuir dois terrenos, um onde construiu a casa na qual moram e outro um pouco mais afastado, não cultivam nenhum tipo de plantio. Ela trabalha como professora e seu marido, que é analfabeto, trabalha como tratorista, fazendo serviços pela região.

Um exemplo de tipo de ocupação da terra poderíamos dizer, improdutivo. Nilza chegou ao campo sem qualquer afinidade com terra, pelo menos no que diz respeito ao seu uso produtivo e, até então permanece com a mesma postura, apesar de ter passado por um curso de formação para educadores populares do campo. Talvez esta postura também seja alimentada pela própria relação que o marido estabelece com a terra, bem distante, motivo inclusive de muitas reclamações de sua parte.

Sabemos que o curso de Magistério do PRONERA não teve o objetivo de capacitar professores/as para o trabalho com a terra, entretanto, é provável que se este professor não tem experiências de trabalho com a terra, ou seja, com seus tempos, espaços, ritmos, “conteúdos”, etc., seja muito mais difícil utilizar o meio ambiente em que vivem seus alunos como tema de suas aulas. Afinal o motivo pelo qual se sugere ter o campo como tema de reflexão sobre o qual irão pensar educandos e educadores não se justifica apenas pelo fato de ambos estarem vivendo neste espaço. A expectativa é de retorno a este espaço não apenas com um novo pensamento, mas sobretudo, com uma nova prática.

O curso de Magistério oferecido pelo PRONERA está vinculado aos propósitos do MST que toma a educação/escolarização não só como apoio importante à luta, mas também como um recurso fundamental no estabelecimento de

novas relações com a terra após a posse da mesma. A educação compõe um projeto de sociedade que se contrapõe ao projeto neoliberal e uma das formas de resistir a este projeto está justamente na valorização de comportamentos, atitudes e ações que este projeto nega, entre os quais estão aqueles associados à própria vida no/do campo. Será que os ritmos próprios ao cultivo da vida no campo, em todos os sentidos, não teria muito a ensinar ao/as professores/as instrumentalizando-os para a resistência ao projeto neoliberal?

Talvez seja muito mais difícil pra Nilza do que pra Normélia modificar suas atitudes com relação ao trabalho com a terra, afinal ela tem como referência as escolas urbanas, nas quais estudou até a sexta série. Em sua narrativa ela deixa evidente a compreensão de que o campo é o lugar do atraso e a cidade do avanço, apesar de, ao contar uma experiência sua na escola, trazer como exemplo o uso de um recurso didático como o caderno de caligrafia, tão simbólico quanto a função que a escola, a despeito dos discursos que proclamam como seus objetivos o “ensinar saber-fazer” e o “aprender a aprender”, continua cumprindo: a da produção em série, tão promissora ao modo de produção capitalista.

[...] o meu começo foi bom porque estudei em Aracaju, você sabe tudo mais na cidade é mais avançado que no interior, eu trabalhei com essa questão de caligrafia, com livro de caligrafia, cobrindo, depois fazendo embaixo [...] eu estudei com aquela cartilha de caligrafia, por isso que eu tenho a caligrafia hoje bonita [...] foi aquele, normalmente, sabe aquele mesmo processo, que eu comecei a estudar também na idade certa, tem aquela questão do aluno também começar a estudar tarde demais, aí fica tudo atrasado, mas não minha idade foi certa.

Apesar de Nilza apresentar como vantagens o fato dela ter tido uma vida escolar relativamente regular, de ter entrado na idade recomendada e como ela mesma diz, ter ficado com uma caligrafia bonita, ou seja, ter aprendido a desenhar as letras, o que na concepção de muitos professores significa aprender a escrever, Nilza chama atenção para o fato de que sua “[...] experiência de ler e escrever não foi totalmente com o professor [...]” Diz ela: “[...] foi eu lendo mesmo [...] eu comprava daqueles romances [...]”.

Essa afirmação é bem ilustrativa quanto a maior facilidade de acesso a materiais escritos no meio urbano, se comparado ao campo. Evidenciando desta

forma a estreita relação entre o processo de urbanização e industrialização e a necessidade da alfabetização, restrita aqui a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de uma habilidade, ou se quisermos dar ênfase a presença da escrita no contexto social e cultural, a necessidade do letramento, que para Tfouni (2006), não seriam bem necessidades, já que segundo ela nas sociedades modernas devemos falar em níveis e graus de alfabetização e letramento, sendo que para este último seria impossível falar no seu oposto, iletramento, uma vez que os sujeitos estão mergulhados numa sociedade letrada e inevitavelmente fazem uso da leitura e da escrita, mesmo que com ajuda de outras pessoas. De maneira que o letramento não seria uma necessidade, mas uma condição àqueles que vivem numa sociedade letrada.

A despeito das diferenças e aproximações entre estes dois conceitos, alfabetização e letramento, o fato é que há uma compreensão dominante na sociedade, e também entre os/as professores/as, de que existe uma estreita relação entre urbanidade e desenvolvimento, avanço, cujo acompanhamento e inclusão se realizariam mediante o acesso a níveis de escolaridade cada vez mais altos. Por outro lado, seria o campo, com sua ausência, não só de escolas, mas de um ambiente letrado, o lugar do atraso. Então emerge a pergunta: mas atrasado em quê?

A escolarização no Brasil só se transformou numa demanda da sociedade e numa preocupação governamental na medida em que o processo de industrialização e urbanização se intensificou, esta última tendo como uma das causas a crescente migração do campo para a cidade, cuja ocupação se faz por um grande número de pessoas morando em favelas e vivendo precariamente. População, por sua vez, que é levada a recorrer à escola com a esperança de ser incluída no tão promissor mercado de trabalho.

Estudar, se alfabetizar, se formar, se qualificar para vender a força de trabalho, virar mercadoria, cujo destino pode ser a comercialização ou mesmo o descarte, é o grande “avanço” alcançado. E a escola parece está cumprindo muito bem esta função, seja no campo, seja na cidade, convencendo a todos/as.

Essa compreensão, de atraso no campo e avanço na cidade, também encontra respaldo em algumas reflexões que Normélia faz, quando expressa em suas palavras

certa dúvida com relação a sua crença na busca pela escolarização e também uma relativa certeza quanto à oposição entre trabalho na roça e estudo, este último posto como a melhor opção:

[...] sabe Kelly eu nem sei porque eu acredito muito no mundo educativo, por mais que eu entre na roça, por mais que eu tire lucro da roça, mas eu acredito mesmo na formação escolar, que você suba ali, que você garanta sua qualificação de estudo, de escola, eu vou pra roça por não ter opção, mas eu ainda acredito muito em um mundo que ele vá dá qualidade no mundo educacional[...].

Diante desta afirmação de Normélia em uma das longas conversas que tivemos, fiz então a seguinte pergunta: educação pra sair ou pra ficar no campo? E ela continuou dizendo: “[...] eu acho que a preparação tem que vim na cidade, você tem que conhecer na cidade até porque o campo não tem, mas que você tem que aprender coisas pra trabalhar no campo [...]”. A recomendação parece ser a de que os camponeses migrem para a cidade e de lá voltem sabendo como trabalhar no campo.

Há uma crença na escola e nos conhecimentos que ela veicula, independente das suas origens, ou seja, dos vínculos históricos e culturais, como bem nos lembra Costa (2001) ao definir os “textos culturais”. Nessa perspectiva, a escola não precisa estar necessariamente enraizada no campo, que nas suas palavras “[...] é muito carente, você vê milhares de meninos e ninguém sabe nada.” Afirmativa que reafirma e, inclusive, justifica a busca pela cidade, pois se “ninguém sabe nada” é porque o campo não é lugar de aprendizagem, de experiência, de vivência, enfim, de cultura.

Nilza em suas narrativas, sempre sob muitas lamentações com relação à desvalorização de seu trabalho e as dificuldades com os alunos, também relaciona a aquisição de conhecimentos à ida para a cidade, apesar de hesitar um pouco ao fazer esta relação. Essa busca parece está relacionada também a um sentimento de isolamento, da falta de contato com outros/as professores/as para trocar experiências.

[...] ô meu Deus acho que eu vou me embora [...] tudo indica que eu não quero ficar por aqui não, por que eu acho assim nós professores temos que a cada dia mais agente avançar no nosso conhecimento, só que aqui não traz conhecimento, aqui foca a pessoa e a pessoa fica focada só naquilo, por isso que eu penso sempre de sair [...] ter contato direto com outros professores,

mais antigos, mais novatos, até mesmo ir pra Aracaju, trabalhar lá, porque seu eu ficar aqui o meu conhecimento vai só ficar aqui mesmo, aquela coisa, e professor tem que a cada dia mais evoluir [...].

É como se estes conhecimentos necessários a uma proclamada ascensão social, ou no caso dos professores, a um aperfeiçoamento profissional, estivessem ligados ao meio, no caso, o urbano, à cidade, passando muito longe da necessidade de uma reflexão sobre sua própria prática a partir da realidade vivida no campo, no trabalho com a terra, com a cultura local. Continua Nilza:

[...] muitas vezes o professor fica aqui no interior, aí ele fica só da sala de aula pra casa, aí ele não consegue chegar aos avanços que acontece na educação, aí ele fica ensinando aquelas mesmas coisas de sempre, ele não consegue avançar e não procura meios de melhorar o modo de ensino, a metodologia com os alunos dele e nem tampouco ele tem conhecimento para criticar e nem pra questionar nada, fica alheio a tudo que acontece no mundo [...] um professor que passa dez anos ensinando aqui se ele ir pra cidade eu acho que ele vai sentir uma grande diferença do avanço que tem lá, eu também não tenho certeza que em Aracaju tá avançado nada não, eu digo assim é só uma idéia, que eu tenho certeza de nada eu não tenho não, que eu não to vendo nem um professor de lá.

Parece ser uma busca por um conhecimento técnico, uma procura “por meios de melhorar o modo de ensino, a metodologia”. A vida no campo, ou seja, a produção no campo e a produção de si no campo não parece desafiá-la no sentido de também buscar aí uma melhora de seu trabalho junto aos seus alunos e alunas, crianças, filhos e filhas de camponeses/as. Será que uma das formas de melhorar o seu trabalho em sala de aula não se daria por meio de uma aproximação com o cultivo desta vida no campo? Isto poderia ser feito por meio do diálogo com seus alunos, mas também por uma aproximação dela mesma com a terra, que poderia ser feita inclusive *junto com* os alunos.

Como nos diz Freire (1987) somente a partir de uma prática concreta é possível fazer uma reflexão propositiva, que impulse uma ação comprometida. E a prática concreta do campo é a própria vida no campo, com seus tempos, espaços, ritmos etc., que estão sim enraizados no processo histórico de constituição de uma sociedade, excludente e exploradora, e que acaba por condicioná-la, mas que, entretanto, não a

determina. O condicionamento pode ser superado, entretanto, é preciso que os seres humanos tornem-se conscientes desse condicionamento. (FREIRE, 1996).

As histórias de Nilza e Normélia neste trabalho estão nos contando através de suas narrativas sobre suas trajetórias escolares e profissionais, que estas, a despeito das diferenças entre as propostas pedagógicas e orientações teóricas, não têm conseguido promover a desconstrução de conceitos e crenças que as fizeram/fazem compreender o lugar que ocupam, ou seja, o campo, e conseqüentemente todos aqueles que nele vivem e convivem, como atrasados. Suas percepções do mundo em certa medida permanecem parciais e “focalistas” (FREIRE, 1987, p. 100) não percebendo a realidade em sua complexidade. De maneira que em suas compreensões a vida no campo e a escola continuam caminhando para lados opostos, por vezes, incompatíveis.

### **2.3 - POR DENTRO DAS ESCOLAS: CALA BOCA E APRENDE!**

Parece que guardada as diferenças entre as caminhadas escolares de Nilza e Normélia, ou seja, entre a escola na cidade e no campo, quando vamos para dentro dela, esta aparenta ser uma só. Em conversa com uma menina de doze anos que veio junto com os familiares de Normélia participar da festa em comemoração à imissão da posse da terra em Lagoa Nova, fiquei chocada com a sua revelação quando falou da forma que a professora castigava os alunos, numa escola localizada no Geme, outro povoado da região. Segundo ela a sua professora coloca os alunos de joelho no milho, havendo até casos de sangramento.

A violência dentro das escolas como se vê não é coisa do passado. Passado que, aliás, se encontra bem fresco na memória de Nilza que teve a infelicidade de ser aluna numa escola em que a professora, bem ao modelo das pedagogias mais

“progressistas”, associou “tão bem” teoria e prática, ao tratar da violência. E mais do que isso ela foi “multidisciplinar”, da matemática ao tema da violência:

[...] na matemática era aquela mesma questão da argüição, olha meninos amanhã nós vamos ter argüição de matemática, de vezes, por exemplo, aí todo mundo já ia pra sala, já sabia que ia ter... ela perguntava assim: duas vezes duas? É como eles sentam hoje é o mesmo jeito de antigamente, de vinte anos atrás era tudo assim né... aqui ainda senta do mesmo jeito que nós sentava em Aracaju naquele tempo, um atrás do outro, aí, por exemplo, se perguntasse assim ao aluno da frente: duas vezes duas? E ele não acertasse, aí a de trás ía responder, se a de trás acertasse, agora quem ia bater era a de trás no da frente, não era o professor. Eu me lembro que uma vez eu fui bater numa menina, aí eu não acertei bater, aí a professora tomou o apagador da minha mão e bateu em mim, na palma da mão. ‘Olha eu vou bater pra você aprender a bater como é que se bate’, aí bateu. Era doloroso aqueles negócio, era daqueles apagador pequenininho que eu tava hoje, lembra? Não era aqueles grandão não.

Normélia não narrou nenhuma experiência de violência sofrida dentro da escola, talvez porque eu não tenha me referido diretamente a este tema em nossas conversas, o que de certa forma torna ainda mais evidente as marcas que a violência sofrida por Nilza deixaram em sua memória. Mas Normélia não escapou a esta combinação: aprender a “ler, escrever e contar” à base da violência. Sua mãe a tinha como um recurso também.

[...] ela [a mãe] tinha um conhecimento muito maior e não tinha um nome o que era, era uma coisa como não fosse existente, mas hoje eu sei, tenho certeza, que era uma pedagogia que ela tinha, era uma forma dela conhecer o mundo, a forma como ela aprendeu, pelas casas do povo [...] ninguém nunca mandou ela ir no colégio, então hoje é que eu sei que era uma pedagogia diferente, era uma pedagogia socialmente libertadora, apesar que ela também me batia, ao mesmo tempo que era libertadora... você agora vai ter que aprender.

Apesar da violência utilizada por sua mãe, Normélia mais uma vez aproxima sua pedagogia à pedagogia de Paulo Freire. E em outra narrativa sua ela expõe com mais clareza os motivos que a levam a esta aproximação:

[...] minha mãe me ensinava a ter atenção e ao mesmo tempo se divertir, ficar um bocado de tempo conversando, explicando porque aquela folha da bananeira era amarela, porque a outra amadurecia, então era através do diálogo, mas na hora que ela dizia: você tem que escrever... era duro, era barra.

O diálogo é o que de fato para Normélia aproximam sua mãe e Paulo Freire. Sem dúvida ele desaprovava a violência física, assim como faz com a violência simbólica e cognitiva, tão sutilmente ainda praticada nas escolas, a exemplo da argüição utilizada pela professora de Nilza e da forma como ela trabalhou o conteúdo “multiplicação”, através das tabuadas. Compondo um clássico exemplo daquela educação que Freire (1987) chama de bancária, na qual o aluno é concebido como um recipiente vazio (objeto), pronto para receber o conteúdo a ser despejado. Ela narra mais uma destas experiências:

[...] eu tinha uma professora de Geografia que era insuportável, por que ela nunca escrevia no quadro... tudo era argüição, por exemplo, se ela fosse falar do relevo, ela dizia: o relevo num sei o que, num sei o que... agora vamos fazer argüição do que eu falei, aí ela repetia, perguntava tudo que ela falou pra ver se eu tinha decorado, aprendido, era muito difícil, agente tremia, não era porque agente não sabia, mas naquela hora dava aquela tremedeira [...] o professor pergunta assim: o que é um relevo? Aí agente tem que dizer o relevo é isso, porque de qualquer jeito elas só queria a resposta que estavam no livro né, elas não queria que agente falasse de outra maneira [...].

Diante de tais narrativas podemos dizer que as crianças, aliás, não só elas, pois isto de alguma forma se repete do Nível Fundamental ao Médio e também dentro das Universidades, acabam mesmo passando por um verdadeiro tratamento de choque, que com certeza deve deixar marcas, não impossíveis de serem amenizadas ou apagadas, mas muito profundas, promovendo desta forma o caminho inverso àquele que a nós se apresenta, impulsionado pela nossa capacidade de pensar, ainda que ingenuamente. (FREIRE, 1996). Capacidade que tem como matriz, segundo Freire, a curiosidade, cuja expressão está na pergunta, no questionamento, na procura: Por quê? De maneira que negar estas possibilidades é caminhar para o lado oposto ao da humanização, é caminhar para desumanização. “Pensar certo” para Freire (2001) é pensar juntos, é um ato comunicante, mediado pelas relações e objetos do mundo e jamais pode ocorrer por meio da imposição de um conteúdo ou de uma conduta, enfim por meio da violência.

A mãe de Normélia contrariou Paulo Freire quanto ao uso da violência, porém, quanto ao uso de objetos e das relações ao redor de sua realidade estavam em comum acordo. A bananeira que estava ali bem próxima serviu à sua aula, não

apenas como tema ou palavra solta, “o porquê” estava presente nas explicações de como a folha da bananeira fica amarela, amadurece. Não basta apenas dizer: A folha da bananeira é amarela. E mandar o aluno reproduzir. “O Porquê” obriga à busca da historicização, da exposição do processo e do movimento da vida. Busca que traz consigo as dúvidas, as perguntas, a procura, enfim a humanidade.

Mas parece que as experiências de Nilza andaram muito mais no sentido oposto, a violência estava sempre muito presente, tratando de promover o esmagamento de suas potencialidades. Não sei se essas experiências prevaleceram ao longo de sua caminhada escolar, parece que sim, pois foi o que ela recuperou em sua memória e expôs:

[...] eu tinha também uma professora de Ciências, ela fazia todo tipo de doença no quadro, enchia o quadro, enchia o quadro, enchia, enchia, explicava, passava atividade, era totalmente diferente da outra, enquanto aquela outra, a de Geografia, era só argüição, a outra era só escrever, escrever kkkkk... agente escrevia no caderno, copiava, aí depois ela mandava fazer atividade, passava pra casa, agente só ia lá no caderno já tava tudo lá, só era passar do caderno pra resposta.

Hoje, apesar de ainda não ter sido extinta dentro das escolas, a violência, pelo menos a física, tem sido mais repreendida, diferente do que acontecia no passado, onde parecia existir uma espécie de violência autorizada, como relata Nilza: “[...] os professores eram muito rude, eu achava, como ainda é hoje, mas eu acho que eles eram mais rudes, era uns professores que beliscava, que batia mesmo de verdade nos alunos, mas hoje não pode né? [...]”. A violência física, que se somava à simbólica, era o recurso para manter os alunos sob controle, os quais, segundo Nilza, tinham medo de fazer o que hoje os alunos fazem com os professores, e que para ela é até pior do que a falta de interesse pelos estudos.

[...] o que me incomoda do aluno não é a questão dele não querer estudar muito, mas a questão da falta de educação com os professores, ói eles manda os professor tomar no cú, vá se arrombar, até chute eles dão nos professor [...] na minha época o aluno não podia fazer isso com professor se não o professor batia [...].

Se é que o/a professor/a já teve algum prestígio social, principalmente em comunidades camponesas, este vem se perdendo gradativamente e a violência,

somada a todas as outras violências pelas quais o professor, principalmente os envolvidos com a educação popular, passou e vem passando, começa a se voltar também contra eles sob a forma da violência física por parte dos alunos.

Comportamento que se manifesta de alguma forma como uma resposta à violência também sofrida por eles, seja pela imposição da cópia de um texto que se apresenta sem nenhum sentido, seja por um beliscão dado pelo professor, seja até pela merenda que são “obrigados” a comer, como pude testemunhar na escola do assentamento: suco em pó colorido artificialmente, daqueles que agente dissolve na água, com biscoitos! Poxa, no meio rural, cercado de terra, com árvores frutíferas! Eu diria que estas manifestações de violência dos/as alunos/as são na verdade uma forma de rebeldia, uma resposta violenta à violência que sofrem cotidianamente.

As narrativas de Normélia e Nilza sobre suas inserções no “mundo” da leitura e da escrita mostram uma realidade que não foi/é privilégio delas e que ainda se faz muito presente nas escolas. Esta inserção marcada pela violência tem suas raízes numa maneira de “ler” o mundo em que a opressão e o autoritarismo se impuseram e continuam se impondo como princípios, e que, portanto fazem-se refletir nas relações entre as pessoas e também entre estas e o mundo que as cerca. Esse aprendizado, marcado pela opressão e pelo autoritarismo, começa muito cedo, muito antes do “enclausuramento” escolar, que ao invés de subvertê-lo, o reafirma e, contraditoriamente às críticas que se fazem ao desencontro entre a escola e a vida, estas acabam em perfeita harmonia: educando para desumanização.

#### **2.4 - EXPERIÊNCIAS DOCENTES COMO “LEIGAS (?)”**

Segundo Normélia, como ela mesma explicitou em suas narrativas, sua experiência como professora começou quando ela tinha que ensinar os seus irmãos e irmãs em casa, sob a supervisão e exemplo de sua mãe. E foi também sob o seu incentivo que aos vinte e um anos, no ano de 1988, ainda somente com a quarta série, teve sua primeira experiência em sala de aula, na escola Municipal Santo Antônio no

povoado de Lagoa Nova. A sua atuação junto aos seus irmão e irmãs, como ela mesma diz, foi uma referência para o seu trabalho em sala de aula:

[...] eu ensinava meus irmãos em casa, então eu ensaiava pra dá aula, por exemplo, se eu quisesse dá uma aula falando sobre banana, ba, be, bi, bo, bu, então eu ensaiava aquilo ali como se fosse passar na televisão, ensaiava, passava o tempo todo ensaiando, repetindo ba, be, bi, bo, bu, formar palavras, aí eu formava aquelas palavras, então quando eu fui [dar aula em uma escola] eu já tinha uma noção que era isso [...]. Quando eu fui pro colégio eu tinha todo um conhecimento, eu só não sabia era conduzir, mas até aonde minha mãe sabia, eu sabia.

Apesar dos conhecimentos que trazia Normélia, sua inserção no espaço escolar como professora exigiu que ela se apropriasse também de suas regras de funcionamento e de organização do trabalho docente, os quais, como nos chama atenção Tomaz Tadeu (2003), contribuem com a constituição do chamado currículo oculto<sup>69</sup>, tão eficiente quanto as disciplinas na promoção da aprendizagem de todos dentro da escola, educadores e educandos. Mas antes de assumir a sala de aula Normélia teve que se preparar, e esta preparação consistiu no acompanhamento, durante um mês, no período da manhã, das aulas de duas professoras da escola. Nesta época no turno da tarde Normélia continuava freqüentando a quarta série na escola Estadual Nossa Senhora Santana.

As regras característica da educação bancária (FREIRE, 1987) estavam presentes tanto na forma de tratar os educandos, como no formato metodológico assumido pelas professoras, a partir dos quais Normélia deveria começar a organizar o seu trabalho. Reconhece ela ter aprendido

[...] a questão do diário que tinha que ser pontual, fazer a criança ficar ali parada, fazer a criança ser copiadora, isso nasceu mais de dona Tereza [...] eu aprendi a forma delas trabalhar que era copiar do livro, botar no quadro, tradicionalmente, formar palavra, tinha que formar o que tivesse no livro, é a questão bancária, não permitir o aluno pensar... você tinha sempre um livro, uma regra pra você cumprir.

---

<sup>69</sup> O currículo oculto constitui-se de todos os aspectos do espaço escolar que não fazem parte diretamente do currículo, como as relações sociais entre todos que convivem na escola, a organização do espaço, o controle do tempo para cada atividade etc.

Normélia ao narrar parte dos aprendizados que teve neste curto período de experiência, que durou apenas três meses, posiciona-se criticamente, entretanto, na época, admite ela, achava que “[...] copiar do livro [...] era normal, que era uma regra certa [...]”. E que esta certeza só começou a ser abalada após a sua participação no curso de capacitação que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra promoveu em 1995. Diz ela: “[...] quando eu entrei no Movimento em noventa e cinco foi que eu fui começar a perceber qual era a diferença de ser uma escola bancária e qual a diferença de aprender socialmente [...]”.

Apesar do controle sobre o trabalho das professoras ficar bem evidente como algo prioritário, através do uso do diário, que como ela diz “[...] tinha que ser pontual [...]” e também através da reprodução dos conteúdos presentes nos livros didáticos, Normélia narra uma experiência de aprendizagem com uma das professoras que parece apontar para o lado oposto aos efeitos de se priorizar a cópia como um recurso, muito simbólica quanto à concepção do educando como página em branco que deve ser preenchida, ou seja, como alguém sem história, como alguém que não tem nada a dizer.

[...] eu chegava dona Tereza: ói tem menino que sabe ler, outros sabe escrever e outros não sabe copiar e aí? Sente aí que eu vou lhe dizer a saída, vamos fazer três planejamentos de aula. Aí eu: o que é isso? Aí ela: o que você fez ontem, tá lembrada? Então vamos lá... eu já levava pra Lagoa Nova tudo formulado, eu fazia questão de chegar cedo, dividir o quadro em etapas [...].

A sugestão da professora diante da aflição de Normélia, só vivida a partir do momento em que ela se deparou com a sala de aula, claramente freqüentada por educandos em diversos níveis de ensino, realidade comum no campo, revelou certa preocupação com as diferenças entre os educandos, característica irrelevante quando se trata de cópias. A ajuda não passou apenas pela sugestão de que ela preparasse três planejamentos, a professora dispôs-se a com ela construí-los, ou seja, mostrar-lhe na prática como deveriam ser feitos, preocupando-se, inclusive, com a continuidade do que Normélia já vinha trabalhando.

Eu diria que houve uma verdadeira aproximação entre teoria e prática, ainda que a questão estivesse voltada para a minimização ou resolução do problema em termos apenas técnicos, não envolvendo uma reflexão em torno do por que de se

terem alunos/as de vários níveis de ensino numa mesma sala de aula. Normélia chegou com um problema que estava vivendo em seu cotidiano e junto com a professora construiu uma alternativa. Esta realidade é rara nos cursos de capacitação oferecidos aos professores, seja pelas Secretarias de Educação, seja por Universidades ou outras instituições. Geralmente há um abismo entre aquilo que diz dentro dos cursos, ou seja, os conteúdos estudados, e o que está sendo vivido no cotidiano pelos professores, até mesmo pelo fato deles serem os últimos a serem ouvidos.

Nilza ao falar sobre o único treinamento que teve em sua primeira experiência como professora no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, por isso diferentemente de Normélia, acontecida fora do sistema formal de ensino, apesar de ser financiada pelos Governos Federal e Estadual, traz um exemplo bem ilustrativo de como se estabelecem as relações entre os/as professores/as e os responsáveis pela execução do “treinamento”:

[...] eles falaram treinamento pra gente aprender... a fazer um bocado de coisa, só que era palestra pra lá, palestra pra cá, aí vinha não sei quem conversava, passava meio dia conversando, aí depois vinha as apresentações das outras monitoras dos PETI que eles diziam que tinha dado certo e nisso tudo agente não aprendeu quase nada [...].

A expressão “treinamento” já traz em si a concepção de formação, a qual acontece coerentemente de acordo com a mesma. Pela narrativa de Nilza aos/as professores/as que estavam participando do curso coube somente ouvir, ouvir e ouvir e o que eles devem ter mesmo aprendido foi a ouvir. E são estas as relações que provavelmente os professores reproduzirão junto aos seus alunos. Relações, como diria Freire (1987, p. 55) “fundamentalmente narradoras, dissertadoras.” Porque falam da realidade como se fosse algo “[...] parado, estático, compartimentado e bem comportado [...] alheio a realidade existencial dos educandos [...]”. (Idem, p. 55).

Contraditoriamente a lógica da formação empreendida no “treinamento” para os/as professores/as, numa demonstração de completa incoerência entre teoria e prática, a proposta metodológica do Programa era extremamente dinâmica, os alunos seriam auxiliados na aprendizagem da leitura e da escrita e na matemática, mas, como disse Nilza ela não podia “[...] chegar no quadro e passar um dever pra eles,

por lei, era pra eles aprenderem, mas como você sabe, com outros métodos totalmente diferentes [...]”.

[...] o trabalho do PETI por lei não era pra dar reforço, o PETI é um projeto que não é reforço, é um projeto de trabalhar com a criança através de trabalhos de colagem, é um método totalmente diferente da escola, porque ali a criança ia aprender sim alguma coisa, mas colando, brincando, com jogos, era mais pra isso, jogar, brincar, mas sendo que uma brincadeira que tivesse algum objetivo [...].

Nilza nas suas falas demonstrou uma enorme preocupação com a questão da definição legal dos objetivos do Programa. Segundo ela, durante o “treinamento”, houve até uma discussão entre um dos professores e a “chefona do PETI” sobre a questão do reforço escolar. A “chefona” teria dito que os professores que estavam trabalhando pelo PETI não podiam dar “reforço” aos alunos e que caso insistissem poderiam até ser processados.

Essa ameaça, como muitas das coisas que foram ditas durante esse treinamento devem ter ficado mesmo apenas no discurso, e servindo talvez somente para aquele momento, expresso pelo desfrute do poder por parte daqueles que diziam estar ali para capacitar os/as professores/as, os quais, como ficou explícito neste episódio, chegaram até a serem ameaçados. E o pior, ameaçados por tentarem viabilizar de alguma forma o Programa, que como conta Nilza, não tinha só como obstáculo a falta de capacitação e acompanhamento ou mesmo a realização de cursos que em quase nada ajudavam, pois os materiais previstos para realização do mesmo também eram escassos, isto quando chegavam.

[...] de material é sempre a prefeitura, você sabe, quando ficava do lado da prefeitura nada vinha [...] o material não vinha pra gente fazer isso, era reciclagem, tinha que fazer outros tipos de coisa, não vinha brinquedo, não vinha nada, jogos, bola, rede de vôlei, tinha que vir essas coisas todas, mas não chegava, de vez em quando chegava uma rede, a bola! A bola só ia uma semana, os meninos furava. Pra não dizer que agente não fazia nada, agente fazia reforço mesmo. Um momento era atividade, o outro momento era pra brincar, quando caía na hora de brincar era só pra brincar.

Segundo Nilza esta situação só foi modificada, pelo menos em parte, quando da incorporação pelo PETI do projeto “Baú de Leitura”, ao qual também estava

associada a prefeitura de Pacatuba, com financiamento da UNESCO e sob a responsabilidade de execução pelo Centro Dom José Brandão de Castro (CDJBC). Os treinamentos, como diz Nilza, passaram a acontecer de três em três meses e as visitas de acompanhamento sempre ocorriam pouco antes da realização dos mesmos. “[...] tinha assessoria, as meninas vinha, as meninas passava uma de manhã comigo, eu trabalhando com eles e elas prestavam atenção, era uma coisa rigorosamente acompanhada [...]”. E as modificações não ocorreram apenas em termos organizativos, a metodologia utilizada nas capacitações e a orientação pedagógica contavam com uma participação mais ativa dos/as professores/as.

[...] Lá nos treinamento, quando agente ía pra Aracaju agente aprendia a cantar as músicas [...] era pra gente ler livro e depois contar em grupo, depois trocar experiência, cantar, ensinar música, paródia, essas coisas... agente ia colocar com que livro trabalhou, o que foi que achou de importante [...].

A proposta do “Baú de Leitura”, como o nome mesmo já aponta, diz Nilza, “[...] era de incentivar a criança a leitura, agora a leitura lúdica, não era pra eles ficarem só o tempo todo ali só lendo aqueles livros não, era pra ler e depois eles apresentar, dizer o que eles gostou [...]”. Estas atividades, segundo a descrição de Nilza sobre um dos “treinamentos”, também eram executadas pelos professores, além de incluir a socialização das experiências vividas pelos mesmos junto às crianças, o que pelo menos em teoria poderia acabar promovendo a reflexão e o debate, e portanto, uma reavaliação do trabalho. A orientação pedagógica também favorecia a autonomia dos professores, já que como afirma Nilza, apesar dos livros e das músicas já virem definidas, o planejamento era feito por cada um em casa. Entretanto, sua narrativa detalhada sobre como ocorriam as aulas denotam certa rigidez na metodologia, ao mesmo tempo em que revela que esta experiência ficou muito bem registrada em sua memória.

[...] tinha um planejamento, que cada livro tinha um tanto de tempo que ficaria, cada um tema, uma história, um tempo, aí dentro de um livro eu ia trabalhar várias coisas, primeiro eu ia contar a história, porque não podia trabalhar com livro sem antes contar a história, depois que eu contava a história aí nós ia, e antes de contar a história agente tinha que cantar com as crianças, tinha muitas músicas... eu tinha que ensinar eles a cantar, era

divertido porque dava um trabalho, mas eles aprendiam cantar, se você visse era uma maravilha, eles aprendia... com as músicas agente fazia apresentação [...].

Apesar de já algum tempo não manusear os livros do Baú, que por sinal estão muito bem guardados na secretaria da escola do assentamento, Nilza expõe com detalhes temas de alguns dos livros e sobre o que tratavam:

[...] dentro do Baú vinha um bocado de livro e cada um tema do livro, era três livros, só que era para as crianças levar pra casa os livros e depois devolver, ler em casa e devolver [...] Esses livros tinha mote, num é mote que eles chamam? Era três, primeiro era *Eu, Eu e minha família* e *Eu, minha família e a comunidade*. Aí o primeiro objetivo, primeira parte desse mote era livros que ia trabalhar com eles como eles deveriam se conhecer, como cidadão, aí ia trabalhar essas questão, do comportamento... no Baú que eu trabalhei tinha uma historinha de *Maria vai com as outras*, tinha do Calunga, tinha cultura, religião... aí o segundo era trabalhar a família, aí tinha livros assim especialmente que falava a criança e a família, convivência com os pais e o último era livro que falava, que incluía família e comunidade, como viver com outras pessoas [...].

Embora Nilza tenha demonstrado em suas falas um pouco mais de entusiasmo, e o trabalho no PETI, com a incorporação do “Báu de Leitura”, aparentemente ter melhorado, muitas outras dificuldades se mantiveram, como a situação precária da casa onde funcionava o Programa. As melhoras de fato não foram suficientes, pois, em realidade, por não suportar mais o trabalho com as crianças, que tinham entre sete e quatorze anos, no seu último ano de atuação no Programa, Nilza pediu para assumir a função de merendeira.

Durante algum tempo, entretanto, em função da disciplina Estágio Docente do curso de Magistério pelo PRONERA, Nilza trabalhou ao mesmo tempo no PETI, que funcionava pela manhã, e numa turma que teve que assumir para alfabetizar jovens e adultos no turno da noite pelo Magistério. Período em que acumulou muito trabalho e que segundo ela foi bastante sofrido, pois teve problemas com a distância entre a escola e sua casa e também com o fato de ter que levar uma de suas filhas ainda bebê junto com ela.

[...] e quando chegava aqui [no assentamento] tinha outros problemas, pra eu ir lá pro Cruiri agora? Era longe demais, não deu certo, aí eu disse que não queria mais, aí Alcidéa me colocou na Santaninha [...] aí eu vinha minha filha nove horas da noite, dez...a minha sorte era que Normélia vinha me trazer aqui em casa e voltava de novo [...] e eu tinha que levar essa menina,

chegava lá deixava na cada da vizinha, dava minha aula, quando ía se embora pegava no braço e levava, toda noite eu tinha que levar essa menina...era um sofrimento.

Após um ano de afastamento do PETI e já depois de ter terminado o Magistério Nilza se inseriu em outro Programa para alfabetizar jovens e adultos, Alfabetização Solidária, onde permaneceu por seis meses, tempo de execução do mesmo. Segundo ela houve a possibilidade de renovação de contrato para que permanecesse no programa começando o trabalho com uma nova turma, mas optou por não continuar, entre outros motivos, porque também já estava trabalhando no ensino regular, contratada pela prefeitura de Pacatuba.

Esse sistema de contratação pela prefeitura de Pacatuba, sem concurso e de professores/as com nível de escolaridade baixo, também foi muito comum na conturbada trajetória profissional de Normélia, que antes de chegar ao Magistério já havia passado por diversas turmas em diferentes escolas da região. Entre uma dessas experiências esteve a sua vinculação ao MOBREAL, em cuja metodologia narrada por Normélia fica expressa a sua função enquanto professora, dando continuidade, de certa forma, a lógica que ela já vinha seguindo. Além de claro está em comum acordo com a motivação da existência do MOBREAL, que foi implantado pela ditadura militar após a violenta interrupção dos movimentos de educação popular que vinham sendo realizados, como o MCP, os CPCs e até o próprio MEB, entre outros. Conta Normélia:

[...] MOBREAL é você copiar, você copiar seu nome lá no quadro, o aluno copiar o nome dele, é eu copiar 'O Brasil alfabetizado', 'O Brasil é grande', 'O Brasil é populoso', é uma coisa limitada, eu tô dizendo que é aquilo e todo mundo tem que copiar aquilo mesmo, todo mundo tem que aprender aquilo e decorar, é uma escola bancária [...].

Depois de terminado seu vínculo com o MOBREAL, Normélia tratou de buscar uma nova contratação por meio do contato direto junto ao secretário da educação na época. Conseguiu assumir uma turma para crianças, multisseriada, 2ª e 3ª séries, no povoado Geme, onde permaneceu por quatro anos, para em seguida ser transferida para a escola Estadual Nossa Senhora Santana assumindo uma turma de primeira

série, onde permaneceu até 1994. Com a posse do novo prefeito, em 1994, e como geralmente acontecia/acontece, mais uma vez Normélia foi afastada.

Dessa vez, entretanto, a indignação por ter sido demitida pelo prefeito a abateu e ela procurou a liderança da comunidade que conjuntamente com outras pessoas e munidos de uma pauta de reivindicação, na qual estava incluída sua insatisfação, foram até o prefeito. Seu retorno à sala de aula não foi conseguido, mas outra ocupação foi oferecida e aceita por ela, a de agente comunitário, trabalho que realizou durante três anos, visitando as famílias pra fazer acompanhamento da situação geral, de saúde, econômica, se estavam passando dificuldades, etc. Levava pessoas para o hospital e chegou até a fazer partos. Apesar de não ter sido um trabalho diretamente ligado à educação/escolarização, Normélia diz que aprendeu muito e que pôde conhecer mais de perto a situação de pobreza do povo da região.

[...] eu trabalhava em parceria com Vandete, nós fazia a companhia as famílias da Santaninha, Lagoa Nova, lagoa Grande Cruiri e Santana dos Frades. Foi uma experiência, agente visitava as famílias, descobria o problema, ajudava. Quando não estava ao nosso alcance nós encaminhava a secretária de saúde. Ou para a sistenção social. Nós reunia as família um vez por mês, fazia palestra, sorteio, brincadeiras, orientava as famílias. Nós pedia a enchoval de beber a secretária da Sistenção Social para a mãe que não tinha condições de compra.

Essa experiência juntamente com as anteriores com certeza compôs a bagagem de Normélia como professora, assim também como toda a trajetória percorrida por Nilza. Ainda que de forma bastante fragmentada, muitas vezes parecendo estarem sendo levadas pelas circunstâncias e pelas necessidades, estas foram as experiências com as quais Normélia e Nilza chegaram ao curso de Magistério e posteriormente ao Nível Superior, mas neste não mais como colegas de curso. Normélia hoje faz o curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PRONERA e Nilza, talvez por também não ter podido aguardar a realização da Licenciatura, que só veio ocorrer três anos após o Magistério, hoje cursa Licenciatura em História através de uma faculdade à distância(FTC).

## **2.5 - APRENDENDO A SER PROFESSORA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Os principais estudos sobre a educação popular não trazem reflexões, especificamente, sobre o processo de formação dos/as professores/as, porém a própria lógica de implementação das políticas, bem como seu processo de realização, que inclui as motivações para a criação das mesmas, a organização das atividades, a definição dos conteúdos, métodos, a seleção de pessoal, entre outras questões, nos trazem de forma subjacente as concepções que subsidiaram o processo de formação dos professores envolvidos. Assim também servem de referência para a compreensão do processo de formação destes professores as condições de trabalho, dentro das quais, nas narrativas das professoras e no meu próprio testemunho, foram evidenciados, especialmente, três aspectos: as baixas remunerações, a ausência de garantias trabalhistas e a instabilidade quanto à permanência no trabalho.

Esses três aspectos, historicamente, têm permanecido como características da educação popular, por conta principalmente desta vir sendo realizada por meio de Programas e Projetos temporários e descontínuos e com a participação de educadores e educadoras com baixo nível de escolaridade, e muitas vezes voluntários. Barros (1995), ao fazer uma reconstituição histórica do Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe, entre os anos de 1961 e 1964, constatou que a maioria dos alfabetizadores do Projeto eram voluntários e que a exigência mínima para que pudessem atuar em sala de aula era ser alfabetizado. Verificou em relatório sobre o Projeto que entre os 75 monitores, 38 tinham o curso primário, 22 o curso ginásial e 15 o colegial.

A carência de pessoal docente devidamente capacitado e a grande rotatividade entre os mesmos foram também alguns dos problemas citados por Berger (1982) ao elencar as dificuldades enfrentadas pelo MOBREAL em Sergipe, que assim como o MEB foi realizado em parceria com o Programa de Promoção do Homem do Campo (PRHOCASE), que funcionou em Sergipe a partir de finais da década de 60 e durante a década de 70.

A exigência de ser alfabetizado como critério mínimo para assumir uma turma provavelmente era mais uma necessidade do que um desejo daqueles que coordenavam o MEB, visto que o mesmo foi inicialmente direcionado ao campo,

local em que o nível de escolaridade era e ainda é muito baixo. O PRONERA em Sergipe se deparou com essa mesma realidade, que transformou a qualificação dos educadores e educadoras em sua prioridade desde as primeiras parcerias com MST, em 1995.

Todo esse esforço, entretanto, se deparou com a grande rotatividade dos professores, que acabou/acaba por dificultar o avanço dos trabalhos, pois se tratando de educação, o processo é lento, e neste caso específico, exige uma caminhada longa, uma vez que requer, geralmente, por parte dos professores, a desconstrução de muitos conceitos e valores distorcidos com relação ao campo. Normélia ao fazer uma avaliação da rotatividade dos alfabetizadores chama atenção justamente para a relação entre educação e os avanços do Movimento, que representariam no fundo um avanço na própria luta pela terra.

[...] o Movimento ele perdeu muito porque o pessoal que o MST capacitou, já pensou de tivesse todo mundo hoje no MST ajudando, fortalecendo, mesmo que não tivesse no setor da educação, mas que tivesse envolvido em outro setor? [...] teve muitas pessoas que se aproveitou da aprendizagem, depois que adquiriu conhecimento abriu fora, deu adeus, então teve muito isso, eu digo isso por experiência própria, hoje eu chego no MST encontro Irandir, Suely, das meninas que começou comigo no supletivo, no Magistério, Luizinho, nós não somos vinte! Com uma sala de noventa e tantos. Mas sempre renova, sempre é um caminho, sempre tem gente nova, mas seria bem proveitoso se todo esse povo que adquiriu conhecimento tivesse [...].

Entre 1999 e 2000, período já do segundo ano de existência do PRONERA<sup>70</sup>, apenas dez entre os cinquenta educadores disponíveis para assumirem as salas de aulas tinham o Nível Fundamental completo, ainda que desde 1997 o PRONERA já viesse realizando cursos para qualificar os educadores/as, como o supletivo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Entre os demais educadores, sete possuíam o Ensino Médio completo, sete o Ensino Médio incompleto e vinte e sete o Ensino Fundamental incompleto. Neste período a rotatividade dos educadores atingiu um percentual de 60%<sup>71</sup>.

Na tentativa de diminuir esta rotatividade os/as educadores/as passaram a ser remunerados com uma bolsa, mediante a assinatura de um Termo de Bolsa de

---

<sup>70</sup> O PRONERA foi implantado a partir de 1998 e o trabalho que vinha sendo realizado desde 1996 foi incorporado pelo Programa.

<sup>71</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Relatório Final Janeiro/2001*. Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

Desenvolvimento Regional junto a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (FAPESE), no qual eles/elas assumiram o compromisso de não deixarem a sala de aula no período de vigência deste documento<sup>72</sup>. Providência, contudo, que parece não ter surtido grande efeito, visto que no ano de 2002 somente seis dos trinta e um educadores cadastrados em 1998 ainda permaneciam dando aulas pelo Programa. (SOUZA; SILVA, 2003).

O fato destes Projetos e Programas serem temporários e instáveis quanto à sua continuidade tem como consequência a desestabilização de todo o trabalho e, dependendo do período de tempo em que permanecem interrompidos, um retorno a “estaca zero”, ou seja, um eterno recomeço. A instabilidade do Programa também significa, portanto, a instabilidade de manutenção no trabalho para os/as educadores/as, que acabam tendo que tomar outros rumos.

O nível de escolaridade dos alfabetizadores vinculados ao PRONERA em Sergipe melhorou significativamente já no seu último ano de realização, entre 2002 e 2003, visto que 53 dos/as 70 concluíram o Nível Médio através do Projeto de Formação do Educador Popular. Avanço, entretanto, que poderá ter sido prejudicado, pois só agora, em 2007, quatro anos depois, o curso em Nível Superior Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária foi iniciado.

A instabilidade no trabalho resultante da ausência de qualquer garantia trabalhista e das baixas remunerações<sup>73</sup> foram e ainda são uma realidade vivenciada pelos/as professores/as em muitas regiões do país, e o pior, não só quando são contratados para trabalharem em Projetos e Programas de curta duração e temporários, mas também quando são contratados para atuarem no ensino formal, em escolas da rede municipal e estadual. As narrativas de Normélia e Nilza confirmam essa realidade.

---

<sup>72</sup>Idem.

<sup>73</sup> “O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 mostra que a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela recebida pelos seus colegas que lecionam em escolas urbanas. No Ensino Fundamental, os professores em exercício na área rural recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana. Nas séries iniciais, o salário médio é de R\$ 452,00 na área rural e de R\$ 766,10 na área urbana. Já nas séries finais, os professores de escolas rurais recebem em média R\$ 558,60, ao passo que seus pares de escolas urbanas têm um salário médio de R\$ 907,00. A situação só se equipara no Ensino Médio, onde os salários médios são praticamente equivalentes: R\$ 1.077,40 na área rural e R\$ 1.059,40 na área urbana”. (BRASIL, 2007, p. 35-36).

Algumas das reclamações que Nilza faz com relação ao desrespeito aos seus direitos durante os três anos em que atuou pelo PETI, ilustram o quanto a situação desses professores é de submissão e subordinação, por conta, sobretudo, da longa distância entre aquilo que está posto legalmente e das condições reais de efetivação das leis, que estão sujeitas às relações de poder que envolvem os poderes executivo, legislativo e judiciário, os quais por sua vez, mas uma vez contrariando a legalidade, muitas vezes não agem de forma independente. Nilza se refere à licença maternidade que ela finalmente conseguiu e que ocorreu por conta de uma circunstância fortuita, que foi o fato dela, já no seu último ano do PETI, ter deixado a turma, a pedido dela mesma por não mais agüentar o trabalho, para assumir a função de merendeira, o que acabou não acontecendo, pois com a falta da chegada da merenda ela acabou ficando em casa e recebendo a remuneração. Diz ela:

[...] ela [coordenadora do PETI] já tinha me fazido sofrer demais, que eu tinha tido a outra menina, elas não tinha me dado direito a licença, não tive direito, eu já tinha tido essa menina e elas ainda não tinha me dado licença, quando foi dessa vez elas me deu licença por tudo...foi só eu ter paciência, nunca reclamava, nunca brigava, nunca discutia com elas nem nada, quando foi um dia elas mesmo...eu considero as licença todinha que eu merecia me deu num ano só, tirei direto.

Assim que terminou o Magistério Nilza se inseriu no programa “Alfabetização Solidária”, para alfabetizar jovens e adultos, onde atuou por seis meses, tempo de execução do mesmo. Os obstáculos iniciam-se muito antes de começarem as aulas. Segundo Nilza os professores começam a enfrentar dificuldades desde o primeiro momento, uma vez que a responsabilidade de conseguir os alunos é do professor, como ela mesma disse teve que sair “[...] de porta em porta matriculando [...]” os alunos. E essa angústia não termina com a matrícula dos alunos, pois ainda mais difícil do que cumprir esta etapa é conseguir mantê-los em sala de aula, evitando a evasão, que é muito comum em turmas de alfabetização de jovens e adultos.

Passado os seis meses, Nilza poderia ter renovado o contrato e permanecido no Programa recomeçando o trabalho com uma nova turma, mas optou por não continuar, pois a dificuldade em manter os alunos em sala de aula era grande, o que causava certa tensão, pois disso dependia além da sua permanência, um possível aumento da remuneração, uma vez que para cada aluno em sala de aula o professor

receberia mais sete reais acrescidos à baixíssima remuneração inicial no valor de 150,00.

[...] quando terminou esse Projeto de seis meses eu disse que não queria mais, por que os alunos só ia dois, três, eu digo: quem vai passar a vida toda mentindo dizendo que tem aluno? Porque tinha que ter a assinatura dos alunos, eu digo ói quer saber eu não quero esse negócio de tá mentindo não, eu vou falar a verdade, não tem aluno e pronto.

Uma das queixas de Normélia e que a motivou para que se afastasse definitivamente do ensino formal foi o fato dela ter contabilizado pelo menos dez anos de trabalho como professora contratada pela prefeitura de Pacatuba, nas suas palavras: “[...] pulando de um galhinho para o outro [...]”, e ao se desvincular não ter recebido absolutamente nada. Sua última contratação pela prefeitura aconteceu logo após o término do Magistério, quando também finalizou seu trabalho com a turma de alfabetização de jovens e adultos vinculada ao curso e parou de receber a bolsa que remunerava os/as alfabetizadores/as. Na época a bolsa era a única remuneração de Normélia, era o dinheiro com o qual contava, segundo ela “[...] era pra tudo ali naquele momento, era pra roupa, calçado, viagem, passagem, dividir pra família, chegar e fazer uma divisão [...]”

[...] depois que eu terminei o Magistério que eu vi que eu deveria mudar, que você estudar tanto, você se matar tanto, e aí quando você diz tô formada nessa parte, você consegue um trabalho, aí vem a prefeitura ou a própria liderança do assentamento, muitas vezes, tira você, e você se matou, tudo ali e foi em vão, de uma certa forma ou você busca parceria nos próprios movimentos ou na própria comunidade... ou você pergunta: caramba, tudo que eu fiz foi em vão? Porque você precisa ter algo pra se sustentar.

Atualmente Nilza vive essa mesma situação de instabilidade e insegurança. Há dois anos contratada pela prefeitura de Pacatuba, entrando em 2007 no terceiro ano, passa todos os anos pelo medo de não ter seu contrato renovado, pois não tem nenhuma garantia da sua permanência, que depende da vontade política do prefeito ou das articulações que possam ser feitas por meio dos vereadores. A renovação do seu contrato deste ano ainda estava sendo providenciada, apesar das aulas já terem iniciado a pelo menos um mês. Segundo ela o contrato, como sempre acontece, não

seria retroativo e ela perderia os dias trabalhados anteriormente. Desde dezembro do ano passado, 2006, quando o ano letivo se encerrou, que ela não recebe nada, seu primeiro salário do ano ainda ia ser pago, contando da data de renovação de seu contrato.

Esse ano, segundo Nilza, o medo de perder o trabalho foi ainda maior, pois há algum tempo um conflito na justiça entre professores concursados e a prefeitura de Pacatuba que não tem convocado os mesmos para tomarem posse de suas vagas. Logo que retornaram às salas de aula, na primeira semana, o prefeito suspendeu as aulas e afastou todos os professores contratados para realizar a admissão dos concursados.

[...] hoje em dia o que que acontece, nós, mais de trezentos, quatrocentos contratados tá correndo risco de ficar desempregado... professor e tudo, agente com nosso diploma, com os estudo todo, mas não pode trabalhar, aí agente muita vezes se pergunta: pra que esses estudos também?

Nilza então se mobilizou e foi conversar com a vereadora que mora no assentamento, que a encaminhou para a Secretaria da Educação do município. Nilza foi então a Secretaria falar com a secretária que disse que poderiam sobrar vagas, pois muitos professores recusam as vagas por conta da distância e da dificuldade de acesso ao assentamento. A sua esperança era o fato de está fazendo a faculdade como bolsista, pois segundo a secretária da educação aquelas vagas que não fossem preenchidas seriam prioritariamente garantidas a esses professores. Segundo Nilza o que aconteceu de fato foi que até mesmo os professores bolsistas foram demitidos e acabaram perdendo inclusive a bolsa de estudos, o que a levou a concluir que foi a interferência da vereadora que garantiu a sua permanência.

Tanto Normélia quanto Nilza demonstraram em suas narrativas que a insatisfação com relação à insegurança e a instabilidade que sofrem têm influência direta na motivação pela busca da continuidade dos estudos e de sua qualificação profissional. Algumas das indagações feitas por Nilza recolocam em questão inclusive uma das principais “bandeiras” dos sindicatos dos professores, a reivindicação pelos concursos públicos, que no caso dela mesma e de Normélia e

provavelmente de muitos professores, acabam chegando sob a mesma lógica daquelas leis ou mesmo dos Programas e Projetos que não levam em consideração a realidade, justamente pelo fato de também não partirem da mesma.

[...] se eu sou eleitora desse município eu tenho direito também de usufruir até mesmo de um emprego desse município... e pessoas que não tem nada a ver, com o município, não têm história, não têm nada, não têm família e se lucra desse município e vai pra lá pro seu, tudo que essa pessoa tem é lá no município dele né... porque agora no caso fica sabe quem? Pode ficar desempregado? Fica eu, fica Normélia, fica Elizabete e fica outras meninas que já estão...aí muitas vezes as pessoas aí pensam assim: pra que esses estudos? Eu vou estudar pra que? Eu vou pra Pacatuba toda noite pra fazer o que? Pra quando eu me formar já ter os concursados e os prefeitos tomar as vagas toda, até gente de fora, eu vou trabalhar em que agora? (Nilza)

Não há dúvidas de que os concursos públicos são necessários para coibir os paternalismos e troca de favores muito comuns nas relações políticas que muitos dos governantes estabelecem com a população, das quais Normélia e Nilza também já compartilharam. Além de, pelo menos a princípio, garantir os direitos trabalhistas dos professores, dando-lhes também mais autonomia quanto às suas opções político-pedagógicas. Entretanto, ao conhecer as trajetórias destas duas professoras, fica evidente que um dos efeitos da concretização desta reivindicação é a exclusão de um grande número de professores/as que têm uma longa trajetória profissional, a qual é legalmente e institucionalmente desprezada e descartada.

Todas as questões que foram expostas anteriormente e esta em especial nos remete às discussões e aos debates sobre a formação do/a professor/a, sobretudo, àqueles que reivindicam além de melhores condições de trabalho e remuneração, uma formação que reconheça a trajetória profissional do professor, que inclui suas experiências docentes, sua profissionalização por meio dos cursos destinados especificamente à formação de professores e seu trabalho cotidiano em sala de aula, como elementos centrais e ponto de partida.

As narrativas das professoras nos leva a concluir que esses aspectos não podem ser considerados isoladamente, tomados como referências na formulação de uma proposta pedagógica e/ou de uma nova metodologia, mas devem funcionar como norteadores de políticas públicas mais amplas e articuladas direcionadas ao

campo, em especial aos assentamentos rurais, as quais por suas vez devem estar articuladas à outras políticas públicas, como de saúde, de produção, organização, de preservação do meio ambiente, entre outras. E mais do que isso, a formulação destas políticas públicas têm que contar com a participação dos professores e professoras não só como informantes, mas como participantes ativos no/do processo.

### III - EM BUSCA DA RELIGAÇÃO ENTRE A CIÊNCIA E A VIDA: A FORMAÇÃO ACADÊMICA

Normélia e Nilza se inseriram no curso de Magistério, realizado de 2001 a 2003, trazendo como bagagens uma longa caminhada de luta pela vida, ou seja, pelo direito à moradia, à saúde, à educação, à alimentação, a condições dignas de trabalho, enfim, a todos os direitos necessários a continuidade da vida. Essa caminhada em determinado momento as uniu convergindo todos estes direitos a uma única luta: a luta pela terra organizada pelo MST em que a educação passa a ser não apenas um direito a ser conquistado, mas a essência desta luta, o motor que move a transformação da educação no/do campo e, portanto, a transformação do próprio campo. Essência porque compreendida como fundamental na construção de novos valores e comportamentos, ou seja, de uma nova sociedade. De forma que o MST, nas palavras de Caldart (2004, p. 34), pode ser considerado “[...] um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais [...]”.

Não por acaso ambas se inseriram na luta organizada pelo MST por meio da participação no Magistério, pois como já foi dito, a escolarização é também uma porta de entrada para a luta. Aliás, o curso de Magistério foi mais do que uma porta de entrada para a luta pela terra, pois esta Normélia e Nilza já vinham travando, foi, sobretudo, a entrada num “novo mundo”, porque “lido” de outra forma. Uma leitura que traz uma versão da história na qual elas puderam se enxergar, na qual suas “palavras”, ao contrário de serem caladas, precisaram ser ditas, tornado-as assim sujeitos desta história, não mais “acabada” como nos livros didáticos, mas “pronta” para ser feita, refeita e transformada. A narrativa de Normélia sobre os sentimentos que teve na primeira vez em que participou de um curso do MST ilustram bem esta inserção:

[...] a primeira vez que eu fui, foi no Mosqueiro, lá na beira do rio, ao chegar no Movimento era muito professor, eu não conhecia praticamente ninguém e pra mim era um *mundo desconhecido, um mundo estranho*<sup>74</sup>, as aulas eram diferentes [...] nos primeiros dias eu quase não falei muita coisa, não tinha muito conhecimento, aí depois fui fazer planejamento de aula, os planejamentos de aula já eram diferentes, era uma característica mais social,

---

<sup>74</sup>Grifo nosso.

já era um planejamento pra todo mundo observar, ter discussões, fazer em relação às suas salas, já era diferente. (Grifo nosso).

Logo Normélia pôde reconhecer sua história dentro do processo educativo, sua história como professora do campo e, portanto, a história do próprio campo. Esta aproximação entre a luta pela terra e a educação/escolarização veio sendo constituída ao longo da história do MST e ainda que a realização de cursos que cada vez mais se aproximem das necessidades dos camponeses e camponesas seja algo que está em processo de construção, um princípio tem se mantido desde os primeiros cursos realizados pelo Movimento, autonomamente ou em parceria com outras instituições: “[...] a preocupação com o cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos.” (CALDART, 2004, p. 265).

O curso de Magistério direcionado aos assentados da reforma agrária foi uma conquista, foi/está sendo uma experiência nesta tentativa de promover uma educação do campo que esteja de acordo com a perspectiva de transformação do mesmo em um espaço de cultivo da vida e da possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais e de produção que tenham a humanização e o humano como principal fonte de motivação.

Como se trata de uma busca e que está em processo de construção, uma das principais contribuições da realização deste curso é justamente a possibilidade da reflexão em torno do que ele representou junto aos educadores e educadoras no que diz respeito à transformação não apenas de seus pensamentos, mas fundamentalmente de suas práticas educativas, sejam estas dentro ou fora da escola. Pois serão estas reflexões que darão subsídio para o aperfeiçoamento desses cursos, no sentido de cada vez mais aproximarem a formação e a qualificação profissional da vida no/do campo.

### 3.1 - OS CONFLITOS ENTRE SER ESTUDANTE, PROFESSORA, MÃE E ESPOSA:

Uma primeira e fundamental contribuição do curso Magistério foi proporcionar o acesso de camponeses e camponesas que não puderam continuar freqüentando a escola. Assim como Nilza e Normélia muitos tiveram que paralelamente ao curso de Magistério realizar provas de supletivo<sup>75</sup> para poderem concluir o Nível Fundamental e dar prosseguimento ao Magistério. Normélia já havia percorrido esse caminho, tinha concluído o Nível Fundamental através do supletivo, de 5ª a 8ª série, também oferecido pelo PRONERA em 1997, ao contrário de Nilza que tinha cursado até a sexta série. Segundo ela a importância principal do curso foi dela ter podido terminar os estudos.

O avanço desta etapa, porém, como no passado, foi à custa de muito esforço, que já começa desde o momento em que os/as educadores/as têm que deixar suas casas e famílias para seguirem em direção ao local de realização da etapa presencial do curso, o chamado tempo-escola, que ocorre alternadamente com o tempo-comunidade. No caso de Nilza e Normélia que são mães as dificuldades são ainda maiores, pois têm que providenciar alguém para assumir os cuidados com seus filhos e filhas. A opção por ingressar num curso como este e com este sistema de funcionamento, como conta Normélia, exige dedicação e abdicação de muitas coisas, podendo até ter conseqüências indesejadas e que inclusive, contrariam a finalidade última da sua realização, que é a da continuidade dos estudos por parte dos/das camponeses/as.

Quando eu estudei eu abandonei tudo, no primeiro ano [1995] eu fiquei sem trabalhar, eu abandonei tudo... foi verdade, meus meninos ficou com a minha mãe o tempo todo pra mim estudar, por isso que eu venci Kelly. O Magistério também, Gabriel e Juliana, todos filho meu reprovaram, eu chegava do Quissamã e me trancava, não queria que ninguém falasse comigo, não saía, não tinha festa, era ali [...].

---

<sup>75</sup> Os/as educadores/as fizeram provas supletivas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

Essa necessidade em de alguma forma ter que abrir mão de uma atuação mais presente como mãe, para Normélia parece ter sido, desde as suas primeiras experiências como professora, algo recorrente.

[...] o Geme [povoado da região] foi a pior barra pra mim, em termos assim de distância, em termos de certas aprendizagens, eu tinha Neto pequeno, isso tem dezenove anos, então era difícil, eu tinha que trabalhar, eu tinha que dar alimentação, eu morava com meus pais, só que era uma coisa difícil de um lado, do outro era gostoso, mamãe ficava com Neto pra mim ir pro colégio, pra mim trabalhar, eu tinha que estudar a tarde ainda, eu nunca cuidei de filho na verdade, sempre era minhas irmãs, sempre era minha mãe, aquela coisa, colo vinte e quatro horas, não, não... sempre mamãe tinha que me dá um rumo pra eu seguir e aí eu seguia... era mãe né, coordenava as coisas, agora aquela coisa: não vou fazer isso porque eu tenho filho, o supletivo mesmo eu tinha neto novo quando eu fui fazer [...].

Essa situação, narrada por Normélia, nos leva a refletir sobre as conseqüências do ingresso dos/das camponeses/as na docência e nos cursos de formação, pelo menos da forma como estes vêm se dando até então, visto que um dos objetivos destes cursos é o de fazê-los/las refletir sobre a realidade camponesa, que tem como problemas, entre outros, justamente a evasão e a repetência dos alunos nas escolas. Quando não são estes os problemas, a questão é a do aluno que prossegue nas séries, mas não alcança a aprendizagem correspondente à mesma, como é o caso da filha mais velha de Nilza, que aos nove anos, na terceira série do Ensino Fundamental, ainda não sabe ler e escrever.

Talvez uma opção a esse tipo de situação fosse transformar a educação dos filhos dos próprios professores em tema de reflexão e de ação, ou seja, de estudo, durante os cursos de formação. Pois o que acontece muitas vezes é que os filhos dos professores estudam em escolas que divergem completamente da proposta pedagógica do Movimento. É no mínimo curiosa a situação dos filhos das professoras, que inclusive contrariam as motivações iniciais do MST quanto a educação das crianças *sem terrinhas*, cuja presença nos primeiros acampamentos impulsionou posteriormente justamente a reflexão em torno da formação de professores/as que fossem não apenas solidários com a luta, mas que a assumisse, já que era/é comum que houvesse/haja preconceito dos professores com relação aos

Sem Terra, sobretudo naquelas escolas onde os mesmos não têm qualquer vínculo com o Movimento.

*Crianças acampadas, o que fazer com elas?* Foi talvez a primeira questão que motivou a reunião de mães e professoras para essa discussão pedagógica específica. Aos poucos a necessidade desse trabalho tornou-se um daqueles aprendizados coletivos, e a equipe de educação passou a integrar a estrutura organizativa dos acampamentos [...] se nos primeiros acampamentos a presença das professoras foi uma coincidência, depois tornou-se uma articulação planejada. (CALDART, 2004, p. 242, grifo nosso).

A despeito dessas contradições, isto é, dos próprios filhos das professoras sofrerem com as dificuldades, infelizmente, ainda muito comuns às crianças e adolescente do campo, por outro lado podemos constatar algo positivo em suas narrativas quanto à disposição da família em ajudar nos cuidados com os filhos durante as suas ausências, com exceção dos maridos. Segundo Normélia a opção pelos estudos foi motivo de muitos conflitos entre ela e o marido, que precisou ser convencido ao longo de sua caminhada. Nilza teve o apoio da mãe, mas também enfrentou/enfrenta a resistência do marido, que segundo ela se expressa através de uma postura indiferente. Diz ela: “[...] minha mãe ficava com os meus menino pra eu ir [...] também só tinha apoio de mamãe só [...] ele [o marido] não gostava quando eu ia, mas também não dizia nada [...]”.

Essa resistência dos maridos com relação aos estudos de suas esposas é comum na comunidade em que moram Nilza e Normélia. Uma das razões parece ser o fato de eles mesmos, por não terem interesse pelos estudos - os maridos das duas são analfabetos - não incentivam suas companheiras, muito pelo contrário. Por outro lado, a saída delas de casa para participar de cursos, como foi narrado por elas mesmas, exige certa reorganização das atividades e tarefas de casa, como a ajuda no cuidado com os filhos, o que geralmente não é bem aceito pelos maridos.

Talvez, entretanto, nem sejam estes dois aspectos os mais relevantes para tal resistência. A repercussão social, isto é, a reação da comunidade frente à atitude de uma mulher que opta pelos estudos e para isso, no caso das duas professoras, têm que chegar a sair de casa, passar um tempo fora, para participar de cursos, é bastante repressora. A função dada à mulher é a de “dona de casa”, restrita ao espaço

privado, e qualquer ação que fuja a este modelo causam “boatos” como diz Normélia, que incomodam bastante os homens. Mas quem sofre mesmo são as mulheres, como ela conta:

[...] os homens daqui acham que quando uma mulher toma a atitude que eu tomo é porque eu sou vagabunda, é porque eu saio com quem eu quero, eu ando de balada, é porque eu curto a vida de forma inadequada, mas no fundo não é nada disso [...] então o que as pessoas dizem ou deixam de dizer a mim não me afeta nada, a mim só me dá mais orgulho de crescer. Quando a pessoa diz que eu sou vagabunda, eu tenho que provar o contrário, que eu não sou vagabunda, eu tenho que mostrar que dentro da minha vagabundisse, que eles acham que é vagabundisse, eu aprendi a ler, busco dá o melhor para os meus filhos, tenho uma casa de melhor qualidade, enquanto as pessoas que vivem dentro de casa, trancada, achando que o mundo é aquilo e não tem nada.

Vê-se que realmente não é fácil fazer opção pelos estudos. O primeiro obstáculo, curiosamente, é a resistência da própria comunidade, principalmente dos homens. A convivência em comunidade tem suas vantagens, mas também tem seus inconvenientes, sobretudo quando alguém ousa romper com os modelos culturais enraizados. Esta é mais uma demonstração da necessidade de se aproximar escola/universidade/formação e a vida cotidiana local, de maneira que os conflitos possam ser refletidos no sentido da busca de alternativas que realmente tragam melhoras para as comunidades, o que inclui também uma melhor convivência, inclusive com a presença da escola. De maneira que as iniciativas educacionais não acabem trazendo conseqüências que vão de encontro aos seus próprios propósitos.

Afinal dentro da proposta pedagógica do MST, que inclui, mas ultrapassa a escola, por está inserida num “Projeto Popular de Desenvolvimento” para o país, o grupo familiar é uma referência nas relações produtivas, as quais se contrapõem ao modelo de produção capitalista fundado na agroindústria patronal e na subordinação ao mercado de exportação.

No novo projeto nacional, o debate indica que a agricultura familiar, especialmente a cooperativada tem uma contribuição decisiva [...]. Mas, para isso, é preciso: fazer a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a outro padrão de ocupação produtiva do território baseado na agricultura familiar; [...]. (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999).

A família, portanto, e a condição da mulher em especial, entre outras questões, é um tema importante para reflexões em torno da cultura destas comunidades. Para as professoras ser mulher – mãe, estudante, professora e esposa - significa além de acumular responsabilidades e trabalho, enfrentar o preconceito. O que não é tarefa fácil numa comunidade onde são tênues os limites entre a vida privada e a vida pública, pois todos se conhecem e vigiam as vidas uns dos outros. Esse incômodo eu pude compartilhar durante os dias em que estive no assentamento, sempre sob os olhares curiosos e intimidadores dos homens, que olham para uma mulher, como quem olha para um objeto, sobre o qual julgam ter o poder de decidir seu destino, o que não é muito diferente no meio urbano.

Com este olhar é difícil esperar o compartilhamento de atividades como o cuidado com os filhos, por exemplo. Essa responsabilidade, inclusive, Nilza acabou levando com ela quando foi participar de um dos encontros presenciais do Magistério, que ocorreram no Centro de Capacitação Canudos, localizado no Assentamento Moacyr Wanderley, no qual se somaram muitas outras atividades, que segundo ela, representaram uma sobrecarga de trabalho, tornando a permanência no curso por vezes cansativa.

[...] era uma coisa muito sofrida... pra fazer as tarefas, de limpar banheiro, lavar prato, essas coisas e aquela questão das místicas que agente tinha que ficar até meia noite aprontando mística, quando era de manhã tinha que acordar cinco, seis horas... era muito puxado... mas também por modo da menina, aí de manhã tem que acordar cedo pra lavar roupa, pra dá banho na menina, pra deixar a menina lá com outras meninas tomando conta, a minha sorte é que tinha essas meninas que tomava conta né.

As atividades são realmente muito intensas durante o curso, que não se resumem aos estudos. Inclui toda organização do espaço, desde a limpeza do local ao preparo das refeições. Todas as atividades dentro do curso adquirem um caráter pedagógico, começando pela organização dos/as alunos/as nas denominadas pelo MST “brigadas”, ou seja, grupos que vão alternando a responsabilidade quanto às tarefas coletivas necessárias a manutenção das condições de funcionamento do espaço onde ocorrerá o curso.

Essa perspectiva de organização não tem um fim em si mesma, está na raiz da própria existência do Movimento que se gesta e se move por meio das ações coletivas, as quais se expressam nos diversos momentos de sua atuação: nas ocupações de terra, nos acampamentos, nos cursos, encontros, reuniões, no processo de assentamento das famílias, entre outros. Como constata Paiva (2003) a organicidade e a autonomia são duas metas a serem alcançadas pelos sujeitos que compõe o MST:

Na intenção do MST [...] o que devem ser construídas são, a autonomia e a organicidade. Para isto, orienta de forma sistemática e racional a organização da luta, do acampamento formando comissões, equipes de trabalho, núcleos de família. Desde o acampamento, são postos em prática os mecanismos democráticos de construção coletiva, como as relações com os outros atores, as assembléias para decisões coletivas, a formação das comissões são elementos que constam na lógica organizativa do movimento. (PAIVA, 2003, p. 160).

Essa forma de organização faz emergir diversos conflitos não somente entre os sujeitos envolvidos com a luta, consigo mesmo e com outros, mas entre estes e suas famílias e comunidades. Dentro do curso de Magistério, especificamente, se para algumas mulheres parte destas atividades podem significar uma sobrecarga de trabalho ou a repetição daquilo que elas já fazem em suas casas, talvez para os homens estas possam ter mesmo uma caráter pedagógico, pois é bem provável, a exemplo dos maridos das professoras, que a maioria não esteja acostumada a assumir determinadas responsabilidades em suas casas.

Inevitavelmente, dentro dessa perspectiva organizativa, a questão de gênero torna-se também fonte de reflexão dentro do MST para o qual, no que diz respeito ao envolvimento com a luta e, portanto, com a educação, homens e mulheres podem assumir as diversas responsabilidades, que vão desde a coordenação de setores, liderança de atividades, até a limpeza de um banheiro, por exemplo. Normélia resume muito bem em suas palavras a “lição” que se espera que homens e mulheres tirem destas experiências:

Homem e mulher ele [o MST] trata de forma igual, o homem tem projeto, a mulher também tem, agora ta reivindicando um projeto para as mulheres, o

PRONAF<sup>76</sup> Mulher, se o homem vai acampar, a mulher também vai acampar, se o homem vai pra roça, a mulher também vai, se o homem tem direito de estudar, as mulheres também tem, tem militante homem, mas também tem muitas militantes mulheres, tem homem técnico, tem muitas mais mulheres técnicas, então não há essa diferença, que só pode ser cargo tal homem, não, no Movimento pelo contrário, o que homem pode, a mulher também pode, não há diferença.

De qualquer forma é preciso que esses conflitos entre homens e mulheres no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas e, portanto, de trabalho, não sejam apenas compreendidos como uma resistência a ser vencida por parte dos homens e de uma meta a ser alcançada pelas mulheres, afinal o discurso que ao mesmo tempo “empurra” a mulher para mercado de trabalho, desvaloriza a função de mãe, tornando-a menos importante frente à ocupação do espaço público. É preciso atenção e reflexão em torno desta questão para que a educação do campo na prática não siga este caminho, ainda que em teoria a sua expectativa seja outra.

### **3.2 - DIREITO À PALAVRA: TRABALHO COLETIVO, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

O trabalho coletivo é premissa básica dentro da proposta educativa do MST, seja qual for atividade, pois se trata de um aprendizado necessário não só ao processo de luta, mas fundamentalmente à finalidade desta luta, cujo objetivo é a construção de uma sociedade fundada na democratização da terra, da riqueza, da informação e da cultura (CALDART, 2000). Esta democratização, contudo, é concebida como algo que deva ser construído através da prática, nos diversos espaços de atuação dos sujeitos, entre os quais, o espaço da escolarização, aproximando, desta forma, a educação escolar e a vida, uma vez que a efetiva vivência democrática perpassa a participação, que não pode ser adquirida por meio de uma doação e nem deve ser guiada por uma postura ingênua ou submissa, mas por uma postura autônoma e crítico-reflexiva.

---

<sup>76</sup> Programa Nacional de Agricultura Familiar.

Essa concepção que veio sendo adquirida pelo MST ao longo da sua caminhada, entretanto, só foi possível na medida em que o Movimento foi ocupando também a escola e percebendo a resistência à sua presença, expressa principalmente nos “textos culturais” privilegiados pela escola, a exemplo dos livros didáticos.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador *sem (a) terra*<sup>77</sup>. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras no campo e na cidade que também não tinham acesso a esse direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. (CALDART, 2000 p. 45).

Uma das vias para esta transformação passa pela subversão dos princípios organizativos da chamada escola “tradicional”, ou como diria Paulo Freire (1970/1987), da educação bancária, na qual as relações são orientadas pelo autoritarismo, seja na relação professor/aluno, seja na relação destes com o conhecimento aos quais têm acesso dentro das escolas ou Universidades. A relação teoria-prática é uma busca, um desafio, de maneira que a construção da democracia deve ser constante e está presente em todos os espaços e momentos. Em uma das suas narrativas sobre o curso de Magistério, Nilza ilustra muito bem esta combinação entre o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento:

Todos os momentos que eu passei lá me serviu muito e serve, porque também eu já tenho uma visão mais ou menos assim né, do meu entendimento, do que eu acho daquilo e o que eu não acho daquilo, porque assim aquela união que tem ali, a união no caso seguinte assim né, no cumprimento das tarefas que agente fazia, os trabalhos feito junto [...] É bom agente trabalhar em grupo porque, é bom em relação assim que agente, outras pessoas dá idéia que vai complementar a da gente, não fica assim aquela idéia fechada, porque muitas vezes tem vários caminhos pra idéia e agente não consegue enxergar, depois que outro fala é que diz: olha tá vendo poderia ser assim também e eu não sabia, mas ele falou, me ajudou porque agora é duas idéias, aí outro fala uma coisa, outro fala outra...e assim agente vai abrindo o caminho pra os novos pensamentos, por que eu acho que a mente da gente é fechada, a partir do momento que agente vai tendo mais conhecimento ela vai se abrindo [...].

---

<sup>77</sup> Grifo da autora.

O trabalho coletivo, como declarou Nilza, favorece a troca de idéias e informações, além da possibilidade da revisão e reelaboração das opiniões e da aquisição e produção de novos conhecimentos. Quando os sujeitos dialogam trazem toda uma bagagem histórica e cultural que se fará expressar em suas palavras, as quais revelarão seus valores, comportamentos, concepções de vida, das relações entre os seres humanos, etc., e que serão postas em confronto, em acordo, em conflito com as “palavras” ditas pelos demais.

Dentro de um curso de formação para professores/as, entretanto, a exemplo do Magistério, este diálogo só será “verdadeiro” e contribuirá com a configuração de uma educação para a liberdade, se as “palavras” que o compõem estiverem referenciadas na história de vida de cada um, a partir das quais as palavras adquirem sentido. Pois como nos diz Freire (1987, p. 77) “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”, isto é, que não seja fruto de um movimento de ação e reflexão, cujo tema de sua mediatização seja a própria vida dos sujeitos.

Normélia ao narrar as diferenças entre a abordagem metodológica geralmente utilizada nas escolas pelas quais passou, seja como aluna ou como professora, e a metodologia utilizada nos cursos de formação vinculados ao MST, faz uma comparação entre a origem dos conhecimentos abordados. Enquanto na primeira estes provêm dos livros didáticos, como objetos prontos e acabados, na segunda os conhecimentos brotam na/da própria terra em que vivem os/as camponeses/as.

Tudo [...] é diferente, onde todos os professores/educadores tinha direito a voz, de opinar, dar sua idéia, era trabalhar a realidade da vivência dos acampamento, a vida do assentado, a vida da família, o problema da família, então essa é a metodologia do MST, é trabalhar os princípios, como a família surgiu, como foi acampar, por qual objetivo foi acampar, então isso tudo se enquadra dentro de um planejamento de aula e já a prefeitura não, a prefeitura você pega o livro de aula, o livro didático pronto, que tem pra primeira série, ‘bola é do dado’, ‘o dado é bonito’, ‘a casa é da Rita’, então você vai pegar aquilo que tem no livro e copiar no quadro e ordenar que as crianças copie e depois você vai fazer a leitura com as crianças, se você ser um professor didático você vai tratar miúdo com as crianças, se você não for, você já deu sua aula. Aí depois você vai pra matemática, uma mais um dois, dois mais dois quatro, você tirou da onde? Do livro didático. E já a teoria do MST é diferente, é perguntar: quanto que deu a produção do coco? Por quanto é vendido? A pesquisa de preços. Qual a diferença do produto do assentamento, produzido pelo homem do campo, pra o que vem da cidade? Que é a farinha de milho fabricada? Que é o arroz embalado? Tudo isso, então há uma diferença e na escola do MST você tem a liberdade de você

planejar, de você não ficar preso ao livro didático, aí você já tá trabalhando a Ciência dentro do próprio alimento, você tá trabalhando a Geografia quando você fala de plantar, de preparar o solo, então dentro de um único tema, seja qual for, você tem extensão de trabalhar várias dinâmicas, com várias pessoas, você pode trabalhar fora do assentamento, se você tá fazendo uma reunião pra explicar sobre a produção, você também já está ensinando, porque você está trocando com os assentados, então aprendizagem é muito além do que estar numa sala de aula fechada a quatro parede.

Os “temas geradores” (FREIRE, 1987) das aulas, como aponta Normélia, provêm do universo cultural dos camponeses/as, sobretudo daqueles que estão envolvidos com a luta pela terra, e por isso falam do acampamento, da vida no assentamento etc. A reflexão em torno destes conteúdos está enraizada na condição social e cultural dos sujeitos que lutam não apenas pela posse da terra, mas por uma maneira diferente de viver nela, e por isso também a questão: Qual a diferença do produto do assentamento, produzido pelo homem do campo, pra o que vem da cidade?

Na verdade este produto quando vem da cidade para o campo está fazendo o caminho de volta, de volta à sua origem, mas com uma nova roupagem, maquiado, cheio de informações, seja nas instruções de preparo, seja nas cores da embalagem, seja pelo próprio processo que percorre ao chegar às mãos do consumidor. Esse produto, portanto, tem uma codificação que precisa ser “descodificada”, ou seja, o produto precisa ser transformado em objeto de conhecimento por meio do engajamento dialógico entre os sujeitos, educadores↔educandos, que se debruçarão no desvelamento das razões de ser e existir do mesmo. Segundo Paulo Freire essa descodificação acontece da seguinte forma:

O primeiro momento da descodificação – ou ‘leitura’ – é descritivo. A este nível, os ‘leitores’ – descodificadores – narram mais do que analisam, alinham as diferentes categorias constitutivas da codificação. [...]. Esta aproximação preliminar à ‘estrutura de superfície’ é seguida pela problematização da situação codificada com que se chega ao segundo e fundamental momento da descodificação [...] que se pode alcançar a compreensão da ‘estrutura profunda’ da codificação [...]. Assim, se no primeiro momento, o que se faz é preponderantemente mirar a codificação, no segundo, ela é ‘ad-mirada’<sup>78</sup>. (FREIRE, 2006, p. 52).

<sup>78</sup> Segundo Paulo Freire as expressões ad-mirar e ad-miração não se referem a significação usual que elas têm, no sentido da surpresa, do espanto. “Ad-mirar é objetivar um não-eu” (FREIRE, 2006, p. 63), sendo uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue dos animais. “Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem”. (Idem).

Trata-se de um exercício que coloca em movimento as relações entre o todo e as partes, pois “[...] num momento é cisão que se faz da codificação em suas partes constitutivas, em outro, é a retotalização do que foi cindido.” (FREIRE, 2006, p.63) Totalização por sua vez que, apesar do necessário distanciamento (ad-miração), se compõe também dos próprios sujeitos envolvidos no processo de investigação, que serão também “objetos” de conhecimento em suas relações com o objeto a ser decodificado, promovendo, desta forma, a ad-miração da admiração anterior, ou seja, uma re-ad-miração, que leva a percepção da percepção anterior. (FREIRE, 2006) Esse exercício, entretanto, como nos lembra Paulo Freire, só deve/pode ocorrer mantendo-se a unidade dialética entre teoria e prática, entre o contexto de reflexão sobre o objeto e o contexto concreto, isto é, o contexto vivido pelos educadores↔educandos.

A partir dessa abordagem do conhecimento, portanto, o vivido dentro do espaço de formação não “morre” depois de cessadas as *reflexões* em torno dos conteúdos, ao contrário, deve permanecer nos novos pensamentos, olhares, cheiros, con(tatos), sons, vivências, que por ventura possam ter sido despertados sobre o ambiente vivido e, desta forma, também sobre aquele que o vive, promovendo possivelmente uma *ação*. Nilza ao fazer uma avaliação de algumas disciplinas do Magistério, evidencia com entusiasmo o quanto foi “maravilhoso” para ela estudar um conteúdo que pôde contribuir com a compreensão do processo de luta pela terra:

[...] uma matéria boa também foi aquela ‘Reforma Agrária’, logo que agente tava no auge da luta aqui, aí foi maravilhoso agente saber da questão das lutas de terra, dos lotes, reforma agrária, fazenda, grilagem, tudo isso, pra nossa vida é importante porque é uma coisa que agente vai usar sempre né... porque talvez até agente tava numa luta, mas agente nem...sem sentido né.

Em sua narrativa ela deixa claro que ter estudado a “Reforma Agrária” a ajudou a compreender o porquê da luta, ou seja, o sentido da luta e de seu envolvimento, pois, como ela mesma disse, muitas vezes as pessoas se envolvem ou são levadas a se envolverem sem saber exatamente porque estão ali. Esta é uma sensação que independe desta situação específica. Eu me lembro de quantas vezes perguntei e me perguntei sobre o sentido e a razão de está estudando determinados assuntos.

Não que não deversem ser estudados, mas é uma prova de que não basta apenas abordar o tema, o que vai fazer diferença é a forma como se faz a leitura, que não está nunca livre das influências das concepções de cada um, que por sua vez estão dialeticamente relacionadas inclusive com a forma com que os conteúdos são trabalhados em sala de aula. É essa teia de relações entre o individual e coletivo, o objetivo e o subjetivo, que foram cindidos, opondo corpo e alma, razão e fé, espírito e matéria, natureza e cultura, sujeito e objeto, saber e fazer, sentimento e razão, tempo e espaço etc., que precisa ser descodificada.

Nesse sentido, esta descodificação tem que passar necessariamente por uma (auto) reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre a sua história de vida, passada, presente e cotidiana, pois a questão não se resume a aderir a esta ou aquela leitura que se faz da realidade, mas que cada um seja capaz de autonomamente construir a sua própria leitura, de maneira a aproximar a teoria e a prática e não correr o risco, ou pelo menos minimizá-lo, de falar algo e praticar o seu contraditório, negando o que se disse, praticando uma ação que provenha de uma reflexão equivocada e que por isso promove uma ação com igual característica. “Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo.” (FREIRE, 1996, p. 38).

Como aproximar as reflexões sobre a luta pela terra, pela reforma agrária, com o trabalho na terra, no campo, se não problematizando a própria vida no campo que provêm da produção na terra e, portanto, da produção de si mesmo neste trabalho? É mais do que a luta pela posse da terra, é a busca por compreender como se trabalha ou como se deve nela trabalhar. Esse parece ter sido um princípio no curso de Magistério.

[...] a professora de Biologia era dez, era matéria muito difícil de trabalhar, muito difícil, mas ela dava oportunidade de você conhecer a terra, de você pesquisar, de você usar experimento... ela não queria que você inventasse muito, mas também que pesquisasse e ela queria a resposta certa, que era a científica, mas também ela queria a sua concepção, o que que você acha sobre isso. Então era só você entrar de noite a dentro e estudar, esquecer casa, esquecer o mundo e estudar.

Claro que entre os propósitos da professora e a interpretação que cada aluno/a faz abre-se uma gama de possibilidades, entretanto, não posso deixar de

destacar na fala de Normélia um aspecto que talvez denote como geralmente se fazem estes diálogos e aproximações entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelos alunos. Apesar da professora considerar o mesmo como relevante e incentivar a pesquisa, a meta final parece ser a superação desse saber, pois no final ela “queria a resposta certa, que era a científica”. Não deixa de ser simbólica também quanto a esta questão a afirmação final de Normélia quando diz que para conseguir estudar tinha que “esquecer casa, esquecer o mundo e estudar”.

A aproximação entre o vivido e o conhecimento científico apesar de ser um princípio dentro do curso é algo que depende de uma construção coletiva, mas também, e não menos importante, individual, pois as referências de cada um são diferentes e é nelas que cada um vai buscar as possíveis relações que possam ser feitas para se compreender o que este princípio representa. Isso de certa forma fica evidente nas narrativas de Nilza e Normélia quando identificam essa aproximação em algumas disciplinas e em outras não.

Por parte de alguns professores/formadores havia claramente uma tentativa de “retotalização” dos conteúdos, um diálogo entre áreas de conhecimento, aproximando-as da realidade e das necessidades dos/as educadores/as. Relata Nilza:

[...] uma matéria apoiava a outra... era o que devia realmente acontecer até hoje no ensino, mas num é, um professor dá uma coisa, outro dá outra, mas a questão seria por aí né, se um professor de Geografia ele vai dá Meio Ambiente, o de História vai falar também da natureza, o de Sociedade e Cultura vai falar dessa questão também e assim seria tudo uma mesma coisa, mas não, a educação também é errada nesse ponto [...].

Essa aproximação, porém, parece ter sido mais fácil quando envolvia disciplinas da “área de humanas”, como Geografia e História, ou mesmo quando se tratava do Meio Ambiente, ao contrário do que parece ter acontecido com outras disciplinas, ditas da área de exatas, como Física e Química. Observação, por sua vez, que também não pode ser absolutizada, já que as experiências, mesmo vividas conjuntamente e num mesmo momento, provocam percepções diferentes em cada pessoa.

[...] uma coisa também que não teve sentido, eu não achei muito sentido, mas agente tem que fazer de qualquer jeito né, é aquela Física e aquela Química, aquilo dali não tem acho que sentido pra nada, que ali eu vou

dizer viu, mas tem que ter né, em todos num tem? Eu sei lá aquelas coisas lá, tão complicadas, negócio de cálculo, é umas matérias que por mim num faço nunca, eu gosto de coisa assim, de conhecer, de falar, das pessoas que fez parte da história. (Nilza).

[...] quando o professor me pergunta qual a distância da minha casa pra o colégio, então ele tá fazendo uma relação com a minha realidade, ele já tá usando o assentamento... quando o professor de Física manda eu me locomover de um lugar da onde eu estou para aonde o meu colega está, ou de uma cadeira para outra... eu não posso saber fazer, mas ele já está. (Normélia).

De qualquer forma é evidente que o desafio do diálogo entre as áreas antes mesmo de ser um desafio para os educandos, o é para os próprios professores/formadores, o que reforça ainda mais a necessidade de um diálogo constante entre todos, educadores↔educandos, abrindo, desta forma, a possibilidade de recontextualização e reconstrução dos conhecimentos, e mais do que isto, da produção de novos conhecimentos. A disposição para o diálogo nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento do inacabamento e da inconclusão que pertence à condição humana e, portanto, a todos. (FREIRE, 1996) Sem esta disposição é bem provável que o diálogo se transforme num monólogo. Pois, “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 1987, p. 80).

O desafio da aproximação também se fazia presente na organização da equipe do PRONERA, que era dividida em duas: a equipe responsável pelo Magistério e a equipe responsável pela orientação pedagógica, da qual eu fazia parte. Aliás, não houve sequer um encontro entre as equipes, quero dizer entre nós, alunos bolsistas de graduação que eram responsáveis pela orientação pedagógica, e a equipe do Magistério. Nós trabalhávamos praticamente sem nos comunicar, o que contrariava os propósitos do Programa, do que se tentava realizar junto aos educadores no Magistério. Pois um dos grandes desafios que se colocam para as Licenciaturas é justamente a aproximação com a Pedagogia.

Esse distanciamento, entretanto, tratava de ser revertido, pelo menos por Normélia. Sua narrativa me fez lembrar muito dos meus esforços quando me dedicava aos estudos tentando encontrar elos entre as disciplinas. Quer dizer, apesar da formação está indo no sentido de cindir os conhecimentos, ela se esforçava em

seguir no caminho oposto, acionando sua “[...] capacidade mental natural de contextualizar e de globalizar.” (MORIN, 2002, p. 39). Na tentativa de re-unir as disciplinas, como diz Morin (2002), na tentativa de apreender o que está tecido junto, o complexo. Quando a questioneei sobre as relações entre a orientação pedagógica, que ocorria nas capacitações, e o Magistério, ela respondeu:

Tudo tá no mesmo barco, veja você é professora da capacitação, aí você chega com um texto falando sobre o sertão ou que foi um aluno que escreveu aquele texto... Então você vai botar o texto, vai trabalhar a correção da letra, a pontuação, a construção de um novo texto, então você já tá ajudando o Magistério... Você tá preparando o professor também pro Magistério, porque uma coisa depende da outra, não tá desligada... Se você vai trabalhar problema matemático da região agreste, e aí no Magistério também tem matemática.

Ainda que este diálogo entre áreas de conhecimento e entre estas e a vida dos camponeses e camponesas, especificamente, do seu envolvimento com a luta pela terra e pela reforma agrária, oscilasse, ora acontecesse, ora não, o desafio estava colocado para todos educadores↔educandos, que deveriam esforçar-se no sentido desta religação. Essa instabilidade é revelada na fala de Normélia quando questionada entre a relação dos conteúdos abordados no Magistério e a luta.

[...] eu acho que não tá desvinculado da reforma agrária, ou seja, pode estar desvinculado, mas só que essas pessoas que vieram trabalhar, dar aula no magistério era pessoas que já tinha o caráter de luta... que já simpatizava com o Movimento, fazia além da preparação, um esforço pra que colasse as coisas, pra caminhar junto... os professores tiveram bom senso e se planejaram as aulas dentro do tema reforma agrária... quando o professor não fazia essa quadração era preciso que o grupo de estudantes fizesse uma avaliação e avaliasse o professor, o professor não tem o direito de avaliar os alunos? Então os alunos também têm direito de avaliar o professor. Inclusive isso aconteceu com a professora da área de Reforma Agrária [...] todo mundo convidou ela pra conversa, ela sentiu que o clima da aula tava pegando. Você não sente? Você tá dando aula, você vai perceber quando seus alunos estão com muita pergunta, muita dúvida, que ninguém lhe corresponde, acha que você tá falando, mas não tá entendendo, então chegou ao ponto dela entender e foi pra coordenação estadual, a coordenação do curso e aí teve que se conversar, de se acertar.

Essa narrativa de Normélia traz uma cena que é bem ilustrativa quanto a complexidade dos elementos que compõem os desafios colocados pelo curso a todos os envolvidos. Podemos extrair desta cena a efetivação de um dos principais

desafios, se não o principal, de um curso acadêmico voltado a camponeses/as envolvidos/as com a luta pela terra: a estreita relação entre a “reforma agrária da terra” e a “reforma agrária da palavra”. Que aprendizados podem ter sido tirados por parte da professora que responsável por ministrar a disciplina “Reforma Agrária” foi avaliada pelos seus alunos? Da mesma forma, os alunos que puderam questioná-la em sua autoridade, em sua “palavra”, isto é, em seu conhecimento?

O questionamento da “palavra” que de antemão já tem o respaldo e a legitimidade institucional, por outra “palavra” que quer se fazer ouvir e que tenta conquistar o seu espaço, se constituir, torna possível, ainda que em meio a conflitos e resistências, o diálogo e a construção coletiva de uma nova “palavra”, um novo conhecimento. Não mais doação, nem imposição de uma “palavra”, mas construção de uma “palavra” gestada no encontro em que todos têm o direito de dizer a sua “palavra”.

Este parece ser o principal exercício estimulado pelo MST em todos os seus momentos de atuação e espaços de formação. A valorização da “palavra” do camponês, fundamentalmente daquele que está inserido na luta. As falas de Nilza e Normélia em que dizem o que aprenderam com o Movimento revelam este direcionamento.

No Movimento eu aprendi a ser crítica, aprendi não ter medo de dizer sim e não ter medo de dizer não, seja pra o mais alto da sociedade como a mais média da sociedade... aprendi também a buscar direitos, saberes e dever, porque isso tá na lei da Constituição... a formação do MST é você ser uma pessoa política e não se deixar ser manipulada pelas pessoas. [...] a dinâmica do MST é politicar, é lhe ensinar você a ser um político, você ter idéias próprias, é você crescer, a você saber viajar, você saber decidir, a você ter argumento pra negociar, é você compreender o mundo letrado... não é simplesmente aprender ler não, porque aprender a ler e você não ter uma idéia, você não ter proposta, você não saber discutir, então pra o Movimento essa pessoa não serve também, se torna-se analfabeto, saber ler tanto e não faz nada pra mudar, então não adiantou. (Normélia)

“Não ter medo de dizer”, “buscar direitos, saberes e dever”, “não se deixar ser manipulada pelas pessoas”, “ser um político”, “ter idéias próprias”, “saber decidir”, “ter argumento pra negociar”, “compreender o mundo letrado”, “ter uma idéia”, “ter proposta”, “saber discutir”. A “palavra” priorizada pelo MST parece ser aquela

vinculada, especialmente, à participação política, à capacidade de se posicionar frente às situações que inevitavelmente encontra pela frente no seu percurso: nos acampamentos quando precisa negociar com a repressão policial; nas audiências judiciais em que dialoga com o poder da Justiça, entre tantas outras situações nas quais é preciso exercer uma disputa que se dá, sobretudo, através da “palavra”.

Aprendizados sem dúvida muito importantes para o/a docente/a e reconhecidos como tal por Normélia e Nilza, que expressam em suas falas, ao se referir a perspectiva de formação do professor para o MST, características e posturas próprias de um militante:

Eu vejo assim que era um professor questionador, voltado pra luta, voltado pra luta dos assentados, para que as crianças entendessem que eles estavam numa luta, que eles tinham que reivindicar as coisas, que eles tinham que lutar pelos direitos deles... que trabalhasse mesmo a vida deles como lutador, que eles participassem da luta quando fossem jovens, depois quando fosse moças e rapazes e depois adultos, que a luta não fosse esquecida, que formasse eles pra eles ser umas pessoas que questionasse e nisso trouxesse a questão da reivindicação, porque quando agente questiona alguma coisa é porque não ta achando que ta certo né e se agente acha que não ta certo dá aquele fato de luta né, e se agente não questiona e não entende aí nunca vai lutar, né assim?” (Nilza)

Ele [o professor] aprende falar, ele aprende dialogar, ele passa a conhecer, isso é constante... eu acho que o Movimento ele prepara, desde a reunião, dos cursos de formação... agora o problema tá, o professor vai usar aquilo pra levar pra sala de aula, vai fazer seu planejamento ou o professor vai pegar o livro lá e vai transportar pro quadro? (Professora Normélia)

Essa questão que Normélia levanta se referindo a transposição dos possíveis comportamentos aprendidos na dinâmica do Movimento para a sala de aula, desde o momento do planejamento à seleção do conteúdo, nos colocam algumas questões: será possível esta transposição? E se for possível será o bastante para atingir os objetivos desta nova escola que se pretende construir no campo? Será que a aprendizagem destas habilidades capacita o/a professor/a a selecionar com mais consciência os conteúdos que irá priorizar junto aos seus alunos e alunas?

As reflexões feitas por Normélia e Nilza em torno do curso do Magistério, especialmente sobre as disciplinas e conteúdos, expressam a realização de um diálogo que aproxima os mesmos especialmente ao processo da luta pela terra e pela

reforma agrária e da condição dos/as professores/as enquanto sujeitos camponeses em luta. Essas foram as referências mais evidenciadas em suas narrativas e por isso provavelmente tenham sido as mais exploradas. Ainda que em algum momento de sua narrativa sobre o Magistério Normélia tenha se referido a questões que dizem respeito ao trabalho na/com a terra, especificamente sobre a produção, este parece ter sido um tema que ficou em segundo plano.

Do ponto de vista da luta pela terra talvez este não fosse o tema prioritário já que primeiro é preciso conquistá-la para em seguida, com a posse legalizada, começar a nela produzir. Claro que nem sempre o processo se dá nesta ordem, porém, o que está colocado é que, independente dessa ordem, a proposta educativa do MST direcionada aos assentamentos se insere dentro de uma perspectiva de projeto de sociedade que se contrapõe ao projeto neoliberal. De maneira que depois de instalados na terra pretende-se, se não desenvolver uma nova forma de lidar com a mesma, recuperar relações mais tradicionais, ou ambas, tendo como finalidade um re-enraizamento. Re-enraizamento que se coloca em contraposição ao desenraizamento, sobretudo cultural, que tem empurrado cada vez mais os/as camponeses/as para as zonas urbanas ou, se não para lá, para a aderência ao estilo de vida que este meio representa.

A luta pela terra, portanto, situa-se em meio a esta tensão entre enraizamento e desenraizamento, que em se tratando de humanos, diferentemente das árvores, não pode ser associado apenas ao fato de estarem ou não “plantados” na terra. Diz respeito à produção na terra e da produção de si pela terra, no trabalho com a terra, ou seja, diz respeito à produção de uma cultura, de formas de relacionamento com a natureza e entre os seres humanos. Pode-se dizer que foi, inclusive, esta compreensão que levou o MST a se aproximar cada vez mais da escola e da academia, não só na perspectiva de acessar os conhecimentos por ela veiculados, mas principalmente na intenção de produzir novos conhecimentos.

A ocupação da escola pelo MST se impôs num único sentido, porém combinando duas preocupações, que apesar poderem ser tomadas separadamente, se complementam: a incorporação pela escola dos princípios que dinamizam o movimento: organização e trabalho coletivos e participação política; e a reorientação

dos conteúdos no sentido de se aproximarem não apenas do processo de luta, mas fundamentalmente no sentido de apontarem novas relações com a terra, com o campo.

A primeira preocupação parece vir merecendo maior atenção, apesar de todos os esforços na busca pela oferta de cursos não só para a formação de professores/as, mas também em outras áreas como Agronomia, Administração, Contabilidade, entre outros. Sabemos que a adequação destes cursos aos propósitos do MST demanda tempo e depende do processo de apropriação pelo mesmo, entretanto, o que está colocado como desafio à formação do professor é justamente o rompimento das barreiras entre as diversas áreas de conhecimento, a fim de evitar a armadilha da fragmentação e da descontextualização, correndo, desta forma, o risco de repetir os velhos modelos da divisão entre cursos técnicos e formação mais geral.

Para que o processo educativo realmente instrumentalize os sujeitos para a resistência à imposição do projeto neoliberal, é preciso romper estas barreiras, uma vez que estas não se impõem na combinação entre os três principais pilares sustentadores de tal projeto: Ciência (Tecnologia), Mercado e Comunicação. Como nos chama atenção Gohn (2002), as mudanças conjunturais que vêm se configurando, sobretudo a partir da década de 90, com o estabelecimento de uma economia cada vez mais globalizada, fundada numa relação muito próxima entre esses três setores, apontam para modificações com relação ao perfil dos educadores e educadoras populares.

Os princípios que guiaram os movimentos de educação popular, principalmente na década de 60, permanecem atuais, entretanto, sua utilização nos anos 90

[...] ocorre menos pela sua dimensão política-participante [...] e mais pela sua dimensão de 'empowerment' (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade, gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o 'empoderamento' da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos - os novos educadores - atores fundamentais na organização e no desenvolvimento de projetos. (GOHN, 2002, p. 74).

No caso da educação do campo este novo perfil do educador corresponde a uma formação que além de privilegiar a formação política tem que necessariamente

contribuir com a construção não apenas uma nova visão do campo, mas com o estabelecimento de novas práticas junto a terra e a cultura a ela vinculada. Para tanto é preciso que o/a professor/a além da militância seja impulsionado a “[...] conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativa de vida, [...] a comunidade onde atua e ser sensível aos seus problemas.” (GOHN, 2002, p. 74).

Mas como isto pode ser efetivado na prática? Acredito que estimulando o/a professor/a a voltar-se para o meio em que vive e atua, operando fundamentalmente um distanciamento epistemológico, ou seja, transformando a sua prática pedagógica em “objeto” da sua reflexão, o que se significa colocar a si mesmo em observação. Pois “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”. (FREIRE, 1996, p. 44). É preciso que o professor/a se volte em reflexão sobre a sua própria história, passada, presente e cotidiana para que ele/ela inclusive compreenda as interpretações que possa vir a fazer do meio em que atua e das pessoas com quem trabalha, as quais serão determinantes na orientação de suas ações. Esse “exercício” inevitavelmente o levará a situar-se no contexto sociocultural e histórico da comunidade, que por sua vez está inserido no contexto do município a que pertence e a assim por diante.

Essa orientação, contudo, depende do diálogo entre os professores formadores, interlocutores dos conhecimentos científicos, e os educadores, no sentido de tomar a realidade em que estes atuam como “tema gerador” de reflexão de ambos. Apesar dos esforços que creio foram despendidos pelos professores no curso de Magistério na busca pela realização deste diálogo, o mesmo não aconteceu em algumas disciplinas, a exemplo da Química, que segundo as impressões de Nilza em nada serviu para a sua formação.

Essa observação de Nilza me impulsionou a pesquisar sobre as possíveis relações da Química com a produção e consumo de alimentos, questão que muito me chamou atenção durante os dias em que estive no assentamento. Na breve incursão que fiz na tentativa de buscar as possíveis relações que poderiam ter sido feitas entre a Química e a questão da alimentação nos assentamentos, me deparei não só com a possibilidade de, a partir do tema alimentação, ser possível abordar a Química, além

de outras disciplinas, como na possibilidade da própria disciplina Química poder se “alimentar” do problema da alimentação nos assentamentos.

Informações como o fato de a indústria de alimentos ter sido impulsionada principalmente após as I e II Guerras Mundiais e pela inserção da mulher no mercado de trabalho<sup>79</sup>, foram algumas das descobertas que me remeteram à questão da alimentação no assentamento e especialmente à cultura alimentar das famílias de Normélia e Nilza, cujos produtos industrializados são priorizados em detrimento dos alimentos que provêm do cultivo da terra.

Aliás, mais do que chamar a minha atenção, a questão da alimentação exigiu de mim uma adaptação à cultura alimentar das famílias das professoras, que têm como base o feijão, a farinha, o macarrão, o arroz, o cuscuz, a carne e o peixe. A diversidade de frutas é pequena, nos dias em que estive lá pude ver sendo consumidas basicamente manga e coco. As verduras e legumes não compõem a alimentação, ausência que pra mim foi bastante difícil. Uma das situações que mais me indignou, contudo, foi ter presenciado na escola do assentamento os alunos serem alimentados com suco em pó!

As relações que poderiam ter sido feitas entre o tema da “Alimentação” e a disciplina Química, porém, é apenas um exemplo de que as barreiras entre as disciplinas e entre estas e a vida só existem mesmo dentro da escola e da academia. As diversas disciplinas que compuseram o curso de Magistério poderiam ter sido mobilizadas a partir do tema “Alimentação”, que é uma questão extremamente relevante para os camponeses/as e, portanto, para a educação no/do campo. Este tema poderia ser um, entre tantos outros, que funcionaria como a ponta de um *novelo*, ou no dizer Freire (1987), como tema gerador, que teria como *pano de fundo* a questão fundamental sobre a qual gira a luta pela terra: a tensão desenraizamento/re-enraizamento.

---

<sup>79</sup> Segundo Nitzke (1998), há uma forte relação entre as guerras e as pesquisas na área de alimentos, de forma que as maiores impulsionadoras da indústria de alimentos teriam sido as I e II Guerras Mundiais. A partir da I Guerra Mundial teria ocorrido o primeiro surto de industrialização, que impulsionou os pesquisadores do setor alimentício a desenvolver processos para a produção de alimentos industrializados em grande escala. A inserção da mulher no mercado de trabalho também foi motivo para que os pesquisadores desenvolvessem novos métodos de processamento de alimentos, que além de demorarem mais para se deteriorar, deveriam ser de fácil preparo e transporte.

Do tema “Alimentação” se poderia chegar às razões e raízes da luta pela terra, que inevitavelmente se remete a história da educação popular, vividas pelos professores e professoras do campo, a exemplo de Nilza e Normélia. Dentro da história da educação popular emergiria um dos seus principais protagonistas, a Igreja Católica, fundamental na contribuição à organização política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, cujo um dos principais frutos é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, atualmente, principal movimento social do campo, e que tem como objetivo a reforma agrária e o re-enraizamento dos camponeses e camponeses na terra. Re-enraizamento cuja efetivação depende da posse da terra, porém de uma posse que, espera-se, se faça conscientemente vinculada a um “Projeto Popular para o Brasil”.

Enfim, essas relações parecem óbvias e na verdade o são, pois em realidade, na vida, não há cisão, porém, para a Ciência essa religação permanece como um desafio. Nas escolas e academias a busca deve ser, portanto, pelo rompimento das barreiras entre as disciplinas e entre essas e a vida cotidiana a fim de se ampliar a compreensão da complexidade que compõe a vida, de maneira que as ações também apontem para este sentido. Como nos diz Morin (2002), o humano assim como a sociedade são unidades complexas, ou seja, multidimensionais, que se interrelacionam. De maneira que o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional e que a sociedade comporta inúmeras dimensões: histórica, econômica, política, sociológica, religiosa, etc.

O conhecimento e apreensão destas inúmeras dimensões, entretanto, lembrando mais uma vez Freire (1987), só pode ser realizado na práxis, ou seja, a partir de uma situação concreta em que educadores e educandos se debrucem conjuntamente por meio do movimento de reflexão-ação-reflexão.... De forma que o diálogo e o trabalho coletivo realmente ponham a Ciência em *Movimento*, promovendo a re-ligação das diversas áreas de conhecimento e entre estas e a vida, colocando-a efetivamente a serviço das necessidades das populações camponesas, para que estas ampliem sua participação política, coletiva e individual, em âmbito macro e micro, nos espaços públicos, mas também privados, a fim de promover a almejada transformação social e cultural.

#### IV. PALAVRAS FINAIS... ∞ A PARTE NO/DO TODO QUE NOS CABE...

*[...] a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O Futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza, existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso. (Edgar Morin)*

O que Morin (2002) chama de “determinantes”, apesar de contrabalanceá-los com a incerteza e a instabilidade que também os caracterizam, Paulo Freire (1987) chama de “condicionantes”, sobre os quais é função da educação contribuir para que os seres humanos tomem consciência, ou seja, conheçam suas razões de ser. O que significa, sobretudo, tomar consciência de que são os próprios seres humanos os responsáveis por essas razões e pelo que venha a ser produzido em nome das mesmas. Produção, entretanto, cujas conseqüências se inserem num movimento que combina a certeza e a incerteza, a estabilidade e a instabilidade... Enfim, sobre cujos resultados não temos o controle, uma vez que as interações são múltiplas, complexas e imprevisíveis, assim como também são os seres humanos.

A produção desta pesquisa se insere nesse movimento. Na busca da compreensão destes condicionantes, isto é, das razões históricas e culturais, gestadas dialeticamente nas relações entre o coletivo e o individual, que configuraram/configuram a formação dos/as educadores/as vinculados à educação popular e em especial à educação do campo. As fontes para tal busca foram as “histórias de vida” de duas educadoras do campo, legítimas portadoras de saberes e conhecimentos gerados nesse contexto sócio-histórico-cultural. E foi no encontro entre a “palavra” dessas duas educadoras, através de suas narrativas, a minha “palavra” e a “palavra” registrada nos livros que alguns destes condicionantes emergiram.

O entrelaçamento entre essas “palavras” tiveram como ponto de partida e de chegada a formação de professores/as, cuja reflexão foi feita na tentativa de considerar a complexidade dos aspectos que envolvem a formação dos mesmos como pessoas, mas pessoas que assumem a função de docentes. Pois não há como dividi-los, não há como concebê-los de uma forma dentro da escola/academia, e de

outra forma fora. Pensar a formação de professores é pensar nestes como um todo, ainda que nesse esforço apreendamos apenas algumas partes.

Considero, contudo, que uma das “partes” dentro do processo histórico da educação popular do campo demarca um avanço importante, uma vez que insere a educação intencionalmente num projeto de sociedade, ou seja, a concebe como uma parte importante de um todo, de maneira que aqueles que fazem essa educação devam também ser assim concebidos. O MST é o protagonista nesse processo. Posso dizer que a presente pesquisa só foi possível a partir da experiência que vivi como orientadora pedagógica, num curso de formação para professores e professoras que foi solicitado pelo Movimento à Universidade.

Conscientes da importância do conhecimento científico para a luta pela terra e sob forte influência do pensamento “freiriano”, buscaram a Universidade como sujeitos autônomos, ou seja, dizendo para que “serviço” o conhecimento científico estava sendo chamado a contribuir. A proposta é dialógica, portanto, do lado de cá, ainda que na história da educação popular estes dois pólos tenham se encontrado (Ciência e Povo), há que se ter clareza de quem são estes sujeitos, para os quais não ofereceremos receitas, mas *com* os quais construiremos uma nova Ciência, uma nova sociedade, uma nova humanidade. Uma das contribuições desse encontro com certeza é a possibilidade da Ciência pensar-se a si mesma.

E pensando em si mesma, a partir e por meio do diálogo, fazer com que o Movimento, e, portanto, as pessoas que estão a ele vinculadas, pensem sobre si. Creio que essa pesquisa, em primeiro lugar, contribuirá para que a Ciência pense sobre si mesma. Uma das conclusões a que chego, porém, é a de que este pensar, como já disse Paulo Freire, não deve ser um privilégio. É um direito de todos e todas, ainda que às vezes queiramos transformá-lo num dever.

A maneira como a Ciência pensa/pensou não é a maneira fundamental, é uma das, é a maneira hegemônica, que todos os que estejam a ela de alguma maneira submetidos, têm o direito de conhecer. Uma das funções dos cursos de formação para professores/as, provenham ou não do campo, é a apropriação desse pensar, dessa maneira de conhecer. Só dessa forma será possível aos professores e professoras descodificar tamanha complexidade e influência do conhecimento

científico na nossa vida cotidiana e dos fortes vínculos entre estes e o projeto neoliberal/mercado. É ao seu cotidiano que o educador e a educadora devem se voltar e do qual a sala de aula compõe uma parte, na qual o educador quando está inserido, está como um todo e não como um pedaço.

O “exercício intelectual” feito nessa pesquisa, com a colaboração de Nilza e Normélia, deve ser feito também, e fundamentalmente, por elas mesmas, únicas e legítimas portadoras de suas próprias “palavras”, às quais foram postas em diálogo com a Ciência por meio da minha mediação, ou seja, da minha “palavra”. Palavra que é ao mesmo tempo condicionada e incondicionada, que como uma árvore tem as raízes fixas, mas a copa “ameaçada” pelos ventos, que às vezes dão um empurrãozinho nas folhas, fazendo-as voar.

São a estas raízes, portanto, que retorno. Depois de vento, sol, chuva, depois de ter sido arrancada, plantada novamente, recuperada... Volto a pensar nas possíveis contribuições da academia na formulação de cursos para estes professores, que, gostaria de destacar, são diferentes das contribuições do MST, por exemplo. Ao mesmo tempo em que ambos compõem uma única história, cada qual compõem também uma parte única desta história.

Nessa perspectiva, pensar a partir de onde os meus pés pisam, significa voltar-me em reflexão sobre a postura a ser assumida pela Universidade junto ao MST, e, portanto, aos camponeses e camponesas. Tendo em vista, contudo, não apenas o curso formulado pela mesma em parceria com o Movimento, no caso, o Magistério, de cuja formação das professoras Nilza e Normélia compõe apenas uma parte. Àquilo a que devemos lançar os “olhares epistemológicos” foi evidenciado pelas narrativas das professoras, que não dividem, mas nos apresentam a realidade da formação de professores no/do campo em sua complexidade.

Retomo então, resumidamente, algumas das “partes” que emergiram ao longo da produção desta pesquisa, as quais, creio, devem servir como referência às reflexões e posteriores formulações de cursos de formação para professores e professoras no/do campo:

► As experiências e aprendizados que as professoras adquiriram ao longo de suas “histórias de vida”, especialmente, de suas trajetórias escolares e profissionais, são fortes condicionantes na construção de suas concepções sobre o campo, a escola, a educação e o conhecimento e é fundamental que elas sejam capazes de refletir criticamente sobre esses condicionantes.

► A compreensão de que as experiências e aprendizados vividos pelas professoras ao longo de suas vidas contribuem para sua formação docente revelam que, além de suas trajetórias escolares e profissionais, todos os outros campos de suas vidas, a exemplo das funções que exercem como mãe e esposa (questões de gênero, relações familiares, etc.) têm forte influência sobre suas concepções sobre o campo, a escola, a educação, enfim, sobre os diversos âmbitos de suas vidas e sobre a maneira como deverão atuar nos mesmos.

► Diante dessa perspectiva de formação docente, portanto, toda a vida do professor e da professora, ou seja, todas as suas dimensões, familiar, religiosa, política, profissional, entre outras, merecem ser exploradas a fundo por meio de pesquisas. Pesquisas nas quais, entretanto, o professor não seja apenas o comunicador de informações, mas efetivamente um investigador. De maneira que essa ação-reflexão... componha o seu processo de formação.

► A tomada de consciência por parte dos professores e professoras dos condicionantes que os formam, e que estão inseridos num contexto sócio-histórico-cultural, certamente contribuirá com a compreensão dos mesmos quanto à importância da atuação do MST, bem como da importância da participação política, uma vez que as experiências das professoras (a exemplo das condições de trabalho a que foram/são submetidas; da precariedade de funcionamento dos diversos Programas aos quais elas se vincularam; etc.), demonstram a necessidade de integrar o projeto educativo a um projeto de sociedade.

► O perfil do/a professor/a formado no curso de Magistério identifica-se com a concepção de professor militante almejada pelo MST, cuja aprendizagem priorizada está vinculada ao desenvolvimento, especialmente, de habilidades que o capacitem a atuar, participar e se organizar politicamente, aderindo e encampando a luta travada pelo Movimento. A busca por esse perfil tem como objetivo não só o engajamento dos professores e professoras na luta pela terra, mas, sobretudo, do estabelecimento de novas relações com a mesma e com a cultura a ela vinculada, a fim de fazer frente ao projeto neoliberal que subordina o Estado e o público aos interesses privados do mercado.

► A constituição desse perfil, entretanto, a partir das narrativas das professoras, mostrou-se insuficiente na resistência ao projeto neoliberal e na perspectiva de construção de uma sociedade fundada na democratização dos meios de produção, especialmente a terra, e do estabelecimento de novas relações de produção na mesma. As crenças das professoras, que foram construídas ao longo de suas vidas, quanto ao fato de que o campo representa o atraso e a cidade o avanço, bem como respectivamente as culturas e conhecimentos a esses espaços vinculados, permanecem, dificultando, dessa forma, uma transformação em seus pensamentos e ações, seja dentro ou fora da escola.

► A formação acadêmica através do Magistério, de maneira geral, esteve distante da “história de vida” e do cotidiano vivido pelas professoras, dentro e fora da sala de aula, de maneira que a dialogicidade e a interdisciplinaridade pretendidas funcionaram muito mais como um recurso técnico. A fragmentação do conhecimento prevaleceu, uma vez que foi priorizada a “palavra” das professoras que as identificavam como camponesas em luta pela terra.

► O desafio de construção de cursos de formação para professores, a exemplo do Magistério, portanto, exige da equipe responsável pela organização dos mesmos um esforço no sentido de proporcionar a todos os envolvidos a condição de sujeitos do processo, e para tanto é fundamental que os conhecimentos científicos dialoguem

com os conhecimentos e saberes constituídos ao longo da “história de vida” de todos os envolvidos, sempre e simultaneamente educadores↔educandos.

► São a esses saberes e conhecimentos que os professores e professoras recorrem em seu trabalho. Como nos diz Tardif (2002, p. 211) “[...] o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. [...] se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais [...] se baseia em juízos ligados às tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente, ele se baseia em sua ‘experiência vivida’ como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro.”

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

ALFABETIZAÇÃO como liberdade. Brasília: UNESCO/MEC, 2003. 72 p.

BARROS, Francisca Argentina Góis. **Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe 1961-1964: uma reconstituição histórica**. 1995. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3).

BERGER, Maria Lúcia Souza Ramos. **A educação de adultos numa experiência de reforma agrária: o caso da Promoção do Homem do Campo (PRHOCASE)**. 1982. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1982.

BERLINCK, Manuel T. **CPC/UNE - Centro Popular de Cultura**. Campinas: Papyrus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos anos 60. In: UNESCO/MEC/CEAAL. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL, 2005. (Coleção Educação para Todos, 4).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, n. 1, abr. 2002. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3).

\_\_\_\_\_. **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Momento atual da Educação do Campo.** Disponível em: <<http://www.nead.org.br>>. Acesso em: 25 set. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CINTRA, Maria da Conceição Barbosa. **A trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Sergipe 1985-1997.** 1999. 142 f. Dissertação (Mestrado Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.37-68.

\_\_\_\_\_. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos anos 60.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI.** Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação e Atualidade Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular - Educação de Adultos em São Paulo (Brasil).**

Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos)>. Acesso em: 25 ago. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOULART, Ferreira. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

HOUAISS, Antônio; FRANCO, Francisco Manoel de Mello; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

KOLLING, Jorge Edgar; MOLINA, Castanha; NERY, Ir (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo (Memória), 1).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **História dos Movimentos Sociais no Campo em Sergipe: uma abordagem preliminar**. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>> Acesso em: 15 ago. 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: Educação Popular**. São Paulo: Símbolo, 1978. (Coleção Ensaio e Memória).

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Palas: Athena, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

NITZKE, Julio Alberto. **A Pesquisa em Alimentos da Pré-História à Contemporaneidade**. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~julio/pescalim.htm>>. Acesso em: 15 nov. de 2007.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva: assentados e militantes no MST**. 2003. 187 F. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEDRAS, Beatriz Junqueira. **Uma Leitura do I Livro de Tombo do Convento do Carmo em Salvador: Contribuição à Construção Histórica da Ordem dos Carmelitas na Bahia-Colonial**. 2000. 189 F. (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. A Educação de Jovens e Adultos. **Revista Viver Mente e Cérebro**. São Paulo, v. 06, p. 30-45, 2006. (Coleção Memória da Pedagogia – Perspectivas para o Novo Milênio).

SERGIPE. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Caderno de Capacitação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)**. s/d.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Rosemiro Magno. **A luta dos posseiros de Santana dos Frades**. São Cristóvão: Ed. da UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUTO, Paulo Heimar. **Litoral Norte Sergipano: histórias e perspectivas sócio-econômicas**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo, 14).

SOUZA, Kelly Pereira de; SILVA, Maria Neide Sobral da. **Histórico dos Projetos de Alfabetização desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em**

**Alfabetização (NEPA) desde 1995 em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2003. (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada.** Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, Lianna de Melo. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária - PROPED. In: SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO: O PAPEL DOS OBSERVATÓRIOS DA EDUCAÇÃO, 1, 2007, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, UNB, UFRN, 2007. 1 CD-ROM.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para Transformar:** educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Departamento de Educação. **Relatório Final do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais.** Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1996. (Integração Universidade com Ensino Fundamental - Linha II).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Atividades Técnico-Científicas Desenvolvidas em 1997.** Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório Técnico Pedagógico 1998/1999.** Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório Final Janeiro/2001.** Sergipe: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização.

ANEXOS

## MAPA DO ESTADO DE SERGIPE

Sergipe possui uma superfície de 22.050 km<sup>2</sup>, que corresponde a 0,26% do território nacional. Dividida em 75 municípios, agrupados em 13 microrregiões, faz fronteira ao norte, definida pelo rio São Francisco, com Alagoas. A oeste e ao sul limita-se com a Bahia, e a leste com o Oceano Atlântico.







ESTADO DE SERGIPE

## PODER JUDICIÁRIO

## AUTO DE IMISSÃO DE POSSE

Aos 05 dias do mês de outubro do ano de 2000, às 09:30 horas, neste município de Pacatuba, Estado de Sergipe, em cumprimento ao mandado retro, extraído dos autos da Carta Precatória expedida nos autos da Ação de Desapropriação, Processo nº 99.0021264-0-Classe V - 3ª Vara da Justiça Federal- Seção Judiciária de Sergipe, promovida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA contra **SERAGRO - Serigy Agroindustrial Ltda**, dirigimo-nos ao imóvel rural denominado "**Fazenda Santana**", situado no município de Pacatuba/SE, e, ali estando, IMITIMOS o expropriante, na pessoa de sua representante legal, Dra. Gilda Diniz dos Santos, na posse do imóvel situado no endereço supra, com área registrada de 2.812,3600 ha, possuindo os limites e confrontações, conforme memorial ~~de~~ em anexo que fica fazendo parte integrante deste auto de imissão, a saber: **NORTE**: Terras da SANAGRO (Santana Agro Industrial Ltda) e P.A. Cruiri; **SUL**: Oceano Atlântico, Sítio Silveira, Nicinho Bispo e Rio Poxim; **LESTE**: Terras do P.A.; **OESTE**: Sítio Silveira, Nicinho Bispo, Rio Poxim ou Betume, Terras de João Monteiro, Terras do Povoado Lagoa Nova, Terras de Juvino Sebastião e Terras da SANAGRO (Santana Agro Industrial Ltda).

Feita a Imissão mansa e pacificamente, lavrei o presente auto, que lido e achado conforme, vai devidamente assinado por nós, Oficiais de Justiça, pelo autor imitado e duas testemunhas.

Oficial de Justiça:

Edis Lima

Autor Imitido:

Gilda Diniz

Testemunhas:

Gilda Diniz

Paulo Sérgio Bispo St.

MOMOLTO

