

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

**O COTIDIANO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM UMA  
ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST: Limites e Desafios**

Isabela Camini

Porto Alegre  
1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O COTIDIANO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM UMA  
ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST: Limites e Desafios**

Isabela Camini

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Balduino Antonio  
Andreola

Porto Alegre

1998

## **Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmem B. Machado  
UFRGS

---

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola  
Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gelsa Knijnik  
UNISINOS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rute Bachero  
UNISINOS

Para meu pai, Rodolfo Camini, que aos 83 anos de vida ainda trabalha, plantando a terra. Quando bem criança, ainda, já ouvia dele que a **Reforma Agrária** era necessária.

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola, pela acolhida competente e pelo estímulo e apoio à pesquisa voltada às classes populares.

À minha co-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Malvina do Amaral Dorneles, amiga e companheira, que, ouvindo-me atentamente, fez questionamentos fundamentais.

Aos/às professores/as da escola pública do assentamento que ao falar gesticulando, ajudaram-me a entender seus limites, desafios, tensões e conflitos vividos no cotidiano da escola.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, pelo seu exemplo de organização e persistência, mantém acesa em mim a chama do compromisso com a educação na luta pela Reforma Agrária.

Ao CNPq, pelo incentivo recebido para o desenvolvimento da pesquisa

## SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11

## APRESENTAÇÃO

SOBRE A AUTORA.....	12
SOBRE A PESQUISA.....	19

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DE LUTA PELA TERRA

1 - O Movimento de luta pela terra no RS.....	26
2 - As primeiras preocupações com a educação.....	35
3- O Setor de Educação do MST.....	43
4 - A preocupação com a Formação de Professores/as.....	52
5 - A proposta pedagógica para as escolas de assentamentos.....	58

## **CAPÍTULO II**

### **UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO E SEUS/SUAS PROFESSORES/AS**

1 - A Escola Roseli Correia da Silva - Uma conquista dos/as assentados/as.....	69
2 - O Lugar da escola hoje, na vida do assentamento.....	78
3 - Quem são os/as professores/as que ali trabalham.....	85
4 - Que formação trazem os/as professores/as da Escola Roseli Correia da Silva.....	90
5 - Condições de vida e de trabalho dos/as professores/as.....	99

## **CAPÍTULO III**

### **O COTIDIANO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA ROSELI CORREIA DA SILVA: Limites e Desafios**

1 - A Relação professores/as e MST.....	105
2 - Os Conflitos cotidianos enfrentados na escola.....	113
3 - Formação de Professores/as e seus Limites.....	117
4 - O cotidiano como elemento formador.....	125
5 - Mudanças na prática dos/as professores/as a partir da experiência em escola de assentamento.....	136

6 - Movimentos Sociais, Escola e Formação de Professores/as.....	139
--	-----

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

1 - Desafios para os/as professores/as de um movimento social que pensa a escola.....	149
2 - Lições da Pesquisa.....	156
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 163

## RESUMO

O presente trabalho trata de aspectos relacionados ao cotidiano pedagógico de professores/as pertencentes ao ensino público estadual, em escolas de assentamentos do MST.

Inicialmente, busco fazer uma retrospectiva do contexto histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Rio Grande do Sul, suas preocupações com a escola, a educação, a formação de educadores/as e a proposta de educação para as escolas de assentamentos e acampamentos.

Posteriormente, abordo a questão da escola Estadual de Primeiro Grau Roseli Correia da Silva, no município de Eldorado do Sul, relacionando esta realidade com o contexto maior da escola pública; o empenho dos/as assentados/as para conquistar a escola, no início do assentamento, o que significa hoje para eles/as, quem são os/as professores/as, sua formação e condições de vida e trabalho.

Em seguida, trabalho o cotidiano da escola. o relacionamento dos/as professores/as com a organização maior do Movimento. Os conflitos, os desafios e os limites que encontram, por estarem exercendo sua prática pedagógica em uma escola do meio rural e num assentamento. Na análise, contemplo o cotidiano como um elemento formador e os limites da formação destes/as professores/as para dar conta da realidade existente em relação ao que o MST está propondo como Projeto de Educação para as escolas dos assentamentos.

Este estudo conclui que, em se tratando de escolas e professores/as em áreas de assentamentos, necessariamente as responsabilidades precisam ser divididas entre as várias instâncias, como: o Estado constituído, o CPERS/Sindicato, o Setor de Educação do MST, a Direção Estadual do MST, a comunidade do assentamento e com os próprios/as professores/as que já somam um grande número nestas escolas públicas.

## **ABSTRACT**

This piece of work discuss about some aspects related to the pedagogical routine experimented by public State schools teachers who works in educational institutions settled at the Landless Rural Workers Movement (MST) communities.

Firstly, I intend to make a kind of historical context retrospective of the Rio Grande do Sul Landless Rural Workers Moviment, the way they deal with concerns of school, education, teachers' formation, educational projects and plans and their relation with schools localized in rural communities sponsored by MST.

Lately, I come up for discussion the Primary Public School Roseli Correia da Silva case - it is situated in Eldorado do Sul. So I make conexions between this very particular reality and the public school reality itself; the settled men and women efforts in order to conquer a school in the beginnings of the community, their relation with the educational institution and its meanings, the teachers identity, formation and conditions of living and working.

Furthermore, I writes about school daily routine, the relationship established between the teachers and the Movement organization, the conflicts, the challanges and the limits they find for constructing their pedagogical practice in a school situated in a settled men and women rural area. In the analysis, I mention their daily routine (a kind of pattern element) and those teachers formation limits in order to get in touch to the reality that exists toward to the pedagogical plans and projects discussed and elaborated by the Landless Rural Workers Movement (MST).

This study concludes that, in the landless rural workers comunities, schools and teachers responsibilities need to be shared among many institutions: the Constituted State (government), the syndicate (CPERS/Syndicate), the Landless Rural Workers Movement Education Sector(MST), the Moviment State Administration (MST), the community of the settled and the teachers themselves since they sum up a considerable number in these public schools.

## APRESENTAÇÃO

### SOBRE A AUTORA

Estar realizando um trabalho como este significa dizer que este não é o primeiro contato que tenho com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Meu envolvimento, de certa forma, já é histórico. Por isso, sinto-me bem em poder apresentar à Universidade e a outros/as leitores/as mais esta dissertação, relacionada com a educação, professores/as e o Movimento Sem Terra.

Ainda tenho bem presente na mente o meu primeiro contato com o MST. Isso aconteceu num dos primeiros acampamentos do Estado, em Encruzilhada Natalino, município de Ronda Alta, em 1979. Eram centenas de famílias, muitos/as jovens e crianças que, por um significativo tempo de espera, moraram à beira da estrada, numa verdadeira cidade de lonas pretas. Visitá-los/as, conversar com o povo, celebrar a vida com eles/as, ficar lá uma semana, em pleno janeiro, sentindo o calor, a poeira e o aconchego dos barracos, tudo tinha a ver com solidariedade e apoio. Lá conheci professora Salete Campigotto<sup>1</sup>, preocupada com a educação. Entre a

---

<sup>1</sup> Sobre esta professora será falado posteriormente no capítulo que se refere à educação.

fumaça vinda dos fogões improvisados, os/as acampados/as e um barraco e outro, conheci Frei Sérgio<sup>2</sup>.

Deste momento em diante, o Movimento começou a crescer e a se espalhar em outros Estados. Eu ficava sempre muito atenta a tudo o que se passava com o Movimento, mesmo tendo que residir de 1982 a 1985 no Amazonas, junto à população indígena.

Em 1985, já de volta ao Rio Grande do Sul, aconteceu o grande acampamento da Fazenda Annoni em Sarandi. Lá estava eu, caminhando pelos barracos, visitando as famílias, tomando chimarrão, fazendo refeições com eles/as, sentindo o cheiro da fumaça, sensibilizada com a esperança, a organização e a responsabilidade de cada um/a dentro daquele novo cenário.

Ao realizarem a caminhada a Porto Alegre, em 1986, andei, a pé, com eles/as, um domingo inteiro. Em passos largos, firmes e decididos, animados/as pelos gritos de ordem, rezas, as ferramentas nas mãos e os/as filhos/as agarrados/as nos braços, milhares de Sem Terra ocupavam a estrada, em meio à exuberante natureza da região da serra. Os/as trabalhadores/as e desempregados, urbanos e rurais de Bento Gonçalves, acolheram-nos com um o almoço de festa. Depois, a chegada à Capital, a ocupação da Assembléia Legislativa, que se tornou acampamento por mais de um mês. Dentro da nova residência, tendo sob seus pés tapetes que ainda não haviam visto na história de suas vidas, *Roseli Correia da Silva*, coordenava o trabalho das mulheres na preparação dos alimentos. Visitá-los ali era uma festa, uma demonstração de compromisso com a luta que julgava ser justiça e que pressupunha um ato de coragem para enfrentar as barreiras da entrada da casa do povo. Entre uma cuia de chimarrão e outra, trocava-se apoio e solidariedade.

Depois veio o Massacre da Fazenda Santa Elmira, o Conflito da Praça da Matriz<sup>3</sup>. A TV e jornais diziam ter sido o MST culpado e derrotado. Outros canais

---

<sup>2</sup> Frei Sérgio Gorgen é Frei Franciscano, religioso, pertencente à Ordem dos Frades Menores - OFM. É autor e co-autor de vários livros sobre a luta pela terra.

<sup>3</sup> Logo em seguida foram escritos dois livros, por Frei Sérgio, com estes mesmos títulos, que aparecem na Bibliografia.

informais me diziam que, com estes episódios, estava nascendo entre eles/as um novo vigor, uma fé fecunda na Reforma Agrária.

Posteriormente, em 1989, começam as discussões em torno de uma Escola para Formação de Professores/as para os movimentos populares do campo. Criou-se a FUNDEP<sup>4</sup>. Ao iniciar as duas primeiras turmas de Magistério, em janeiro 1990, fui professora de Psicologia da Educação. Daquele momento em diante, o Setor de Educação foi tomando corpo e ampliando as discussões sobre formação de professores/as. Foi assim que fiquei ligada aos cursos de formação, ajudando a pensá-los, dando aulas, assessorando, comungando com o novo projeto de Educação que ia sendo construído em cada Estado onde nascia o Movimento.

Em 1994, ocorre a criação do ITERRA<sup>5</sup>, em Veranópolis, hoje uma escola nacional acolhendo a 6ª turma de Magistério.

Mais recentemente, vi surgir a coragem e interesse das crianças acampadas, quando em 18 de novembro de 1996, amanheceram em Porto Alegre para, junto ao Conselho Estadual de Educação, buscarem a aprovação da Escola Itinerante<sup>6</sup>. Vê-las buscar e lutar insistentemente pela escola e pelo direito à educação num acampamento, vindo ao centro do poder na capital do Estado, foi uma lição de cidadania, de persistência e desacomodação frente àquilo que consideram importante para a construção de um novo projeto social para os/as trabalhadores/as.

Misturando-se a isto, também outras experiências e desafios, junto a professores/as, tornaram-se marcantes; para mim a convivência e o trabalho junto a professores/as no interior do Amazonas, à beira do Rio Purus, que entrega suas águas límpidas e esverdeadas ao Rio Amazonas, tornou-me mais sensível à realidade sofrida do povo pobre. No ano de 1982, na pequena vila de Beruri, logo em seguida emancipada, na escola de 250 alunos/as de pré à 8ª séries, se falava de Educação, de escola, de alfabetização e da necessidade de formação de professores/as, porque todos/as ali eram leigos/as. A escola era o coração da

---

<sup>4</sup> Sobre a FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero, será explicitado no capítulo que trata da Educação.

<sup>5</sup> Sobre o ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, será explicitado no capítulo que trata da Educação.

<sup>6</sup> Sobre a Escola Itinerante será falado no capítulo referente às primeiras preocupações com a escola e a educação no MST.

comunidade. Depois, vinha a igreja. Todas as manhãs, tardes e noites, professores/as, alunos/as, de todas as idades rodeavam a escola esperando as portas se abrirem para nela entrar, porque no dizer deles/as “*a escola ajuda a gente ser alguém na vida*”. Foi ali, que juntos/as, estudamos os livros, “Pedagogia do Oprimido”, “Conscientização” e “Cuidado, Escola”!, do educador Paulo Freire. Eram datilografados capítulos dos livros e distribuídos para cada um/a ler em casa. No dia marcado para estudo coletivo, cada um fazia comentários do que havia lido. Uma professora de 50 anos, que estudava os módulos do Supletivo, um dia, disse: “*Eu queria que isso que diz aqui estivesse dentro do módulo que estamos estudando: lá, parece não dizer bem a verdade. Não diz que uns são oprimidos e que outros são opressores... e que os dois precisam se libertar*” (Elza). Outra professora de 18 anos, com apenas a 4ª série, disse: “*É, a gente precisa ter cuidado nas relações que se estabelece dentro da escola, senão ela fica igual à sociedade, onde uns só mandam e outros só obedecem*” (Maria Nascimento).

A lembrança que faço hoje dessas falas, porque ainda as tenho anotadas, me faz pensar que o estudo sério e permanente, a discussão coletiva e o hábito da leitura é fundamental na vida dos/as professores/as. Quem não lê é como um cego, como dizia uma senhora de 77 anos, no interior do Ceará, quando entrevistada para saber como se sentia sendo analfabeta. “*Eu não sei ler, nunca fui para a escola, por isso não aprendi a ler e escrever, eu tenho vergonha e me sinto como uma cega*” (Eva).

Minha experiência ocorre com professores/as, desde as escolas privadas, bem equipadas, passa pela sala de aula que funciona na casa da professora, à beira do Rio Purus, e chega à escola de lonas pretas, à escola Itinerante e a escola do assentamento.

Depois de passar quase 20 anos em contato com professores/as da rede pública e privada ao mesmo tempo, eu, mesma buscando formação e qualificação, solidária com o Movimento Sem Terra e outras organizações que desejam a justiça social, hoje, ainda tenho desafios.

É momento, pois, de distanciar-me de tudo isso, lançar um olhar crítico e criativo, como que um ato de estranhamento, para olhar, perguntar, ouvir, ler, refletir e, por fim, ousar escrever.

São importantes para a minha participação como pesquisadora as vivências cotidianas de suas experiências que se entrelaçam e convivem: educação, escola, ensino, professores/as e MST.

Hoje, avaliando a convivência de muitos anos, com várias culturas e costumes, penso sobre os desafios e os limites, o medo e a ousadia que nós educadores/as enfrentamos no ato de ensinar. E é para desafiar melhor estes limites e desafios, que eu, décima segunda filha de uma família de pequenos agricultores, irmã de milhares de Sem Terra, e sensível à causa da reforma Agrária, decidi escalar a montanha e buscar o Mestrado em Educação na Universidade Federal, mesmo conhecendo os mecanismos de exclusão subjacentes ao sistema escolar brasileiro, que dificulta as chances e oportunidades para os sujeitos do meu lugar social, como bem diz esta educadora: *“O acesso à Universidade continua limitado para a classe trabalhadora, para os negros, indígenas e mestiços e, no caso do Brasil, a escolaridade média de um trabalhador continua a ser de três anos e meio”* (Garcia, 1997, p. 49). Foi nesse momento que me dei conta dos poucos anos que tive chance de estudar na Escola Pública. Nela estudei da 1ª à 5ª séries e só retornei a ela no Pós-Graduação. Portanto, foram 13 anos na escola privada e apenas 7 anos na escola pública.

Depois de várias discussões, com membros do Setor de Educação do MST, Nacional e Estadual, decidida a pesquisar sobre os limites e desafios, tensões e conflitos na vida e experiência de professores/as, escolhi a Escola Estadual de Primeiro grau Roseli Correia da Silva, localizada num dos primeiros assentamentos da regional de Porto Alegre - RS, *“Com dificuldades desde o seu início”*, como diz o próprio MST, na fala de Betinho, membro da direção regional do Movimento. A escolha se deu por ser uma escola estadual de Primeiro grau completo, próxima a Porto Alegre, com um número significativo de professores/as, sendo a maioria não assentados/as e os/as alunos/as pertencentes ao assentamento, muito embora alguns/mas sejam filhos/as de pequenos/as agricultores/as próximos.

Quando defendi o projeto de dissertação em março de 1997, e por já estar em contato direto com a escola e professores/as, tinha dúvidas quanto aos objetivos e ao que fazer. A banca examinadora fez críticas, deu sugestões, incentivou e reforçou a importância desse tipo de pesquisa num momento histórico em que a Educação, em geral, não está bem, em que o problema da formação de professores/as se prolonga permanentemente, em que há urgência de pesquisas no campo da Educação tomadas desde a perspectiva dos movimentos sociais.

Quanto a mim, como pesquisadora, é momento, sim, de distanciar-me, de lançar um olhar sobre a questão, sem me envolver, mesmo sendo alguém que contribui desde dentro. Esta postura, por ora complicada, mas extremamente necessária, tem sido um desafio constante, causando um sofrimento saudável.

Posso dizer que esta pesquisa se deu entre sorrisos e lágrimas, certezas e incertezas.

Em meio às minhas buscas, enfrentei um problema de saúde, que me obrigou a uma *parada forçada*, o que me trouxe muita angústia e impaciência e, de certa forma, atrapalhou o trabalho e o restabelecimento da saúde. Por um tempo significativo, obriguei-me a afastar-me e distanciar-me do gravador, dos livros, do computador, do ônibus e da estrada que me conduzia semanalmente à escola do assentamento. Mesmo já tendo realizado quase todas as entrevistas, essa parada atrasou o trabalho e forçou-me a solicitar uma prorrogação de prazo junto ao PPGEDU.

No início da pesquisa tudo me parecia estranho e difícil. Inclusive o diálogo com os/as professores/as parecia não fluir, não ser uma relação espontânea e natural. Às vezes, ao ver-me na escola, naquela pequena sala apertada que servia como biblioteca, secretaria, corredor para a sala de Direção, e que também era de uso dos/as professores/as, com uma mesa cheia de livros, garrafa térmica, xícaras, bolsas, correspondências, sentia-me como uma pesquisadora sem chão, sem espaço, sem segurança. Aparentemente tranqüila, mas profundamente preocupada, dizia para mim mesma: para onde mesmo vai chegar esta pesquisa, este trabalho?

Insistentemente e persistentemente fui ouvindo mais e falando menos, deixando que os/as professores/as falassem, que expressassem seus sentimentos,

seus sucessos, suas perdas, fracassos, decepções e esperanças. Já cedo, no ônibus, ouvia falar dos problemas da escola, dos/as alunos/as, das notícias, geralmente negativas sobre o MST, do assentamento e da Reforma Agrária. Lentamente, a relação foi se naturalizando, os olhares não eram mais desconfiados, os cumprimentos com sorrisos, as despedidas com reencontros esperados.

A escuta de cada professor/a e a reflexão sobre suas falas, aprofundadas, quando retornava da escola caminhando sozinha na estrada que corta o assentamento e que me conduzia ao ônibus, por vezes, me fazia levantar a cabeça para o alto ou baixá-la para o chão, até sentir o cheiro da terra conquistada há 10 anos por aquele grupo que era sem terra, mas que hoje tem terra, tem escola e também dignidade para continuar a lutar.

Dessa maneira, aqui estou eu, na companhia silenciosa do computador, em pleno 12 de abril, domingo, um dia lindo de sol, escrevendo a dissertação. E como escrevo sobre professores/as, refletindo os Limites e Desafios, Tensões e Conflitos, vivenciados no cotidiano, nos melhores dias de suas vidas, em escolas de assentamentos, quero aqui fazer minhas as últimas palavras de Paulo Freire, em maio de 1997:

*“Jovens, professores e professoras do Movimento Sem Terra!*

*Vivam por mim, já que eu não posso viver a alegria de trabalhar com crianças e com adultos que, com sua luta e sua esperança, estão buscando ser eles mesmos e elas mesmas.”*

## **SOBRE A PESQUISA**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Primeiro Grau Roseli Correia da Silva, situada no Assentamento São Pedro I, próxima à Br 290, Km 140, no município de Eldorado do Sul, distante 35 quilômetros de Porto Alegre - RS. Uma

escola de alvenaria, localizada em terreno próprio, com uma área de 10.000 metros quadrados, que dispõe de cinco salas de aula, sala de direção, cozinha sem refeitório, uma pequena sala destinada, ao mesmo tempo, para secretaria e sala de professores/as, e quatro banheiros. Dos 162 alunos/as, a maioria mora no assentamento, enquanto alguns outros/as, filhos/as de pequenos/as agricultores/as, são vizinhos próximos. As atividades são desenvolvidas pela manhã e à tarde, com a participação de 12 professores/as, sendo 9 mulheres e 3 homens, uma secretária, uma servente e um guarda policial que cuida da entrada, recreio e saída. A grande maioria dos/as professores/as, vêm das cidades próximas e lecionam em outras escolas nos turnos consecutivos. Apenas uma é assentada e faz parte do MST.

A metodologia que usei foi variada. Bem antes de iniciar a pesquisa, e ainda em fase de decisão onde a realizaria, visitei algumas famílias do assentamento São Pedro I e, espontaneamente, entrei em contato com professores/as da Escola Roseli Correia da Silva. Em uma conversa informal, aparentemente “desinteressada”, conversamos sobre a vida no assentamento, as dificuldades enfrentadas, os avanços e recuos da organização interna, o lugar da escola na comunidade, quem são os/as professores/as, o relacionamento com os/as alunos/as, enfim.

Mais tarde, entrei em contato com a equipe do Setor Estadual de Educação do MST que, na oportunidade, avaliava as atividades de 1996 e planejava o próximo ano, e manifestei minha intenção de realizar uma pesquisa na escola citada acima. Depois de ouvir, questionar e entender minhas intenções e preocupações, o Setor deu-me carta branca para o referido trabalho. Porém, recebi como recomendação o fato que, embora fosse uma pesquisa acadêmica deveria trazer luz e apontar caminhos para o problema pesquisado, no sentido de trazer contribuições concretas a partir da elucidação da realidade constatada.

Posteriormente, com mais clareza e decidida sobre o que faria, voltei à escola. Lá cheguei para falar com os/as professores/as. Era o final do ano letivo de 1996. Em meio ao turbilhão dos últimos dias de aula, ouviram minha intenção, perguntaram o que eu fazia, de onde vinha e se estava disposta a ajudá-los/as nas dúvidas e dificuldades que vinham enfrentado na escola de assentamento. Os/as presentes concordaram com a idéia, manifestando-se porém, não querer que fosse

apenas mais um/a pesquisador/a que lá buscasse informações e depois desaparecesse.

Assim, no primeiro dia de aula, em março de 1997, eu lá estava, na escola, para conhecer o ambiente, conversar com professores/as, pais, mães, alunos/as e marcar as entrevistas.

Em cada visita que fazia à escola ou às famílias, procurava escrever no diário de campo, detalhadamente, as minhas observações e impressões.

Como havia uma solicitação para que eu os/as ajudasse nas questões em que tinham dificuldades, tentamos juntos/as realizar um planejamento de atividades. Logo de início não foi fácil chegar a um consenso quanto ao dia favorável para que todos/as se encontrassem em função desse planejamento. Porém, no dia e hora marcados para a reunião, eu fui a primeira a chegar, respeitando a hora marcada. Fiquei à espera do grupo, que foi chegando com mais de uma hora de atraso.

Para minha surpresa, quando começava a coordenação da reunião, a Direção pediu um tempo curto para tratar de outros assuntos, o que gentilmente aceitei. Os assuntos eram variados, todos/as falavam ao mesmo tempo. Não havia uma ordem de participação e nem haviam sido apresentado/as os/as novos/as professores/as da escola. O tempo foi passando, sem chegarem a nenhuma conclusão. Eu ali, angustiada. Havia planejado uma dinâmica de apresentação e descontração do grupo, e levado uma cópia para cada professor/a, de uma sugestão de esquema para o planejamento. Tudo caiu por terra. O tempo que me restou foi de uma hora. De forma improvisada, começamos a conversar, definir os temas, materiais e datas para podermos estudar. O momento foi muito difícil, porque cada um/a apresentava as suas razões para não aceitar o planejado, os dias e horários propostos. Houve a sugestão que eu estivesse na escola pela manhã e tarde, para poder trabalhar em reuniões de 15 a 20 minutos com os/ professores/as, aproveitando o final de um turno ou mesmo tentando entrar em contato e conversar individualmente com o/a professor/a interessada.

Terminada a reunião, sem grandes conclusões, porque já era meio dia de sábado, ficou marcada a manhã de um sábado de maio para realizar um estudo sobre o Movimento Sem Terra, com uma palestra de um membro da direção

estadual do MST (o que de fato aconteceu). E mais, no mês de junho, um dia de estudo sobre a História da Educação no Movimento, que ficou sob minha responsabilidade.

Este primeiro contato com quase todo o grupo de professores/as levou-me a pensar que o trabalho de pesquisa não seria tão fácil como eu havia pensado e planejado. Porém, já dava início ali, mesmo um pouco decepcionada, às minhas primeiras reflexões sobre o tema. Ao retornar para casa, ainda no ônibus, começava a escrever em meu diário de campo:

*A estrada que me conduz à escola do assentamento também me abre outros caminhos para enxergar aquilo que eu não esperava. Pensava poder realizar a reunião e o planejamento e voltar para casa satisfeita e feliz. Isto não aconteceu. Como vou enfrentar o que não aconteceu e o que não irá acontecer? (Diário de campo, 12.04.97).*

A minha mão direita doía e os dedos apertavam-se entre as linhas do caderno, pois minha cabeça pensava e meu coração sentia mais rápido de que ela pudesse escrever. Após cada visita, ao chegar em casa, ia para o computador trabalhar horas e horas, ouvindo as entrevistas registradas num pequeno gravador, passando-as para a tela do computador. Este, silenciosamente, as aceitava sem entender minhas primeiras angústias de pesquisadora, disposta a estudar e trabalhar com professores/as de uma escola de assentamento. Porém, intuía que esse estudo não iria realizar-se da forma que havia idealizado.

Ia à escola um dia por semana. Geralmente procurava ir em dias diferentes para poder encontrar todos/as. Certa vez, em uma visita mais prolongada, fui acolhida à noite, na casa de um assentado e da professora. A família era formada por pai, mãe e dois filhos homens. A conversa foi longe. Todos queriam falar da vida do acampamento, da nova vida no assentamento e do cotidiano da escola. Para afastar o sono, foi preciso que a chapa do fogão assasse vários punhados de pinhão, que também alimentavam a “fome” de falar e ouvir o quanto foi dura a luta para conquistar a escola e o financiamento bancário.

Nos dias em que ficava na escola, pela manhã e tarde, almoçava com os/as professores/as que lecionavam dois turnos. Durante o almoço, feito com alimentos da merenda escolar, conversávamos descontraidamente, momento em que falavam

das suas vidas, da vida dos/as alunos/as, das famílias assentadas e da situação da escola no momento. No início das aulas, nos recreios, ou no final do turno, eu procurava conversar com os/as professores/as ou realizar as entrevistas. Às vezes, o recreio era prolongado porque a conversa estava empolgada e eles/as queriam falar mais. Devido a algumas dificuldades, duas entrevistas foram realizadas em meu apartamento: uma, da professora que morava próxima ao meu condomínio e outra, do diretor da escola que, gentilmente, veio ao meu encontro, porque eu estava com problemas de saúde.

Assim, passei de março a julho de 1997: semanalmente tomava o ônibus da Empresa Vitória ou Louzada, às sete horas da manhã, na rodoviária de Porto Alegre, e viajava 45 minutos até chegar ao posto do Roque, na Br. 290, que segue para a fronteira do Estado. Nesse período, primeiramente, enfrentei um sol abrasador e poeira, depois, muito frio, geada, chuva e barro, caminhando um quilômetro da estrada de chão batido que me conduzia até à Escola. Às vezes, me encontrava com os/as alunos/as, professores/as, assentados/as e caminhávamos o trecho de estrada juntos/as, conversando sobre vários assuntos.

Finalmente, em junho, chegou o momento do outro dia de estudo, marcado para um sábado de manhã, conforme registrei, então:

*Era uma manhã muito fria. Tomei o ônibus na rodoviária, às sete horas e fui até o Parque Guaíba, onde desembarquei. Sozinha, no asfalto, olhei para os lados e ninguém se aproximava. Na estrada de chão, a caminho da escola, encontrava o gelo que se derretia sob meus pés com os primeiros raios de sol, que pareciam querer esquentar o ambiente. Lá na escola, sentada na calçada, lendo "Pedagogia da Autonomia", de Freire, esperei das oito até às nove horas e nenhum/a professor/a apareceu. Levantei e comecei a caminhar ao redor da escola e a olhar para a estrada. Não sabendo o que havia acontecido, voltei para o asfalto e ainda esperei um pouco. Às 9h50min tomei o ônibus e voltei para Porto Alegre (diário de campo, dia 21.06.97).*

Para minha surpresa fiquei sabendo que, após à minha saída, chegaram 4 dos/as 12 professores/as para o dia de estudo. A notícia recebida parecia me encher de interrogações e desconfiança. Fiquei em silêncio uns dias, como que desejando entender aquele "fracasso". Só bem no íntimo de meu ser fui encontrar razões para dar continuidade ao projeto que havia proposto construir.

Além do tempo em que permaneci na escola, participei também de outros momentos da comunidade como a caminhada e celebração do primeiro ano do Massacre em Eldorado dos Carajás, a festa de São João e homenagem ao dia das mães.

Desta forma, depois de várias idas e vindas, de muitas horas de escuta, da voz bem alta e articulada dos/as professores/as, dos/as quais entrevistei seis mulheres e dois homens, consegui entrar em contato com aquele mundo, conhecer e sentir com eles/as o que significa ser professor/a do ensino público estadual, enfrentando cotidianamente limites, desafios, conflitos, tensões em sua prática pedagógica, em uma escola do meio rural, dentro de um assentamento do MST.

Ao mesmo tempo em que visitava a escola, procurei recolher outros materiais que me ajudassem a entender o que queria mostrar na dissertação. Entrei em contato com outras pessoas como professores/as, dirigentes sindicais da escola pública, professores/as do Movimento, outros/as pesquisadores/as e equipe do setor de Educação do MST.

Assim, apoiada em várias leituras sobre o Movimento Sem Terra e a Educação, a situação atual dos/as professores/as da escola pública e a problemática sobre a formação de professores/as, realizei esta investigação, que resultou no texto que aqui apresento.

Quanto à metodologia, procurei me aproximar de um estudo etnográfico, por entender que,

*A pesquisa do tipo etnográfico pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador. O que caracteriza este estudo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Outro requisito é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos e a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar entre a observação e a análise, entre teoria e empiria (André, apud, Fazenda, 1989, p. 38-39).*

Nessa perspectiva, realizei um trabalho que examina o contexto específico dos professores/as e da escola de assentamento, sem perder de vista, é claro, a realidade de tantos/as outros/as professores/as da escola pública em geral, que

vivem esses mesmos problemas no país inteiro e também as outras questões mais gerais do Movimento, a sua história inicial e as primeiras iniciativas em relação à escola.

A escolha do título se deu ao longo do trabalho de pesquisa. A cada passo dado na estrada que me conduzia à escola construía um pedaço do nome que daria a esta Dissertação. No sentimento, na fala e no olhar de cada assentado/a, aluno/a e professor/a, encontrei a inspiração para pensar e refletir os Limites e Desafios, Tensões e Conflitos do cotidiano pedagógico de professores/as em escolas de assentamentos do MST.

A ordem dos capítulos colocada aqui corresponde ao que trilhei ao longo da pesquisa para poder chegar ao lugar desejado de forma mais clara.

No primeiro capítulo, busco analisar o contexto, ou seja, O MST e a questão da educação, as primeiras iniciativas em relação à formação de professores/as e a proposta pedagógica para as escolas de assentamentos.

No segundo capítulo, procuro mostrar a realidade de uma escola de assentamento e seus/suas professoras/as, a escola como uma conquista dos/as assentados/as, quem são os/as professores/as que nela trabalham, as suas reais condições de vida, trabalho e formação.

No terceiro capítulo, analiso o cotidiano dos/as professores/as da escola Roseli Correia da Silva, seus limites e desafios, sua relação com o MST, o cotidiano escolar como elemento formador e as mudanças na prática pedagógica a partir da experiência na escola de assentamento. Nesse capítulo procuro trazer alguns autores que tratam da problemática da formação de professores/as, escola e movimentos sociais que contribuem para iluminar o conhecimento empírico.

Na conclusão, procuro levantar alguns desafios para os/as professores/as em geral e, especialmente, aqueles/as que têm um vínculo com o MST, através das escolas de assentamentos como também os desafios que se apresentam ao Setor de Educação do MST, à Direção Estadual do Movimento e às comunidades dos assentamentos, frente ao tamanho e demandas em relação à educação. O papel do Estado constituído, responsável primeiro para garantir educação para todos/as, e o

imprescindível compromisso do CPERS/Sindicato<sup>7</sup> como formador de consciências rebeldes, indignadas, mas comprometidas com a escola pública, com a qualidade de vida e dignidade dos/as trabalhadores/as em educação.

Sem dúvida alguma, cada um tem papel fundamental a desempenhar na formação e construção de uma nova proposta de educação a partir dos Movimentos Sociais.

---

<sup>7</sup> CPERS/Sindicato: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato. Fundado em 1945. Hoje tem, aproximadamente, 83 mil associados/as, entre Professores/as e funcionários/as.

## **CAPÍTULO I**

### **A EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO DE LUTA PELA TERRA**

#### **1 - O Movimento de Luta Pela Terra no Rio Grande do Sul**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que está hoje organizado em 23 Estados do Brasil<sup>8</sup>, acolhe em seu meio as esperanças, sonhos e expectativas de homens e mulheres de todas as idades, raças, religiões e partidos políticos, que materializam na atualidade o movimento secular da luta pela terra no Brasil.

Este Movimento, que nasceu em um processo de luta e resistência contra a política de exclusão sofrida pelos/as os/as trabalhadores/as rurais e urbanos, em pleno Regime Militar, com o desenvolvimento capitalista, não deve ser visto como um Movimento novo na história do Brasil. Ele é uma continuidade de outras lutas similares empreendidas pelo campesinato (índios e negros) no país, quando viram seus territórios sempre invadidos e eles/as escravizados/as. Os negros uniram a luta

---

<sup>8</sup> Estão incluídos neste número tanto os Estados com organização mais antiga, quanto aqueles em que o MST está começando sua articulação, como é o caso de Tocantins e Amazonas.

pela liberdade à luta pela própria terra, construindo os chamados Quilombos: sociedades e terras livres.

Conforme Stédile e Frei Sérgio, no final do século 19 e início do nosso século, surgiram movimentos camponeses denominados messiânicos, porque seguiam um líder carismático, um “messias”. Assim nasceu Canudos, nos sertões da Bahia (1896-1897), liderado por Antonio Conselheiro. Logo em seguida a Guerra do Contestado, nas regiões de Santa Catarina e Paraná (1912-1916) com Monge Maria. Posteriormente, no Nordeste brasileiro, surgem as lutas, lideradas por cangaceiros, como Antônio Silvino, ferido e preso em 1937, e Lampião, falecido em 1938, (1993, p. 17-18).

Nas décadas de 30 e 40 aconteceram outras lutas violentas em diversas regiões do país, onde posseiros defenderam suas propriedades com armas na mão. Entre 1950 e 1964, o movimento camponês organizou-se como classe, surgindo as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). A ditadura militar, após 1964, esmagou esses movimentos e assassinou, prendeu ou exilou seus líderes. O grande latifúndio conseguiu derrotar os Movimentos de Reforma Agrária por um espaço de tempo.

De acordo com os mesmos autores, no final de década de 70, a crise econômica, a abertura política, as greves do ABC paulista e o trabalho das diversas pastorais sociais foram impulsos favoráveis para o ressurgir das lutas pela terra, especialmente nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. E desta vez com um vigor novo na história, porque junto nasciam novas lideranças, antes sufocadas pelo regime militar, dispostos/as a manifestar-se contra todos os efeitos visíveis cometidos pelo capitalismo brasileiro, que levou à extrema pobreza os/as trabalhadores/as, tanto urbanos quanto rurais. *“Note-se que o Brasil até hoje é o país(segundo o PNUD) de maior concentração de renda no mundo, onde os 50% mais pobres detêm menos de 10% de toda renda”* (Stédile, 1997, p. 8).

Mas no campo a realidade ficou mais gritante. As pequenas propriedades rurais (com menos de 10 hectares), cuja média correspondia a 4,4 hectares, em 1950, em 1980 já era de apenas 3,45 ha, extensão reduzida demais para, “nas

*condições atuais do país, produzir o necessário para o sustento de uma família”(CONTAG e alli, 1983, p. 13). Portanto, a terra concentrada nas mãos de poucos latifundiários e a modernização da agricultura que excluía os/as pequenos/as agricultores/as, provocaram um êxodo rural<sup>9</sup> elevado, obrigando famílias inteiras a buscar sobrevivência nas cidades, a morar nas periferias e favelas, a conviver com o desemprego, com a falta de moradia, de saúde e de Educação, perdidas e distantes dos parentes. Foram levadas a “ viver a indignação pelo desajuste entre os hábitos formados no trabalho rural e os encontrados no industrial que ignora as necessidades de cada um”(Sader, 1988, p. 62).*

Estes fatos provocaram reações positivas no povo que não se acomodou e amedrontou frente ao processo de exclusão a que vinha de novo sendo submetido. Assim, em vários Estados surgiram lutas e ocupações, ainda sem muita articulação entre si. Os/as agricultores/as entenderam que se muitos/as perderam a terra, isolados/as, sem articulação e organização entre si, em muitos/as deveriam se unir para conquistá-la novamente. E é neste contexto que nasce o MST como um Movimento Social.

Ele tem e faz história como Movimento Social porque organiza os/as trabalhadores/as, tem bandeira de luta, faz ocupações, marchas, acampa à beira das estradas e faz manifestações públicas, inventa cooperativas de produção, canta hinos e toca instrumentos musicais. Enquanto assenta trabalhadores/as na terra e nela produz alimentos para a vida, continua a lutar pela Reforma Agrária, quando se deixa ocupar pela escola e nela entra, para que os/as agricultores/as possam aprender e crescer como cidadãos.

*Todas as tardes o sol se põe, e a noite que se configura prenuncia o novo dia em que, outra vez, e como sempre, os homens devem acordar e ir à luta, à tarefa inevitável de construir sua existência em mover o mundo. De onde retiram a energia para tanto? Em que pontos misteriosos ancoram sua capacidade de lidar com o sofrimento e construir a esperança de dias melhores?(Macedo, 1986, p. 18).*

A questão final de Macedo é a pergunta que muitos/as se fazem ao assistir uma caminhada, uma manifestação pública pedindo escola e saúde ou uma

---

<sup>9</sup> Êxodo Rural: expressão usada para a situação forçada que obriga milhares de famílias a abandonar

ocupação de terra. Mais perguntas ainda surgem frente às várias formas de negociações com os órgãos governamentais que, pacientemente, são suspensas e jogadas para frente, sem considerar a vida dos/as desalojados/as que não têm mais o que esperar.

Outra pergunta é feita: Quem pode ser incluído como Sem Terra, no entender do próprio Movimento? Segundo Stédile e Frei Sérgio (1993), os integrantes são constituídos por: *Parceiro*<sup>10</sup>, *arrendatário*<sup>11</sup>, *posseiro*<sup>12</sup>, *assalariado rural*<sup>13</sup>, *pequeno agricultor*<sup>14</sup>, *filhos de pequenos agricultores*<sup>15</sup>.

“Segundo dados oficiais do IBGE, os trabalhadores rurais sem terra constituem-se em 4,8 milhões de famílias”( Gorgen, Stédile, 1993, p. 28). Nisso, sem dúvida, se constitui a força para o Movimento crescer e se multiplicar de forma organizada em vários Estados do Brasil.

No caso do Rio Grande do Sul, em 1978, cem famílias ocuparam a Fazenda Macali, em Ronda Alta, e logo em seguida mais 240 famílias ocuparam a Fazenda Brilhante, no mesmo município. Famílias estas expulsas das áreas indígenas da reserva de Nonoai, que decidiram, teimosamente, ficar e lutar por um pedaço de terra no Estado de origem, enquanto outras centenas de famílias foram para o Mato Grosso ou para diversas cidades. Em 1980, enquanto o povo olhava curiosamente para os dois acampamentos anteriores, surge, inesperadamente, mais um - o acampamento da Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, considerado como o

---

o campo e se instalar nas cidades em busca de sobrevivência.

<sup>10</sup> *Parceiro* - agricultor que trabalha com sua família e arrenda a terra por um preço fixo combinado que pode ser pago em dinheiro ou em produto. Neste caso, independe da quantidade colhida.

<sup>11</sup> *Arrendatário* - agricultor que trabalha com sua família e arrenda a terra por um preço fixo combinado, que pode ser pago em dinheiro ou em produto. Neste caso, independe da quantidade colhida.

<sup>12</sup> *Posseiro* - agricultor que trabalha com sua família numa determinada área de terra, como se fosse sua, mas não possui título de propriedade. Quase sempre a terra é do Estado ou também, de um proprietário qualquer.

<sup>13</sup> *Assalariado rural* - agricultor que não trabalha por conta e vende dias de serviço a um fazendeiro que queira seu trabalho. A luta pela sobrevivência obriga vários arrendatários, parceiros e pequenos proprietários a agir desta forma em alguma época do ano.

<sup>14</sup> *Pequeno agricultor* - agricultor que trabalha com sua família, mas possui muito pouca terra, insuficiente para sobreviver e sustentar sua família. Trabalha muito, almejando poder comprar mais terra, mas nunca consegue.

<sup>15</sup> *Filhos de pequenos agricultores* - agricultores filhos de pequenos proprietários que podem possuir até 50 hectares, mas que não têm condições de aumentar a quantidade de terra para quando constituírem novas famílias. Fonte: Stédile e Frei Sérgio, A luta pela Terra no Brasil, Scritta, 1993, p. 25-28.

“nascimento” do MST, que teve grande repercussão nos meios de comunicação e sensibilizou muito a opinião pública. Isto representava, na época, a luta contra a ditadura militar que mostrava pequenos sinais de abertura.

*A formação do acampamento de Ronda Alta foi um acontecimento histórico em que trabalhadores rurais aparecem como o centro da manifestação pública dos conflitos agrários. As manifestações recomeçavam nos anos oitenta após um período de repressão e no oeste catarinense organizam-se algumas comissões de visita a este acampamento. Assim incentivou-se o início da organização no Estado (Ruscheinsky, 1989, p.154).*

Enquanto isto, nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso (do Sul), os Sem Terra também se organizavam. Várias ocupações e acampamentos surgiram em pouco espaço de tempo, aumentando assim o número de trabalhadores/as sem terra acampados/as, desejando participar da organização.

A partir de então, com grande apoio da CPT (Comissão Pastoral da Terra), crescia e se desenvolvia a articulação entre as lutas nos vários Estados, o que levou os grupos que trabalhavam na organização camponesa a dar mais um passo na história da luta pela terra. Assim, em janeiro de 1984, organizaram o Iº Encontro Nacional de Fundação do Movimento, em Cascavel - PR. O evento reuniu participantes de várias ocupações que estavam acontecendo no país e ali decidiram o nome do MST, a estrutura organizativa, a primeira coordenação nacional e quais seus objetivos gerais<sup>16</sup>.

No mesmo ano, ainda, no município de Erval Seco - RS, aconteceu a primeira ação de ocupação organizada pelo MST e, a partir de então, as lutas se multiplicaram, também para outros Estados do país.

Preocupado com a visível mobilização dos/as trabalhadores/as em nível nacional, o MST procura intensificar sua organização interna. Em 1985, realizou, o Iº Congresso Nacional dos Sem Terra, em Curitiba - PR. Neste Congresso se

---

<sup>16</sup> São os objetivos gerais do MST: 1. Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha; 2. Lutar pela reforma agrária; 3. Lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores; 4. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; 5. Organizar os trabalhadores rurais na base; 6. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; 7. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política

definiu: “Ocupar é a única solução”. O IIº Congresso realizou-se em Brasília, em 1990.

Em outubro de 1985, a Fazenda Annoni,<sup>17</sup> latifúndio de 9.300 hectares, no município de Sarandi, hoje Pontão - RS, foi ocupada por 2.500 famílias, oriundas de quarenta municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul, em uma das maiores ações já realizadas no país. O tamanho do acampamento, o número de barracos cobertos por lonas, as milhares de pessoas que andavam em meio à cidade de lonas pretas, a organização interna dos colonos, a tarefa das crianças, a recepção na entrada do acampamento, tudo isso despertava curiosidade daqueles/as que passavam na estrada, que ouviam falar do acampamento através da imprensa. A Brigada Militar se fez presente desde os primeiros momentos, amedrontando os/as agricultores/as. Vários confrontos se deram no local, mas não foram suficientes para fazer recuar o sonho da Reforma Agrária.

Os/as agricultores/as, em abril de 1986, fizeram a histórica marcha do acampamento a Porto Alegre, passando por várias cidades, recebendo acolhida de muitas comunidades, de sindicatos e das Igrejas. Já em Porto Alegre, fizeram greve de fome, acamparam na frente do Instituto Nacional de Colonização para a Reforma Agrária (INCRA) e na Assembléia Legislativa. Famílias inteiras caminharam juntas na esperança de conquistar um chão. Esta caminhada, apesar do sofrimento, veio também suscitar a esperança no povo caminhante quando viram a solidariedade de grupos que caminhavam trechos da estrada juntos, as manifestações de apoio, as doações. O que levou a outras ações. Assim,

*Em março de 87, os acampados da Annoni partiram para mais uma briga com o governo federal. Desta vez juntaram-se aos pequenos produtores de todo o Estado para pelear por uma política agrícola mais justa. A tática foi bloquear as rodovias. Na BR-386, Estrada da Produção, que liga Canoas a Iraí, no trevo de acesso a Sarandí, havia um bloqueio. Lá tinha mais de 500 pessoas. Entre eles os camponeses Vitalino Antônio Mori, Lari Grosseli e Roseli Nunes da Silva. Esta acampada da Annoni é a primeira a ganhar um filho lá, o Carlos Tiaraju. Estes três foram mortos quando um caminhão da empresa*

---

de trabalhadores; 8. Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina. (Agenda Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1994, São Paulo).

<sup>17</sup> Annoni - sobrenome da família proprietária da Fazenda ocupada em 1985, pelos Sem Terra no município de Sarandí - RS.

*Cavol, de Carazinho, guiado por Valdir José da Silva, atropelou a barreira (Wagner, 1989, p. 112).*

Na luta pela terra, seguidamente há vidas que são prematuramente ceifadas, como foi o caso da Roseli Correia da Silva, mulher e mãe, que mais tarde deu o nome à Escola Estadual de Primeiro grau Roseli Correia da Silva, no Assentamento São Pedro, em Eldorado do Sul - RS. A ocupação da Fazenda Annoni ficou conhecida por todo o Brasil e no exterior. Surgiu como uma resposta concreta a um governo civil que, depois da ditadura militar, ao lançar o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), prometia realizá-la mas na prática não cumpria a promessa. A partir desta data multiplicaram-se as ocupações, sempre de forma mais organizada, em outros Estados do país. O que é comum entre todas é a forma de organização, experiência que os/as trabalhadores/as vão adquirindo e aperfeiçoando cotidianamente frente a cada desafio de uma nova ocupação de terra, no amanhecer de uma noite fria ou no entardecer de um dia quente de verão.

A história, sem dúvida, tem mostrado, que sempre frente a uma ação há uma reação. E assim nasce uma força poderosa, contrária à organização dos trabalhadores Sem Terra: a União Democrática Ruralista (UDR), formada por latifundiários, apoiada pelos governos e as forças repressivas, com o objetivo de reprimir, assustar e conter a ação organizada dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Desde então, os despejos mais violentos fizeram parte da vida de cada acampamento, começando pelo episódio da Fazenda Santa Elmira (1989),<sup>18</sup> em Cruz Alta (RS) e do conflito da Praça da Matriz (1990),<sup>19</sup> em Porto Alegre. Estes fatos trágicos, tão próximos um do outro, prenunciavam que o MST iria sofrer muito em todo o país, perder companheiros(as), ganhar militantes e chorar a injustiça cometida nos Massacres de Curumbiara<sup>20</sup> e Eldorado dos Carajás<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Confronto entre Trabalhadores Sem Terra e policiais, por ocasião da ocupação da Fazenda Santa Elmira, em Cruz Alta, em 1989, resultando em vários feridos e presos. GORGEM, Frei Sérgio. O massacre da Fazenda Santa Elmira. Petrópolis: Vozes, 1989.

<sup>19</sup> Confronto entre Trabalhadores Rurais Sem Terra, acampados na Praça da Matriz em Porto Alegre e policiais da Brigada Militar, em 1990, que resultou na morte de um soldado na Esquina Democrática. GORGEM, Frei Sérgio (Org). Uma foice longe da terra. Petrópolis: Vozes, 1991

<sup>20</sup> Confronto entre agricultores Sem Terra e policiais, acontecido em 10 de agosto de 1995, no Estado de Rondônia, com um saldo de dez mortos. Fonte: Folha de São Paulo, 10.08.1995

<sup>21</sup> Confronto entre famílias sem terra acampadas na Fazenda Macaxeira e sessenta e oito homens do Batalhão da Polícia Militar de Parauapebas e mais duzentos do Batalhão de Marabá, que resultou no

A dor e o sofrimento não desanimaram seus/suas integrantes que, sempre com mais fervor, reconheceram e reconhecem a luta e o Movimento como parte de suas vidas. A palavra de ordem *Ocupar, Resistir e Produzir* tomou corpo e alma.

Assim, passados dez anos do início da luta pela terra e da formação do MST, realizou-se em Brasília o IIIº Congresso Nacional, em 1995. Lá, os seus objetivos gerais foram reelaborados<sup>22</sup>.

No Rio Grande do Sul, após, quase 20 anos de início da caminhada da luta pela terra, o MST está organizado em 9 Regionais, com 162 assentamentos<sup>23</sup>.

- . Regional - Sarandi, - 26 assentamentos, com 910 famílias - 18.564,31 hectares.
- . Regional - Porto Alegre - 24 assentamentos, com 859 famílias - 15.619,52 hectares
- . Regional - Júlio de Castilhos - 17 assentamentos, com 1.100 famílias - 11.565,72 hectares.
- . Regional de Jóia - 4 assentamentos, com 441 famílias - 9.091,05 hectares.
- . Regional - Livramento - 18 assentamentos, com 566 famílias - 14.844,91 hectares.
- . Regional - Bagé - 22 assentamentos, com 853 famílias - 20.564,31 hectares.
- . Regional - Piratini - 27 assentamentos, com 725 famílias - 20.242,16 hectares.
- . Regional de Santiago - 14 assentamentos, com 376 famílias - 7.983,55 hectares.
- . Regional de Erval - 10 assentamentos, com 635 famílias - 17.708,22 hectares.

Em cada assentamento há escola da rede municipal ou estadual.

Desde 1996, há um acampamento<sup>24</sup>, no município de Santo Antônio das Missões, com 1.400 famílias à espera de uma solução do governo. Entre o número

---

massacre de dezenove trabalhadores sem terra, em 17 de abril de 1996, no Estado do Pará. Fonte: Folha de São Paulo, 18.04.1996.

<sup>22</sup> Objetivos Gerais reelaborados: 1. *Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;*

1. *A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;*

2. *Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;*

3. *Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;*

4. *Difundir os valores humanos e socialistas nas relações sociais;*

5. *Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher*<sup>22</sup>.  
MST. *Caderno de Formação nº 23*. São Paulo: MST, 1995.

<sup>23</sup> REFORMA AGRÁRIA - COCEARGS - 1997, p. 14 - 43.

<sup>24</sup> "Acampamento: é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população variável entre quinhentas e oitocentas pessoas, homens, mulheres e crianças, organizado após uma ocupação de terra, com o objetivo de levar adiante a luta iniciada com a ocupação. Pode-se instalar em uma área de terra concedida pelo governo, por alguma prefeitura, por algum particular solidário com a luta, ou

significativo de famílias, muitas são as crianças em idade escolar. Desde o início, o Setor de Educação do MST, o assentamento e os/as professores/as discutiram e decidiram iniciar as aulas, mesmo em barracos improvisados ou debaixo das árvores - dando origem, posteriormente, à 1ª Escola Itinerante<sup>25</sup> do MST do Brasil.

Como o Movimento é dinâmico e vê crescer, sensivelmente, o número de Sem Terra no Estado e no país, em 16 de fevereiro de 1998, milhares de famílias sem terra, vindas de mais de 100 municípios do Estado, se concentraram nos municípios de Jóia e Piratini e na madrugada de 02 de março ocuparam as Fazendas Guabiju, de 8 mil hectares, no município de Jóia, a fazenda Silveira, com 2 mil hectares, no município de Piratini e a Capão do Leão, esta com 2.700 hectares em Santo Antônio das Missões. Essas ações do MST reuniram 3.800 famílias em diferentes pontos do Estado<sup>26</sup>. E enquanto um grupo deles/as fica no acampamento, outro grupo está caminhando rumo a Porto Alegre, chamando a atenção da sociedade e do governo para os graves problemas do campo e reivindicando o assentamento imediato de todas as famílias acampadas.

Uma prova de que o MST vive em movimento constante é o que acabamos de ver. Por um lado, grupos acampados em fazendas improdutivas, caminhando pelas estradas, entrando nas cidades e escolas, conversando com o povo sobre a necessidade da Reforma Agrária, chegando nas capitais, fazendo manifestações e acampando em frente aos órgãos públicos. Por outro lado, os/as já assentados/as há mais tempo, discutem as várias formas de resistências para garantir as conquistas, incluindo principalmente as formas de organização da produção e conquista de uma escola pública em cada assentamento. É momento de mostrar à

---

na beira de alguma estrada. Alguns destes acampamentos duravam (e duram) mais de quatro anos, até que todos os seus membros fossem assentados, isto é, recebessem terra para plantar. Há um tipo de acampamento provisório, temporário, feito por tempo determinado (normalmente de três a cinco dias), com objetivos mais imediatos de chamar a atenção das autoridades, estudar e decidir rumos a tomar e apresentar reivindicações ao governo. Atingido este tempo e estes objetivos, o acampamento se dissolve. O acampamento permanente só se dissolve quando todos os acampados estão assentados. E durante este tempo de acampamento, o MST desenvolve um intensivo trabalho de organização e educação internas e inúmeras atividades de sensibilização da opinião pública e de pressão sobre as autoridades a nível externo". FREI SÉRGIO, STÉDILE. A Luta pela Terra no Brasil. Editora Página Aberta Ltda, São Paulo, 1993.

<sup>25</sup> Escola Itinerante: Projeto específico de Escola Estadual para a situação de crianças acampadas com sua família à espera de terra, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação na histórica sessão de 19 de novembro de 1996

<sup>26</sup> Fonte: Jornal do MST- Jornal Mural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra . RS - nº 30 - Março de 1998.

sociedade que a Reforma Agrária dá certo, com a terra plantada, com a produção disponível no mercado, com as pessoas alimentadas nos assentamentos, com as crianças e adolescentes na escola e os/as professores/as podendo buscar e aperfeiçoar sua formação e qualificação como trabalhadores/as em Educação.

## **2 - As Primeiras Preocupações com a Educação**

*A escola para nós é tão importante quanto a estrada para chegar até Parauapebas ou o financiamento do banco. E nós queremos que nossos filhos aprendam mais coisas que nós. Não podem crescer como bichos brutos da mata. A escola, de certa maneira é a alma do assentamento<sup>27</sup> ( Tierra, 1996, p. 11).*

*A experiência de luta para conquistar direitos educativos transforma e amplia as concepções sobre o saber, explicita novas necessidades (Sposito, 1993, p. 326).*

Embora o MST seja um Movimento Social de luta pela Reforma Agrária e seu principal objetivo seja a terra e condições efetivas de trabalho, demonstram uma preocupação com a Escola, como uma dimensão importante dentro do contexto maior de luta dos/as trabalhadores/as. Este desafio o obriga também a pensar a educação pública, gratuita, de qualidade em todos os níveis e em todas as áreas de assentamentos e acampamentos. E, nessa perspectiva, a relação com o Estado faz parte da luta, assumindo feições diferentes, conforme a conjuntura.

Porém, de um lado, sabe-se que não é possível atender a todas as necessidades de escolarização do assentamento ou acampamento sem a participação do Estado. Por outro lado, é importante garantir um espaço de discussão da proposta pedagógica que o Movimento defende e integrar forças pela melhoria desta Escola Pública que se quer popular, aberta e criativa, tanto no currículo como nas metodologias, no planejamento e na avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, bem como em relação à postura de respeito e incentivo à formação dos/as professores/as.

---

<sup>27</sup> Fala de Joaquim (assentado) com o Jornalista Pedro Tierra em um assentamento novo no Estado do Pará. Reportagem, Eldorado: Notícia dos Sobreviventes. Teoria e Debate nº 32. Jul/ago/set 96.

Então, preocupados/as com a sua própria falta de conhecimento e com o número significativo de crianças, adolescentes e jovens que acompanham as famílias na luta pela terra, é visível, desde as primeiras ocupações e acampamentos no Rio Grande do Sul, a sensibilidade em torno da Educação: primeiro, era com as crianças acampadas e, logo depois, com as que iam sendo assentadas. Assim, aquelas primeiras iniciativas, tímidas ainda, foram tomando corpo e recebendo a atenção especial do próprio Movimento, das Universidades e outras entidades educativas. Aos poucos, a Educação no Movimento tomou corpo e vem sendo um desafio para o próprio governo, a história da Educação brasileira tem sido vista como uma história de fracassos programados, em que um sistema de ensino vem excluindo filhos/as de trabalhadores/as rurais ou urbanos do direito de estudar.

Se reconhecemos que é crítica a Educação pública, em geral, muito mais crítica é a Educação no meio rural, nas escolas dos assentamentos distantes, onde são precárias as estradas e escassos os recursos disponíveis e necessários para desenvolver um projeto de educação. Esse espaço rural não tem merecido atenção, e tampouco entrado no debate dos projetos políticos dos governos ao longo da história.

O descaso com a Educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo. Esta realidade provocou o êxodo rural de muitas famílias do campo em busca de escola para os filhos. Outros/as, ainda, mandaram os/as filhos/as para o meio urbano para estudar, mas estes/as não retornaram mais, ficando distantes culturalmente de sua realidade, perdendo as raízes familiares e deixando os pais sozinhos, já sem força para levar o trabalho adiante.

As primeiras preocupações do MST com a Educação, deram origem à história da Educação no MST, no Rio Grande do Sul. E logo em seguida, ao Setor de Educação<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Para elaboração desta parte, vou tomar como referência CALDART, Roseli; SCHWAAB, Bernardete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GORGEN, Frei Sérgio; STÉDILE, João Pedro (Orgs.). Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 1991.

Explicitar as primeiras preocupações deste Movimento social com a Educação remete à história das primeiras experiências de vida dos/as agricultores/as Sem Terra nos acampamentos e assentamentos.

Quando os colonos gaúchos acamparam na Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta, em 1979, ainda antes da visibilidade do MST em nível nacional, entre as muitas preocupações que envolvia a vida do acampamento, as crianças, em número significativo, mereceram especial atenção: Elas estavam desorientadas e sem função específica dentro daquela organização que vinha se constituindo; entre elas havia aquelas que saíram da escola para acompanhar os pais e ali estavam, fora da escola; outras ainda nem haviam chegado a frequentá-la por falta de acesso ou por não ter a idade suficiente.

Sensíveis ao mundo da infância, algumas mães começaram a reunir a criançada e promover jogos e brincadeiras. Seguidamente as crianças interrogavam as mães sobre o que estava acontecendo naquele lugar, do qual impacientemente esperavam poder sair. As próprias crianças se perguntavam: “ *para que tantas reuniões, caminhadas, fome, cruz, morte?*”

O tempo de espera e a rotina diária desenvolveram nos adultos e crianças a criatividade de viver naquele lugar. O conhecimento de outras pessoas levou a construir ali amizades profundas, o que para as crianças, mais tarde, foi sendo um divertimento, quando todos os dias se encontravam com os/as amigos/as para brincar.

Entre as acampadas havia uma professora casada com um colono e mãe de dois filhos: Maria Salete Campigotto. Era professora da rede pública estadual no município de Ronda Alta. Ela passou a coordenar as atividades com as crianças no acampamento.

A escola ainda não era preocupação visível. O que preocupava os acampados eram os perigos de morar à beira de uma estrada muito movimentada e empoeirada, em barracos de lonas pretas. A realidade desconfortável e sofrida por eles/as vivida forçou a discussão sobre o que fazer com as crianças e o que os/as fez trazê-las para aquele lugar.

Em março de 1982, as 165 famílias que ali estavam acampadas decidiram acampar em Passo da Entrada, no local previsto para seu futuro assentamento. Esse acampamento chamado “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida” deu origem, mais tarde, a quatro assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí.

O início do ano letivo e a realidade de 180 crianças em idade escolar, sendo 112 preparadas para entrar na 1ª série, preocupou seriamente os pais. Foi então que a professora Salete, auxiliada por outra professora, Lúcia Webber, sensível aos problemas de educação e ligada à Paróquia de Ronda Alta, passou a articular entre os acampados a luta por uma escola estadual de 1ª à 4ª séries. Ainda em maio de 1982, depois de muitas reuniões e reivindicações, a Secretaria de Estado da Educação autorizou a construção da escola e as duas professoras começaram imediatamente a lecionar. Esta escola passou a ser legalmente a escola do assentamento Nova Ronda Alta, surgido em outubro de 1983.

Enquanto isto acontecia, as professoras Salete e Lúcia faziam um curso de Pedagogia em tempo de férias, em Passo Fundo. Nos livros de Paulo Freire que deveriam ler para realizar os trabalhos, encontraram a reflexão e a preocupação em torno de uma escola diferente que se desejava para as crianças acampadas e assentadas.

Em 1985 surgiu outro grande acampamento na Fazenda Annoni, com 2.500 crianças acampadas em meio aos adultos, que se organizaram em diversas Equipes de Trabalho, entre as quais a de Educação. No início, a preocupação ainda não era com a criação de escola, mesmo sendo formada por pessoas interessadas em trabalhar com as crianças. O que as preocupava era vê-las caminhando de um lado para o outro, sem nenhuma atividade educativa. Cantar, brincar, correr e responder às perguntas que faziam em torno do que estavam fazendo ali num acampamento tão grande, com tantas famílias, no começo estranhas, mais tarde conhecidas e amigas era o desafio.

Conversando com alunos/as do assentamento São Pedro I, eles/as contam:

*Eu nasci na Fazenda Annoni, vim para o assentamento São Pedro I com 5 anos de idade, gosto muito de morar aqui e me orgulho de pertencer ao MST (Janesca 14 anos, 7ª série).*

*Eu fui acampar na Fazenda Annoni com os meus pais aos 3 anos de idade. Fiquei um ano e oito meses lá junto com mais dois irmãos meus, um de 5 anos e outro de 3 meses, e agora estamos estudando nesta escola do assentamento (Rosani 15 anos, 8ª série).*

Enquanto os dias passavam e a solução de assentamento ficava em promessas não realizadas, a Equipe de Educação da Annoni começou a refletir na necessidade da escola dentro do acampamento. Isso foi ponto de conflito, pois algumas lideranças pensavam que a escola não ajudaria a avançar na luta e ainda dificultaria a mobilidade das famílias e do próprio Movimento; outros/as pensavam que as crianças poderiam ser matriculadas e estudar em escolas próximas ao acampamento, enquanto permanecessem ali. Na verdade, isso era impossível, porque as escolas existentes ficavam distantes e não havia transporte escolar. Naquele momento ainda pensavam e diziam: *“A educação escolar não faz diferença significativa dentro de uma luta social como esta”*.

O problema da falta de terra e a situação vivida no acampamento não lhes permitia priorizar a questão da escola. Esse desinteresse e descrença pela escola de parte dos pequenos agricultores também tem raízes na escola rural, existente em suas comunidades de origem, onde as crianças aprendiam pouco, reprovavam muito, os conteúdos não condiziam com a realidade do campo e ainda havia muita troca do/a professor/a

A Equipe de Educação foi persistente e apostou nos argumentos que o número de crianças em idade escolar era grande e a demora na solução do problema da terra poderia ser longa; as famílias, preocupadas com as crianças sem escola poderiam abandonar o acampamento; e, por outro lado, a Fazenda Annoni já estava sendo vista como possibilidade de um futuro assentamento. Então, a escola já seria uma conquista.

A presença de 650 crianças entre 7 a 14 anos surpreendeu e preocupou a direção da Annoni. Assim, o problema da Educação das crianças passou rapidamente a ser ponto de pauta das reuniões entre os/as acampados/as e levado para a direção estadual do Movimento. Após longas conversas de avaliação sobre o que significava a escola num acampamento, ou a não existência dela, se

convenceram que privar as crianças do direito constitucional de ter escolas era um problema tão grave quanto a não solução do problema da terra.

Enquanto as discussões tomavam volume, foi feito um levantamento do número de professores/as existentes no acampamento. Na realidade apareceram 15 com alguma experiência de dar aula e mais outros/as com o Primeiro Grau incompleto, mas dispostos a ajudar nas articulações. Esta realidade entusiasmou a equipe que se pôs a estudar sobre Educação Popular, auxiliados pelas duas professoras da Escola de Nova Ronda Alta, já com uma experiência concreta de luta pela organização da escola, desde as primeiras discussões no acampamento de Encruzilhada Natalino até o assentamento de Nova Ronda Alta.

Assim começaram, professores/as e pais juntos a pleitear uma escola municipal. A princípio, o Prefeito, que era do PDT, ficou entusiasmado com a idéia, mas logo percebeu que o governo não daria apoio, por se tratar de um acampamento, um conflito numa área não legalizada. Porém, entre as muitas visitas que chegaram ao acampamento, a professora e advogada, Julieta Balestro<sup>29</sup>, conseguiu favorecer a realização de uma audiência entre um grupo do acampamento e o Secretário de Educação. Na referida audiência, foi apresentada ao secretário de Educação a realidade do número de crianças acampadas e sem escola o que, de certa forma, o responsabilizava. Imediatamente prometeu a verba para a construção da escola. Mas chegou março do ano seguinte (1986) e nada havia acontecido, como fala a professora do acampamento:

*Nos reunimos de novo. Fomos até a prefeitura e lá conseguimos vários pedaços de lona plástica para montar um grande barracão. Ali começamos, de qualquer maneira, as aulas. Veio então a notícia da aprovação, da criação da escola pelo Estado. O prédio seria construído em seguida (Bernardete, 1991, p. 91).*

A legalização de uma Escola Estadual de 1ª à 4ª séries, dentro de um acampamento dos Sem Terra, um dos maiores do Estado, representou um marco histórico na Educação do MST:

---

<sup>29</sup> Julieta Balestro - diretora do CPERS/Sindicato, gestão atual 1996-1999. Naquela época, conhecia bem o Secretário de Educação do Estado, gestão 1984-1986, professor Francisco de Paula Salzano da Cunha.

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

Como haviam previsto, a Fazenda Annoni, meses depois, foi dividida em 16 áreas, possibilitando ali a existência de vários assentamentos. Assim, passaram a ocupar toda a fazenda que tem 9.300 hectares. Porém, a escola conquistada já era insuficiente e distante para todas aquelas crianças. Iniciaram-se, então outras buscas e desta vez o resultado foi mais rápido: conquistaram mais sete escolas estaduais, sendo que hoje ainda funcionam, no local, seis escolas, pois uma delas foi transferida, junto com um grupo destinado para o Assentamento Nova Ramada, em Júlio de Castilhos, ainda em 1989.

Outra questão que merece destaque é a seguinte: Quando as aulas foram iniciadas na escola do acampamento, as/os professores/AS do Movimento contratados/as pelo município, mesmo com titulação deficiente, não eram suficientes para atender todos os/as alunos/as que se constituíram em várias turmas. Assim, foi necessário virem professores/as de fora, titulados legalmente para tal, mas que não sabiam bem o que estava acontecendo naquela fazenda. Só sabiam que estavam sendo mandados para um local de difícil acesso, tendo que trabalhar em precárias condições e com um pessoal que se dizia Sem Terra. A experiência não foi boa. Quando chovia, as professoras não conseguiam chegar ao local. E quando vinham, não conseguiam responder às várias questões levantadas curiosamente pelas crianças acampadas que, aos poucos, iam mudando sua visão de mundo, de conteúdos e de escola, pela experiência participativa, vivida durante as vinte e quatro horas naquele acampamento.

As crianças ali acampadas participavam de todo o movimento cotidiano do acampamento, o que lhes possibilitou conhecer e despertar para uma realidade antes não conhecida. O dia no acampamento era todo ocupado e as pessoas se organizavam em núcleos, onde todos tinham suas tarefas e responsabilidades. Recebiam muitas visitas de religiosos/as, jornalistas, pesquisadores/as e entidades de apoio. As crianças, curiosamente, acompanhavam as reuniões, as celebrações e seguidamente faziam perguntas que preocupavam os adultos. A escola do cotidiano

estava sendo maior que a escola que haviam deixado para trás. Esta realidade, analisada pelo conjunto maior do Setor de Educação, logo em seguida criado, levou o MST a pensar na possibilidade concreta de um novo foco de luta: A Formação e Titulação de Professores/as, o que hoje é uma realidade visível e que merecerá uma reflexão especial.

Aqui o MST já aparece como uma organização, um movimento preocupado com a Educação e a escola, como o depoimento a seguir:

*Há consciência de que os pobres foram roubados na terra e na Educação. “Os mesmos que nos roubaram a terra, nos tiraram da escola”, costumam dizer. O analfabetismo e a baixa escolaridade que atinge a imensa maioria dos sem-terra não são entendidos como fruto da falta de interesse pela escola, mas como roubo de um direito fundamental: o de ler, escrever e calcular, como uma forma a mais de defender os interesses coletivos (Frei Sérgio, Stédile, 1993, p, 92).*

### **3 - O Setor de Educação do MST**

No período de 1979 a 1985, aparentemente tão curto para a história, fatos importantes e significativos foram acontecendo junto com a luta pela terra no Rio Grande do Sul. A conquista da terra, que parecia ser a única preocupação dos Sem Terra no início da sua história, teve outros desdobramentos: primeiro, a preocupação do que fazer com as muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, os questionamentos sobre que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nesta escola, que necessariamente desejavam “diferente”.

É possível perceber, no entanto, que o surgimento do Setor de Educação do Movimento no Estado se deu na Fazenda Annoni. Lá, uma equipe, formada espontaneamente pelos/as professores/as tiveram a idéia de reunir as crianças, os pais e interessados em tocar a educação no acampamento. Progressivamente, essa primeira equipe foi-se ampliando, chegando em outros assentamentos da região, até formar o Setor de Educação do Movimento do Estado. Em 1990, já eram cinco as regionais organizadas: Porto Alegre, Alto Uruguai, Cruz Alta, Bagé e Santa Maria. Desde então, em todos os acampamentos e assentamentos do MST há um núcleo

que pensa os assuntos relacionados à Educação. Formado por professores/as, pais e alunos/as, tem o compromisso de articular as questões práticas para a funcionalidade da escola, bem como cuidar para que nenhuma criança fique fora da escola, envolvendo-as na vida e atividades do assentamento ou acampamento.

O período de 1986 a 1988/9 foi de ampliação das buscas e de novas preocupações. Após o Primeiro Congresso Nacional do MST, em 1985, começou a articulação do Setor Nacional de Educação do Movimento que nasceu oficialmente em 1987, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educação em São Mateus, Estado do Espírito Santo, com a participação de educadores/as do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, Estados estes onde o MST estava se organizando. O momento foi oportuno para discutir a implementação de escolas públicas de 1ª à 4ª séries, a formação de professores/as para escolas de assentamento, junto com mais duas grandes questões: “ *O que queremos com as escolas dos assentamentos*”<sup>30</sup> e “ *Como deve ser uma escola de assentamento*”<sup>31</sup>. Na verdade estas duas questões, deram início a toda a elaboração teórica da proposta de educação no MST que continua sendo um desafio até hoje. Foi neste período ou mais especificamente em 1988, que foi criado o Setor de Educação em vários Estados como fruto daquele Encontro Nacional e como demanda para poder resolver os problemas de Educação, que apareciam com o surgimento dos vários assentamentos ou acampamentos.

De 09 a 11 de dezembro de 1988 aconteceu, em Sarandi, no Rio Grande do Sul, o 1º Encontro Estadual de Educação, reunindo vários/as professores/as de acampamentos e assentamentos. Ali foram analisadas as condições para o funcionamento das escolas nos acampamentos e assentamentos. bem como a continuidade das discussões que diziam respeito a estruturação do Setor de Educação do MST no Estado.

O próximo período, que vai de 1989 a 1994, foi marcado por sérias repressões aos movimentos sociais em geral e, em especial, ao MST que, neste período, teve um intenso trabalho de formação e organização interna. Também houve avanços significativos de organização e elaboração pedagógica, inclusive

---

<sup>30</sup> MST: Caderno de Formação nº 18, junho de 1991.

com a constituição efetiva de um Coletivo Nacional de Educação, responsável por um trabalho mais refletido em cada Estado.

Em janeiro de 1990 teve início a primeira turma de Magistério para professor/as de escolas de assentamento, em Braga, no Departamento de Educação Rural da FUNDEP<sup>32</sup> - Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro. Esta entidade educacional foi criada em agosto de 1989 por diversos Movimentos Populares, para atender às demandas de escolarização alternativa no meio rural. Hoje, o curso continua e está formando a 6ª turma de alunos/as de 18 Estados. Sua sede está no ITERRA.<sup>33</sup>

Vendo crescer o Movimento de luta pela terra no Brasil, o MST viu também que entre os Sem Terra, que nele entram, muitos/as são analfabetos/as. *“As baixas taxas de escolarização, prevaletentes entre os filhos de famílias de trabalhadores braçais no Brasil, são grandemente ampliadas nas zonas rurais”*. (Gnaccarini, 1993, p. 101). Diante desta realidade e não querendo se preocupar com a Educação só das crianças, mas também daqueles/as que com elas convivem, o Movimento, em 1991, investiu num Projeto de Alfabetização de Adultos e Jovens no Estado, que teve seu lançamento em 25 de maio de 1991 no Assentamento Conquista da Fronteira, em Bagé, com a presença do Educador Paulo Freire. No ato de lançamento do projeto, um monitor assim se pronunciava:

*Hoje para nós, trabalhadores rurais e para todos os trabalhadores do Brasil é uma data histórica, é uma data em que nós estamos ocupando um latifúndio, que é o latifúndio do analfabetismo. Alfabetizar é entender o que está escrito. É discutir a nossa vida, é discutir os nossos problemas, é discutir a política também neste país do jeito que nós fomos manipulados e que de agora em diante temos que discutir e achar uma saída para nós trabalhadores ( Cupisnski)<sup>34</sup>.*

---

<sup>31</sup> MST: Boletim da Educação nº 1, agosto / 1992.

<sup>32</sup> FUNDEP: Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro do Estado, com sede em Três Passos - RS, criada, em 1989, pelos Movimentos Sociais do Campo.

<sup>33</sup> O ITERRA ( Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), tem sede em Veranópolis/RS. Criado em janeiro de 1995, lá ocorrem também outros cursos técnicos ligados à produção e à administração rural, como o curso supletivo de 2ª grau (TAC) Técnico em Administração de Cooperativas

<sup>34</sup> Cupisnski: Monitor no Projeto de Alfabetização de Adultos e Jovens, lançado em 25 de maio de 1991 no Assentamento Conquista da Fronteira em Bagé - RS.

Paulo Freire, por sua vez, entre muitas palavras de incentivo ao Projeto, misturando-se à alegria de estar naquele assentamento, fazendo aquela atividade tão amada por ele, disse ao Movimento:

*Aqui é um apelo que eu vos faço, que este assentamento se fortaleça como produtor de cultura, como produtor de liberdade, como produtor de democracia, como produtor de saber (Freire, 1991).*

Esta iniciativa foi a alavanca que nutriu a esperança de muitos/as analfabetos/as em todo o país de poder se alfabetizar. Hoje a experiência se espalha por quase todos os Estados, de uma forma bem mais organizada através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetizando aproximadamente 8 mil jovens e adultos num trabalho feito por 600 monitores.

De 22 a 24 de novembro de 1991 aconteceu o IIº Encontro Estadual de Professores/as de assentamentos no município de Palmeiras das Missões - RS. Participaram do evento 25 professores/as, quando no momento já eram 150 nos 65 assentamentos no Estado.

As questões fundamentais do IIº Encontro foram: Como trabalhar na escola e no assentamento a diferença do trabalho coletivo e individual? A importância da consciência organizativa dos/as professores/as junto com o assentamento. Como trabalhar a questão da informação nos assentamentos? Como colocar em prática uma proposta de Educação diferente quando no assentamento existem professores e pais contra? Como fica o acompanhamento pedagógico nas escolas dos assentamentos?

Como havia a presença de muitos dirigentes do MST do Estado, aproveitaram o momento para uma reunião de avaliação e de levantamento de propostas para o Setor de Educação. Fizeram críticas ao Setor de Educação, aos/às professores/as que não têm compromisso com o MST, ao número reduzido de professores/as presentes no encontro e à Educação, que ainda não era tão palpável. Outros/as

disseram que a Educação começava a receber atenção agora e que precisava criar uma mística<sup>35</sup> da Educação para que fosse acreditada no Movimento.

No encontro ficou claro que, devido a resquícios de uma escola que eles/as pouco freqüentaram e onde pouco aprenderam sobre a realidade que agora estavam enfrentando com dificuldades, ainda não conseguiam confiar e acreditar na possibilidade da construção de outra escola, de novos/as professores/as e de um setor de Educação que venha a organizar uma nova escola, com outros princípios para contribuir com o avanço da luta pela Reforma Agrária. O Momento ainda era de certa desconfiança e descrença na Educação. Por isso, não se deveria ainda investir muito tempo e dinheiro nesta causa.

Como o período era de intensa formação e organização interna, a reflexão sobre as demandas fez a ação crescer. Ao acampar, os/as trabalhadores/as pressionam o governo a fazer a Reforma Agrária. Ao serem assentados/as, vêm o desafio da produção como forma de resistir e sobreviver na terra conquistada. Para os grupos que em assentamento desejam trabalhar no coletivo, surge um outro grande desafio - as cooperativas de produção e sua administração. Preocupado com esta realidade, o MST, junto com Confederação Nacional das Cooperativas do Brasil (CONCRAB), pensa um Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC). Este iniciou sua primeira turma de alunos/as em 1993, em Braga - RS, no mesmo Departamento de Educação Rural onde já se realizava o de Magistério. Este

---

<sup>35</sup>Mística: Entendemos as grandes motivações e ideais que mobilizam a pessoa, comunidade, para a ação. A mística é a força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. A mística é constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo. Fonte: desconhecida.

“A Mística, é, pois, o motor secreto de todo compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas e, por fim, permite manter a soberania e a serenidade nos equívocos e nos fracassos. É a mística que nos faz antes aceitar uma derrota com honra que buscar uma vitória com vergonha, porque fruto da traição aos valores éticos e resultado das manipulações e mentiras”. BOFF, FREI BETTO. *Mística e Espiritualidade*. Rio de Janeiro,: Rocco, p. 25, 1994

A mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É a alma do combatente. É o sabor que junta o pensamento a ação e a emoção. É uma crença no valor da vida, na dignidade das pessoas, na força do trabalho, na necessidade da liberdade e na construção da solidariedade universal. Ranulfo Peloso. *A Força que Anima os Militantes*. MST, São Paulo, p. 3, 1994.

Os três conceitos de Mística, aqui colocados, têm relação com a Pedagogia da Esperança de Freire quando aponta para a crença no valor da vida, na solidariedade, nas pessoas, na emoção que nos faz ver o amanhã com expectativas, que nos tira da acomodação, nos desafia, e nos joga para uma ação que transforma, comprometida com a verdade, com o amor.

também, hoje, funciona no ITERRA, em Veranópolis -RS, já na sua 5ª turma de alunos/as de 16 Estados do país.

Nos dias 11 e 12 de outubro de 1994, foi a vez das crianças dos assentamentos realizarem o seu Primeiro Congresso Infantil do MST/RS, em Porto Alegre. O evento reuniu 100 crianças, filhos/as de agricultores/as acampados/as e assentados/as do Estado, que refletiram sobre “*o seu espaço na sociedade e sobre a importância da escola em sua vida como um espaço cultural de resgate de sua história e de seus sonhos*”. No ano seguinte, também em Porto Alegre - RS, em 11 e 12 de outubro de 1995, o Segundo Congresso Infanto-juvenil, reuniu 112 crianças e adolescentes e 45 adultos. A preocupação, desta vez, foi com o trabalho na infância, o direito à Educação e à Cultura, culminando com a Iª MOSTRA CULTURAL INFANTO-JUVENIL DO MST/RS, com trabalhos artísticos dos/as alunos/as<sup>36</sup>. Como outras, estas iniciativas também desencadearam ações deste tipo em outros Estados. São Paulo, por exemplo, realizou o seu primeiro congresso infantil em 1995, levando as crianças a passear pela cidade, encontrar-se com meninos de rua, lugar um tanto desconhecido, só imaginado. São momentos fortes e saudáveis em que crianças assentadas e acampadas cantam, encenam, dão entrevistas para a imprensa e discutem o seu papel na sociedade e no MST e o significado da escola em sua vida.

A História da Educação no MST no RS mostra acontecimentos que parecem ser contraditórios. Ao mesmo tempo que o Estado/governo (PMDB) reprimia os/as trabalhadores/as, como foi o caso do Massacre da Fazenda Santa Elmira (1989) e o Conflito da Praça da Matriz (1990), confrontos que repercutiram negativamente contra o governo estadual, também realizou vários assentamentos e colocou escolas públicas dentro deles. Ao desapropriar terras e assentar as famílias, pensava poder contrapor-se às repercussões negativas, como diz o professor:

*A Escola nesta época, era uma das primeiras reivindicações atendidas, bem antes que a estrada e a luz, porque a demanda era visível - o grande número de crianças sem escola (...) É possível que o governo do Estado pense que, ao assentar os*

---

<sup>36</sup> Fonte: Planejamento / Programação do 1º Congresso Infantil MST/RS e Manifesto do 1º Congresso Infantil do MST/RS, Porto Alegre, 11 e 12 de outubro de 1994. Relatório do IIº Congresso Infanto-Juvenil do MST/RS. Arquivo: Setor de Educação do MST/RS - Secretaria Estadual do MST - Porto Alegre - RS.

*trabalhadores e dar-lhes uma escola, direito de todo o cidadão, os conflitos e as pressões acalmem. Porém, isso nós não garantimos, porque a luta pela Reforma Agrária não termina com o assentamento e com a escola (Ivori de Moraes)<sup>37</sup>*

Logo em seguida, o governo Collares (PDT: 1990 a 1994), não realizou avanços significativos: fez alguns assentamentos em terras próprias do Estado e passou rapidamente o problema dos Sem Terra para o Governo Federal. Esta postura o poupou de enfrentar os embates das desapropriações ou das compras de terras de latifúndios dentro do Estado. Quanto às escolas, prometeu mas não cumpriu.

Sem dúvida, hoje, os assentamentos realizados pelo governo do PDT são os que têm menos infra-estrutura como luz, estradas e escolas. As escolas que existem são precárias, assumidas pela rede municipal de ensino. No momento, a crise é maior. Não existe uma relação entre o MST e o Governo. Este se nega a receber os/as trabalhadores/as. Tudo é condicionado ao Governo Federal, que também não consegue ter uma ação concreta em relação às questões sociais conflitivas no país. Quanto à Educação, o Estado entra na política de municipalização do ensino de 1º grau.

O período mais recente, iniciado em 1995 - o ano do IIIº Congresso Nacional do MST, com o lema "*Reforma Agrária, uma luta de todos*" - até o momento presente, está marcado pelo desafio implícito no próprio lema: é a busca de aliados e de apoio para a realização justa da Reforma Agrária.

A educação, em nível nacional do Movimento, vem consolidando as novas frentes de trabalho, as novas formas de organicidade e forçando novas relações externas para viabilizá-las. As frentes de trabalho são: educação infantil, escolas de 1ª à 4ª séries, escolas de 5ª à 8ª séries, educação de jovens e adultos e a procura de parcerias com as Universidades para a realização de curso em nível superior para os/as professores/as que atuam em escolas do MST<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Ivori de Moraes é professor de 1ª à 4ª séries, assentado em Não Me Toque/RS, e Coordenador do Setor Estadual de Educação do MST no Rio Grande do Sul.

<sup>38</sup> Em janeiro de 1998, na UNIJUÍ, em Ijuí - RS, iniciou a primeira turma de Pedagogia, para Professores/as do MST a nível nacional.

Como nos tem mostrado a história, o Movimento Sem Terra, em todos os períodos vai fazendo vários movimentos que contemplam a ocupação, a organização interna do acampamento, a reflexão sobre a escola naquela realidade, as pressões para acelerar a reforma agrária e as buscas para um assentamento definitivo. Na outra ponta, estão os assentados, lutando por políticas agrícolas, organizando a produção através das cooperativas, construindo suas casas, buscando a legalização das escolas de Primeiro grau completo e, insistentemente, lutando para ter professores/as concursados/as ou contratados/as nas escolas, o que tem sido difícil.

De 25 a 27 de outubro de 1996, parte-se para o III<sup>o</sup> Encontro Estadual dos Professores/as de Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária/RS, realizado na sede da Universidade Federal de Santa Maria - RS, com o tema central: *“Pela Qualidade da Educação no meio rural”*. Participaram 150 professores e professoras, representantes de alunos/as e pais de 6 regionais do MST do Estado, além de vários professores e alunos das Universidades próximas e representantes de outras entidades que apoiam a luta por educação no Movimento. Deu-se ênfase à seguinte questão: *“O que significa fazer educação de qualidade nas escolas do MST?”*. A troca de experiências entre as várias escolas presentes revelou as iniciativas isoladas que necessitam de maior integração e unidade no Setor de Educação do Movimento no Estado, para se criar uma identidade de escolas nos assentamentos. O ponto alto foram os encaminhamentos ou propostas de ação para melhorar a qualidade das escolas que ainda precisam de um planejamento e de um estudo conjunto nas regionais ou, pelo menos, em escolas próximas. Foi constatada ainda muita deficiência metodológica e a pouca formação dos/as professores/as. Este encontro entusiasmou os/as participantes e os/as mobilizou para fazer outros encontros de professores/as, no ano seguinte por regionais, em preparação ao I<sup>o</sup> ENERA<sup>39</sup>.

Outro fato que merece destaque na Educação das crianças acampadas no Rio Grande do Sul é a histórica aprovação da Escola Itinerante, pelo Conselho Estadual de Educação, em 19 de novembro de 1996.

Sem dúvida, merece destaque, porque o governo, através da Secretaria de Educação, somente tem atendido às reivindicações e colocado escolas públicas nos assentamentos, quando pressionado repetidas vezes e de várias formas, como foi o caso da Escola Itinerante.

Em 1996, no acampamento de Julio de Castilhos, os pais, professores/as e as crianças, insatisfeitas com a morosidade na solução da criação da escola e no assentamento das famílias se organizaram, discutiram a educação e a escola e começaram a dar aula nas condições precárias ali existentes. Enquanto tramitava, lentamente, na Secretaria de Estado da Educação e, posteriormente no Conselho Estadual de Educação, o processo para a legalização de sua Escola Itinerante, crescia entre eles/as a preocupação com a possível perda do ano letivo. Como no dizer deles/as: *“não queremos uma escola de fazer de conta”*, a direção do acampamento, os/as professores/as e as crianças tomaram uma decisão política de virem a Porto Alegre e pressionar o Conselho Estadual a aprovar a escola. Avisaram a Direção Estadual do MST e o Setor de Educação que estavam saindo na noite do dia 18 de novembro. Assim, 70 crianças e alguns/as professores/as, no amanhecer do dia 19 de novembro, dia da Bandeira do Brasil, chegaram a Porto Alegre e participaram da sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, no momento em que seria votado o Projeto de aprovação ou não de sua escola. Com bandeiras do Movimento, cartazes e faixas, entraram na sala do Conselho e ali viram a sua escola sendo aprovada, como uma experiência por dois anos<sup>40</sup>.

Este acontecimento, sem dúvida nenhuma, foi inédito e relevante na história da Educação do Movimento Sem Terra e na luta pela terra no país.

Com isto, percebe-se que a luta por Educação neste Movimento Social do campo já tem reconhecimento, chamando a atenção das autoridades, que não podem mais ficar indiferentes frente às demandas apresentadas, e que a escola já faz parte da luta maior pela conquista de uma pedaço de terra. *“ E sei que a terra*

---

<sup>39</sup> 1º ENERA: Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado na Unb (Universidade Nacional de Brasília), em Brasília O evento aconteceu de 28 a 31 de julho de 1997 com a participação de 600 professoras e professoras e mais 100 convidados.

<sup>40</sup> Sobre este fato, e por ter estado presente na ocasião, elaborei um texto: *“Aprovada a Escola Itinerante para os Sem Terrinha: Um ganho pedagógico e político para o MST*, publicado, posteriormente em Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Volume 3 - números 8 e 9 - setembro /Dezembro de 1996.

*apenas não basta. Quando a gente é analfabeto é o mesmo que dizer, cego. E quando junto com a prática do acampamento tem as letras, é melhor*".(fala de um jovem assentado no Estado do Pará).

#### **4 - A Preocupação com a Formação de Professores/as**

Quando surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no cenário político e social da história do Brasil, nasce em seguida a preocupação com a educação das crianças acampadas e a preocupação com a formação dos/as professores/as. Em suas primeiras ocupações e acampamentos na década de 70, bem antes deste Movimento ter sua fundação legal, ocorrida só em 1985, começaram a dar aulas debaixo das árvores. Assim relata um aluno: "*Chegamos na Invernadinha no dia 15 de março de 1989. No dia 30 já havia aula. Era debaixo das árvores*". As crianças, com experiências duras de luta pela terra e os pais, não acreditando na escola tradicional que não respeita o saber dos alunos, buscaram compreender as razões que levaram os/as professores/as a ensinar conteúdos distante da sua realidade. Os/as professores/as, não sabendo muito bem o que fazer naquele contexto, porque vindos de fora para do acampamento, se atrapalhavam ao serem perguntados/as pelos/as alunos/as:" *Profe, por que a gente não canta mais o nosso hino? Por que existe tanta gente Sem Terra, hem? Profe, nós vamos ficar ainda muito tempo nesses barracos*"?(Caldart, Schwaab, 1990, p. 11). As crianças, pelo tipo de experiências que vivenciaram no Movimento, tinham um papel fundamental nas questão da formação, pelas exigências que fazem no dia-a-dia a seus pais e professores/as. Os/as professores/as, também angustiados/as com aquela realidade, não encontravam as respostas para dar, pois desconheciam o contexto que as crianças viviam e de onde vinham os questionamentos.

Essas questões de professores/as não preparados/as para aquela realidade levaram a Equipe de Educação da Fazenda Annoni a preocupar-se com o futuro da Educação no Movimento, uma vez que nas primeiras conversas sobre a escola perceberam que a Formação dos/as Professores/as era precária e não condizia com

o contexto que ali se alinhava: a formação que haviam recebido nos cursos de Magistério ou na graduação era ineficiente e inadequada para a leitura do novo mundo que ali nascia.

Se a formação que os/as professores/as recebem nas escolas e cursos de formação de professores/as, normalmente já não atende e não responde ao mundo complexo da Educação pública em geral, menos ainda no contexto de um movimento social que quer uma proposta de educação e uma escola para atender suas necessidades específicas.

Assim, embora conhecendo as dificuldades existentes para conseguir escola e professores/as, era necessário titular e formar professores/as dos próprios acampamentos, garantindo, dessa maneira, que a escola não ficasse isolada do conjunto maior das lutas do MST.

Partem, então, para a procura insistente de uma Escola Oficial, pública ou privada, que aceitasse fazer um Curso de Magistério de Férias para docentes leigos. Das várias escolas procuradas, apenas algumas portas se abriram para ouvir a proposta. Porém, essas poucas que se abriram para o diálogo, ao ouvirem o desafio, alegaram ser difícil e complicado fazer uma tal parceria com um Movimento Social. Não aceitaram o desafio de acolher professores/as, docentes leigos num curso de Magistério que os/as preparasse para atuar nas escolas do MST.

Estas preocupações se juntaram com as preocupações de outros movimentos populares do campo que também sentiam a necessidade de um espaço educativo para a formação de seus militantes, dirigentes, professores/as.

Em 1989 iniciaram as discussões para a criação de uma agência educativa para os Movimentos populares do campo, ou seja: MST, Movimento de Mulheres, Pastoral da Juventude, Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores e Movimento contra as Barragens.

As várias reuniões e encontros com professores/as das Universidades, religiosos/as, pequenos/as agricultores/as, técnicos/as de algumas áreas, movimentos, prefeituras, Igreja, originaram o nascimento da FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero do Estado do Rio Grande

do Sul - em 7 de agosto de 1989, com sede em Três Passos - RS e com o seu Departamento de Educação rural, localizada em Braga, RS. Essa Fundação se propunha a atender as necessidades e demandas das organizações que a pensaram e a criaram<sup>41</sup>. Para o MST, era um curso de formação de docentes leigos. Começaram, então, as preparações para o início da primeira turma. Rapidamente a idéia foi se espalhando para os já muitos acampamentos e assentamentos do MST do Estado do Rio Grande do sul: telefonemas, cartas, bilhetes dos/as interessados/as, chegavam até ao local da nova escola, desejando uma vaga para o curso<sup>42</sup>.

Preocupada com o início da primeira turma, a equipe que pensava o Curso de Magistério organizou um seminário em novembro de 1989, convidando vários/as professores/as de todo o Estado, alguns/mas mais próximos/as ao Movimento e outros/as simpatizantes, enquanto possíveis convidados/as a dar as primeiras aulas na etapa que em breve começaria. Vieram 40 pessoas, entre dirigentes do MST, professores/as com experiências em escolas de Magistério e de Universidades. Foram dois dias de intensivo estudo sobre a conjuntura e a realidade da Educação Brasileira naquele momento histórico, quando se discutiu a nova proposta que o Movimento queria para a formação de seus/suas professoras/as.

Porém, ao chegar o momento de ver quem estaria disponível, pedagogicamente preparado e com titulação adequada para lecionar nas duas primeiras turmas do Curso de Magistério para docentes leigos, a reação foi um tanto estranha, preocupando os/as presentes: poucos dos/as participantes, mesmo que em sua maioria fossem titulados, dispuseram-se a dar o nome e a disciplina que lecionariam. Este foi um momento de profunda reflexão. Trabalhar numa escola organizada pelo Movimento e com o Movimento Popular parecia difícil e complicado.

A lista de professores/as disponíveis ficou entre os/as que já estavam participando das discussões da FUNDEP há mais tempo. Somente depois, em janeiro de 1990, ao iniciar o Curso, outros/as se dispuseram a vir à escola. Esta primeira experiência, para alguns/mas foi um grande desafio ao mesmo tempo em

---

<sup>41</sup> Fonte: CAMINI, Isabela. Reconstrução Histórica do departamento de educação rural (DER). *Coragem de Educar*, Três Passos, v. I, n. I, p. 5-26, 1995.

que lhes oportunizou conhecer e a assumir um compromisso pedagógico e político com o Movimento. Ali, descobriram um espaço novo de ensinar e aprender e foram indicando outros/as e outros/as.

Em janeiro de 1990 iniciaram as duas primeiras turmas, sendo cada turma formada por grupos mistos, com professores/as provenientes do Movimento Sem Terra e das Secretarias Municipais de Educação, já que naquela região prevalecia a existência de grande número de professores/as não habilitados/as para a função do Magistério. No início, a convivência cotidiana, os trabalhos realizados coletivamente, geraram alguns conflitos, por preconceitos em relação aos que pertenciam ao Movimento. Trabalhando os conflitos, percebeu-se que professores/as das Secretarias de Educação tinham um certo medo dos/as professores/as do Movimento. Quando viram, pela convivência, que estes/as eram organizados/as, tinham iniciativas, davam sua contribuição nas aulas, eram espontâneos, aos poucos foram se desmanchando os preconceitos e se construindo uma convivência saudável, a ponto de alguns/mas se enamorarem e até casarem com os/as Sem Terra.

Essa primeira iniciativa, tomada com “*coragem e ousadia*”, que a princípio se restringia apenas aos/às professores/as do Rio Grande do Sul, foi sendo conhecida em outros Estados onde o Setor de Educação estava se organizando. O número de professores/as docentes leigos/as interessados/as em fazer o curso, as demandas de Educação que cresciam sensivelmente sob o olhar das lideranças do MST, a necessidade de formação e qualificação destes/as professores/as e outras lideranças e a própria atenção que a Educação foi recebendo dentro do Movimento, fizeram com que o Curso de Magistério realizado no Sul do país, em suas turmas seguintes, fosse abrangendo outros Estados, até chegar a ter caráter nacional. Hoje, está em formação no ITERRA, em Veranópolis - RS, a sexta turma, de caráter nacional, com 53 alunos/as de assentamentos e acampamentos de 18 Estados do país.

A distância, as mudanças climáticas, a cultura, os custos com passagens, os hábitos alimentares, muitas vezes questionam a viabilidade de um curso deste

---

<sup>42</sup> Para reconstituir a história do Magistério, tomo como referência: *O DER e a capacitação de*

caráter no Sul do país. Por outro lado, em outros Estados já houve tentativas de criar cursos semelhantes a este, mas as dificuldades são maiores e as resistências por parte dos órgãos públicos geralmente impedem as iniciativas.

Ao mesmo tempo que este Curso foi organizando outras turmas, as demandas sempre foram superiores ao que se podia atender, motivo pelo qual alguns professores, impulsionados pelos desafios, buscaram dar continuidade aos seus estudos, por iniciativa particular, em outros cursos de Magistério ou em curso superior.

Em cada escola, no dia a dia da sala de aula, nas reuniões de estudo, na organização das crianças para reivindicar escola, professores/as e condições para estudar, os/as professores/as, junto com os pais e alunos, foram adquirindo consciência de luta pelos direitos. O que os tornou mais críticos e sensivelmente “rebeldes”, principalmente quando o poder público os abandona no distante e esquecido mundo rural e se omite em atender as mais fundamentais necessidades indispensáveis para o funcionamento de uma escola.

Em cada regional<sup>43</sup> também buscaram se encontrar, fazer seminários, discutir a proposta de Educação do MST, conhecer os materiais pedagógicos do setor de Educação, enfim, participar, inclusive dos encontros estaduais, encontros por regionais em preparação ao I ENERA, evento que mobilizou o Movimento Sem Terra, os/as professores/as, várias Universidades e Entidades do Brasil inteiro que apoiam a luta pela terra. Para este acontecimento foram realizados Encontros Estaduais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 23 Estados do país, o que deu um caráter de participação e reflexão anterior nas bases, levando os/as professores/as a um compromisso pedagógico e político com o evento e a continuidade do mesmo, assumindo as tarefas encaminhadas no encontro.

O MST tem buscado parcerias com as Universidades em cada região e algumas têm se mostrado interessadas e politicamente comprometidas com o Setor de Educação, desenvolvendo projetos de formação dos/as professores/as. Em

---

*professores para o meio rural. Sistematização de uma prática.* Braga, junho de 1991.

<sup>43</sup> Regional - forma que o MST encontrou para organizar os 162 assentamentos no Estado do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, com a UFRGS<sup>44</sup> e em Ijuí, com a UNIJUÍ, por exemplo, o Movimento tem projetos realizados há mais tempo, atingindo todas as áreas do conhecimento, começando com um diagnóstico da realidade, aprofundando os materiais pedagógicos de que o próprio Movimento já dispõe, trabalhando a mística do/a educador/a da Reforma Agrária, proporcionando-lhes uma formação continuada.

Os/as professores/as, quando participam assiduamente do projeto, conseguem ampliar os horizontes, fazer uma leitura mais crítica da realidade local e do contexto mais amplo, que gera a realidade injusta e excludente. Com isto, crescem em sua formação pedagógica e política e tornam-se mais competentes, melhorando sensivelmente sua prática em sala de aula. Como diz uma professora do assentamento. *“A gente tem muita prática de leitura e de muita coisa; mas quanto à teoria mesmo, a gente tem muito que apreender...E eu acho que o professor tem que ter uma teoria e uma prática”* (Terezinha).

É isto que o MST espera fazer em parceria com Universidade: refletir e respeitar o saber e a experiência que este/a professor/a já tem e, a partir disto, ajudá-lo/a apropriar-se de outros saberes, historicamente sistematizados pela humanidade, saberes estes importantes para os/as educadores/as em geral, e muito mais importantes e necessários para professores/as atuantes em escolas num Movimento Social.

A história da Educação do MST no Rio Grande do Sul mostra que o investimento feito desde o início na qualificação de professores/as, tanto nos cursos formais como nas várias outras oportunidades oferecidas, bem como as iniciativas buscadas pessoalmente por parte de alguns/mas, trouxe benefícios visíveis ao conjunto maior da Educação no Estado. Aos poucos, aumenta o número de professores/as titulados/as, em condições de competir nos concursos públicos, estaduais ou municipais. Ao mesmo tempo, cresce a discussão, em torno de questões polêmicas, trazidas por aqueles/as que participam interessadamente dos cursos, com aqueles/as que não participam, se mostrando insensíveis às mudanças sociais e da escola.

---

<sup>44</sup> Em parceria com a UFRGS, FUNDEP E MST, foi realizado um Curso de Pós-Graduação, “Formação de Educadores em Educação e Desenvolvimento Rural”, no período de 1995- 1997.

Porém o que o MST tem realizado até hoje de investimentos na formação destes/as profissionais, não atinge a todos/as. O curso de Magistério no ITERRA, em Veranópolis, atende somente parte das demandas de formação de professores/as pertencentes ao MST e vem, ultimamente, funcionando com uma só turma. Apenas quando a turma em andamento conclui o curso, é iniciada outra turma. Por ser de caráter nacional, as vagas, também são limitadas.

#### **4 - A Proposta Pedagógica para as Escolas de Assentamentos**

Na segunda parte deste capítulo trabalhei as primeiras preocupações e as iniciativas tomadas pelo MST em relação à Educação, acompanhadas de publicações feitas em forma de cadernos e boletins de formação. Como fruto de muitas reflexões sobre a prática de professores/as, pais, lideranças e alunos/as no decorrer dos últimos anos, estas publicações deixam claro o que o Movimento quer e como deve ser uma escola de assentamento. Estas duas primeiras elaborações teóricas sobre o tema explicitam concretamente o próprio tema, que deu nome ao caderno de formação e boletim da educação. Com linguagem simples e de boa elaboração, estes materiais vêm trazer uma reflexão e apontar caminhos para o que pretende o MST com as escolas de assentamentos que, sendo pertencentes à rede pública, estadual ou municipal, são atendidas por professores/as vinculados/as a estas mesmas redes de ensino.

Tendo presente que a escola pública e os/as professores/as em nosso Estado vêm enfrentando problemas dos mais diversos; que a realidade das escolas do meio rural apresenta-se precária e ainda ausente nos debates sobre a Educação pública; que o ensino em geral é fraco e fragmentado e seus/as professores/as carecem de formação e capacitação continuada para que possam pensar a prática cotidiana a partir de um conhecimento teórico necessário para refletí-la, é que o Setor Nacional de Educação do MST tem se preocupado, desde o início, em pensar estrategicamente como viabilizar a escola para as crianças assentadas. Uma das formas que encontrou foi a elaboração e apresentação de materiais pedagógicos com sugestões, apontando o que quer, como deve ser e como fazer a escola

desejada, a partir de princípios pedagógicos que embasam esta mesma escola. Estas orientações vêm apontar caminhos e ajudar a reflexão sobre a Educação como um todo, mas especialmente sobre como fazer uma educação para o meio rural nas escolas públicas dos assentamentos e acampamentos que atendem, especialmente, as crianças pertencentes a esta organização de trabalhadores/as.

Estes materiais pedagógicos estão, desde a sua publicação, à disposição em todas as escolas e nas mãos dos/as professores/as em todo o país, provocando e sugerindo a todos/as os/as envolvidos/as com a Educação e a escola, que é possível fazer uma educação voltada aos interesses dos/as trabalhadores/as, já que estes/as estão, sim, interessados/as em pensá-la com perseverança, criatividade e ousadia.

Para entender melhor a proposta pedagógica, importante se faz explicitar os objetivos traçados para chegar à escola desejada pelo MST.

- a) *Preparar as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares.*
- b) *Mostrar a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostrar o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostrar o porquê do enriquecimento de alguns. Mostrar o caminho de como transformar a realidade.*
- c) *Pensar como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Comparar isto com os assentamentos. O novo já deve começar agora.*<sup>45</sup>

No Boletim de Educação, “Como deve ser uma escola de assentamento”, e no Caderno de Educação, “Como fazer a Escola que queremos: O Planejamento”<sup>46</sup>, os objetivos estão claros: ajudar os/as professores/as e a comunidade na implementação da proposta pedagógica.

---

<sup>45</sup> MST: Caderno de Formação, nº 18, p. 5, Setor de Educação, Julho/1991.

<sup>46</sup> MST: Caderno de Formação, nº 6, Janeiro / 1995.

Como o cotidiano das escolas dos assentamentos é muito dinâmico e aumentam as escolas em número significativo, conforme avançam as conquistas pela Reforma Agrária, esta realidade se apresenta com muitos desafios e coloca em movimento aqueles/as que ajudam a pensar a educação e a escola. Assim, essa realidade em constante movimento provocou a elaboração de outros materiais que, após serem discutidos, avaliados e reelaborados, foram sendo colocados nas mãos dos/as professores/as, das comunidades assentadas e acampadas.

Surgiu assim o Caderno “*Princípios da Educação no MST*”<sup>47</sup>, um dos últimos materiais produzidos, que busca orientar e aprofundar a concepção pedagógica e as ações educativas que, se bem refletidas e vivenciadas pelos/as envolvidos/as, poderão instigar outras práticas e garantir nova e mais completa elaboração.

A proposta de Educação do MST enfatiza dois eixos que se complementam: a luta pelo direito à Educação e a construção de uma nova pedagogia. Esta nova pedagogia requer clareza sobre os Princípios Filosóficos que dizem respeito à visão de mundo, às concepções de pessoa humana, de sociedade e o que entende o MST por Educação. São eles:

1. *Educação para a transformação social*
2. *Educação para o trabalho e a cooperação*
3. *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*
4. *Educação com/para valores humanistas e socialistas*
5. *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana*<sup>48</sup>.

Portanto, o documento deixa claro que a educação que o Movimento quer e precisa não deve acontecer só na escola. O processo é mais amplo, mas a escolarização dos Sem Terra é fundamental. Portanto, sua luta é por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. O trabalho participativo da comunidade na escola, gerida com recursos do Estado, vem no sentido contrário ao desmonte da escola pública.

---

<sup>47</sup> MST: Caderno de Educação nº 8, Julho de 1996.

<sup>48</sup> MST: Caderno de Formação nº 8, julho de 1996, p. 6-10

O trabalho é por uma escola que assuma a identidade do meio rural. Isto significa dizer que a escola do meio rural está abandonada, fora do debate e por isso a proposta aqui é que ela assuma a identidade deste meio e se engaje nos processos de um novo tipo de desenvolvimento rural, que é o que esses assentamentos vêm projetando.

O Movimento Sem Terra valoriza os/as educadores/as. Sem dúvida que depende do trabalho destes/as a formação das crianças com princípios e valores coletivos e com um amor ao movimento a que pertencem. Por entender esta importância é que, desde o início de sua história, tem investido com seriedade na formação dos/as professores/as.

O Movimento cultiva, também, uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação. Muitos/as jovens, ao entrar no Movimento e assumirem-se como Sem Terra passam por um processo de formação em que, de excluídos/as possam passar a ser cidadãos. Muito rapidamente levantam os olhos do chão, olham ao redor e encontram a esperança em outros olhares que olham na mesma direção e assim se percebem não mais sozinhos/as, mas coletivo.

O Movimento acredita numa educação que valorize o saber dos/as educandos/as. Todos, desde as crianças aos mais experientes, têm um saber, uma cultura, uma história de vida que, quando chegam à escola, precisa ser respeitada. É a partir desde saber que a escola pode trabalhar.

O desejo desta organização é educar para a cooperação. A cooperação tem sido para o MST um importante instrumento para chegar ao desenvolvimento rural desejado. Porém, para chegar a isso é preciso uma intencional e prolongada formação. Uma formação exigente, porque necessariamente precisa romper com o individualismo tão presente em nossa sociedade. E mais do que falar sobre cooperação, é importante que se vivam momentos fortes de práticas cooperativas.

O currículo nas escolas de assentamentos deve ser organizado com base na realidade e no seu permanente movimento. Isto significa ter a capacidade de romper com o currículo como lista de conteúdos somente. A escola, como um todo, pode ser um espaço educativo, se pensado com criatividade e com múltiplas atividades que

envolvam o processo para além da sala de aula. Os desafios dos assentamentos ou acampamento devem ser objetos de estudo nas escolas.

Importante é que se criem os coletivos pedagógicos. O educador ou educadora que trabalha sozinho não consegue mudar a escola e nem realizar a proposta de educação que o Movimento pretende. Os coletivos são necessários para pensar o pedagógico, organizar o setor de educação nos assentamentos, fazer o planejamento, avaliar o processo, enfim, para não se sentir sozinho e para poder crescer a partir da entre-ajuda.

A educação precisa alimentar-se da UTOPIA. Quem trabalha com educação no MST não pode sonhar pequeno, nem sonhar pouco. É preciso sonhar e ir realizando o projeto democrático, que venha incluir a todos no direito de comer, vestir, estudar, morar e ser feliz.

Enquanto segue a luta pelos direitos, já se começa a trabalhar com eles. A pedagogia pretendida e defendida pelo movimento não é fácil de ser implantada. O mais importante é saber que ela pode ser uma realidade se semeada passo a passo, com firmeza, convicção e determinação em cada movimento da história.

A nova proposta, também busca esclarecer os princípios pedagógicos da Educação no MST, que se referem ao jeito de fazer e de pensar a Educação, para colocar em prática os princípios filosóficos. Falam dos elementos essenciais e gerais da proposta, considerando a reflexão necessária sobre a metodologia usada em diferentes situações, ou seja, usar os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos em uma escola de 1ª à 4ª séries e uma escola de Segundo Grau. São os princípios pedagógicos:

- 1º) *Relação entre prática e teoria.*
- 2º) *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.*
- 3º) *A realidade como base da produção do conhecimento.*
- 4º) *Conteúdos formativos socialmente úteis.*
- 5º) *Educação para o trabalho e pelo trabalho.*
- 6º) *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.*
- 7º) *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.*
- 8º) *Vínculo orgânico entre educação e cultura.*

9º) *Gestão democrática.*

10º) *Auto-organização dos/das estudantes.*

11º) *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras.*

12º) *Atitude e habilidades de pesquisa.*

13º) *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.*<sup>49</sup>

Diante do exposto até aqui, surge a preocupação com aquele contingente de professores/as que trabalham nas escolas dos assentamentos de todo o país, ligados/as ou não ao próprio movimento, no sentido de ver como atingí-los e ajudá-los a entender essa proposta de Educação.

O Movimento já tem um acúmulo teórico muito rico em relação à Educação. Os materiais estão colocados à vista do próprio Movimento e para quem, mesmo fora da organização, queira conhecê-los e deles fazer uso. Porém, há professores/as, tanto não vinculados/as quanto diretamente vinculados à organização que, na prática desconhecem estes materiais e a própria proposta de educação. Portanto, continuam trabalhando nas escolas de assentamentos, como se esta não tivesse ligação com uma organização que incentiva, que orienta e que, de certa forma, vai avançando na compreensão do que quer com essas escolas. Por isso, é ainda comum encontrar professores/as seguindo livros didáticos distantes da realidade vivida pelos/as alunos/as do meio rural e do assentamento.

No entanto, o desafio maior, descoberto pela organização, é chegar a ter a maioria dos/as professores/as com formação e capacitação a partir desta outra visão de Educação. Este desafio exigirá empenho e compromisso do poder público e do próprio Movimento. Por outro lado, precisam considerar que dificilmente a maioria estará nesse processo, porque conforme cresce o avanço pela Reforma Agrária, aumentam as escolas e o número de crianças. Conseqüentemente, entram novos/as professores/as que não conhecem esta proposta de Educação. Portanto, a luta pela Educação e pela escolarização num Movimento Social como este e com esta visibilidade terá que, necessariamente, ser uma luta em movimento permanente.

---

<sup>49</sup> MST: Caderno de Formação nº 8, p. 23, Julho de 1996.

Conseguir, num país tão grande, diverso e complexo culturalmente quanto o Brasil, fazer uma educação a partir destes princípios, significa a possibilidade de forjar o nascimento de um novo projeto pedagógico para a escola pública vinculada aos Movimentos Sociais que pensam a Educação, não só numa perspectiva de escolarização, mas no sentido mais pleno da Educação. Educação que, deste ponto de vista, vai além da sala de aula, abrange a vivência coletiva que educa o ser humano quando forçado a conviver, planejar as ações para entrar na terra, levando homens, mulheres e crianças, projetando desde este momento, uma vivência coletiva, que venha romper com o individualismo.

Uma pergunta a ser feita aqui é o que significa uma proposta de Educação, como esta, para a Secretaria de Estado da Educação e para as Delegacias de Educação, nas diversas regiões do interior do estado?

Desde o início do MST e em todas as buscas por escolas nos acampamentos e assentamentos, o poder público se limitou a autorizar o funcionamento e a construir alguns prédios escolares, muito embora isto tenha acontecido sob a insistência e pressão do Movimento.

Apenas recentemente, quando começaram a discutir O Padrão Referencial de currículo - Documento Básico - 1996, para o Estado do Rio Grande do Sul é que aparece pela primeira vez um ítem considerando a questão dos/as assentados/as e acampados/as. Ao explicitar as características diz o seguinte:

*Os trabalhadores rurais e suas organizações vêm reivindicando uma efetiva participação no processo da Reforma Agrária. E, entre as suas necessidades, destaca-se a educação escolar. A proposta pedagógica para escolas inseridas nestas comunidades deve, inicialmente, recuperar, sistematizar e socializar as soluções que a experiência ensinou. Porém, ao mesmo tempo, evidencia-se como fundamental desenvolver novos conhecimentos com base no que o saber técnico-científico ensina e no que as novas situações exigem*<sup>50</sup>(1996, p. 104).

Embora a realidade dos/as assentados/as e acampados/as tenha sido citada num documento oficial, isto não significa que na prática tenha havido um crescimento no sentido de poder trabalhar conjuntamente, pensar as escolas,

estudar a proposta de Educação, investir na formação de professores/as. Neste ponto há impedimentos legais para a participação em encontros, dias de estudo, seminários, congressos, organizados pelo Setor de Educação do MST. Os que participam, assumem por conta própria seus gastos e suas faltas na escola, o que vem a ser um impedimento para eles/as criarem um vínculo mais próximo e entender melhor o que o Movimento propõe para as escolas dos assentamentos. O que tem se notado, na verdade, é que há escolas e professores/as, principalmente na fronteira do Estado, abandonados e sem assistência.

A partir deste documento, a Secretaria de Estado da Educação criou em sua organicidade interna, um departamento que trata das questões relacionadas às escolas de assentamentos e acampamentos. O que é possível constatar é que este departamento, muito embora tenha assessorias e outras estruturas à disposição para realizar o trabalho e visitar as escolas, não tem tido a força e poder de convocação dos/as professores/as para algum encontro e dias de estudo.

Por outro lado, o governo atual não tem demonstrado um compromisso efetivo com o projeto de Reforma Agrária, ao mesmo tempo que a Educação no meio rural também não é vista como prioridade e nem mesmo há uma proposta de Educação que venha contemplar esta realidade. Por isso, a SEC, ao determinar a um departamento e a algumas pessoas o dever de olhar e pensar esta realidade, sabe também que pouco conseguem fazer, devido aos impedimentos impostos pela burocracia interna, que é lenta, o que se soma ao não conhecimento mais profundo do que o Movimento propõe e ainda o não conhecimento da proposta de Educação desejada pelo Movimento.

No ano de 1997 foi possível perceber que a equipe responsável visitou várias vezes as escolas de assentamentos e a Escola Itinerante no acampamento, mas sempre junto com alguém do Setor de Educação, até porque há resistências visíveis nas escolas estaduais e um certo descrédito em relação ao que o governo atual vem propondo para o magistério em geral, pelo histórico descaso e desconsideração deste com os/as trabalhadores/as da Educação nestes últimos anos.

---

<sup>50</sup> Padrão Referencial de Currículo - Documento Básico, Secretaria de Educação, Porto Alegre, 1996.

Neste mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação propôs um Encontro Estadual de formação de dois dias para professores/as de escolas de assentamentos na região da fronteira do Estado, no município de Santana do Livramento, abrangendo duas regionais de assentamentos, prevendo atingir no mínimo 70 professores/as de escolas estaduais e municipais, convidando uma assessoria do setor de Educação do MST. Ao chegar a data do encontro, em 8 e 9 de dezembro, apareceram apenas 3 professores dos mais próximos do local, o que desmotivou o encontro e obrigou os/as organizadores/as marcar outra data. Para surpresa, no segundo momento vieram apenas 15 professores/as e foi com estes/as que o encontro aconteceu. Na avaliação do acontecimento, chegam às seguintes conclusões: Não há estradas favoráveis de acesso a estes assentamentos e às escolas, o que dificultou a entrada do ônibus que buscaria os/as professores/as, pois o governo não tem se preocupado em dar as mínimas condições para que o povo possa sobreviver na região, escoar suas produção e sair em busca de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da região. Outro fator importante que se constatou foi a falta de articulação das Delegacias de Educação encarregadas de mobilizar e incentivar os/as professores/as a participar. Alguns/mas dentre eles/as nem sabiam do encontro e outros ficaram sabendo um dia antes de viajar. É importante que se diga que uma destas Delegacias de Educação tem demonstrado ação e postura contrária ao Movimento, às escolas e professores/as a ele vinculadas. Por isso tolhe qualquer iniciativa que venha atender e beneficiar a estes/as e à própria escola. Percebe-se, com isso, que há problemas de relacionamento com as comunidades assentadas, que sua organização não é entendida, nem suas reivindicações são atendidas. Assim, uma Delegacia de Educação regional, assume uma postura de indiferença e não atende as escolas, por ser de assentamento. Nem mesmo mantém o número necessário de professores/as em cada escola para atender às crianças matriculados/as, o que vem provocar uma reação de rebeldia e de organização da comunidade que discute novas formas de pressionar o poder público para obter os direitos garantidos pela lei.

Sendo assim, a comunidade de assentados/as, professores/as e crianças fizeram pressão, ocupando por um dia a Delegacia de Educação do município de Bagé - RS, prometendo de lá não sair até suas reivindicações serem atendidas. A reação de parte do poder público foi assustar: bater e prender algumas pessoas,

consideradas por ele como as lideranças que coordenavam a “bagunça” e a “invasão” da DE e assustar os demais com gás lacrimogênio, tirando-os à força do local ocupado. Fatos como este têm assustado e revoltado as comunidades assentadas, as crianças e os/as professores/as que não vêem outra saída a não ser pressionar, de várias formas, para que o Estado/governo cumpra seu dever de manter as escolas funcionando, com crianças e professores/as em sala de aula.

Portanto, para haver uma parceria entre Estado e Setor de Educação, a fim de pensarem a formação de professores/as e a qualidade das escolas dos assentamentos, primeiramente se exigirá diminuir os preconceitos existentes em relação ao MST e suas formas de organização.

No entanto, o que tem acontecido, embora pouco e timidamente, parte de iniciativas isoladas de pessoas que têm um compromisso pessoal com a luta pela Reforma Agrária, mas que tampouco têm poder institucional de avançar no projeto de construção de uma proposta pedagógica a partir do Estado, que venha a atender a realidade dos assentamentos.

Após explicitar o contexto mais geral do MST e suas lutas pela Terra e Educação, a proposta de Educação para as escolas de assentamentos, quero apresentar o próximo capítulo que trata da conquista da escola Roseli Correia da Silva pelos/as assentados/as e dos/as/ professores/as que ali atuam, considerando que aqui será explicitada a realidade local, ou seja o assentamento, a escola e os/as professores/as que foram pesquisados/as.

## **CAPÍTULO II**

### **UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO E SEUS/SUAS PROFESSORES/AS**

#### **1- A escola “Roseli Correia da Silva” - uma conquista dos/as assentados/as**

No Acampamento da Fazenda Annoni, no município de Sarandi - RS, onde estavam acampadas as famílias de 1985 a 1987 antes de virem para a região de Porto Alegre, as crianças já freqüentavam a escola, muito embora debaixo de árvores ou de barracos improvisados. Primeiramente, tudo começou por iniciativa de um grupo que organizou a Educação no acampamento e iniciou as aulas como forma de ocupar o tempo das muitas crianças acampadas. Depois, conquistaram uma escola estadual, legalmente autorizada pela SEC (Secretaria de Educação e Cultura).

A demanda de tantas crianças acampadas, a necessidade de mantê-las na escola como direito de todos, obrigação do Estado e o próprio gosto que desenvolveram ao freqüentar uma escola diferente no acampamento, onde eram consideradas questões de sua realidade, foram razões que acompanharam o

primeiro grupo de famílias que veio acampar na região de Porto Alegre, em busca do assentamento definitivo, em fevereiro de 1987.

Sabe-se que entre o grupo acampado na Fazenda São Pedro, havia uma das mulheres que era professora e mais duas mães com o Primeiro Grau completo. Estas se dispuseram a contribuir ensinando uma turma. O fato de haver entre eles pessoas dispostas e com experiência neste campo foi um grande incentivo. De imediato começaram a escola, mesmo sem autorização legal do Estado ou do Município. Portanto, mais uma vez, abrem-se as portas da escola por iniciativa própria, e em condições materiais muito precárias, como confirma o depoimento a seguir, dado num outro contexto, mas com objetivos comuns:

*Volto a percorrer as ruas entre os ranchos. A edificação mais importante de Macaxeira é o colégio para atender às setecentas crianças em idade escolar. Aqui se revezam professoras para introduzi-las nas primeiras letras e nas idéias organizadas em cartilha própria do MST. E também para dividir com as mães a árdua tarefa de acompanhá-las nessa espera sem data até a desapropriação da fazenda. Essa espera sem retorno não pode deixar de ser ação permanente, ensina a experiência do Movimento dos Sem-Terra nos acampamentos. Esse é outro fio visível da rede que tece a resistência dos acampados. 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 da possibilidade da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo (Tierra, 1996, p. 10).*

Segundo os documentos do INCRA, na época da desapropriação já existia uma escola próxima à Fazenda São Pedro, chamada Escola Municipal de 1ª a 4ª série Bento Gonçalves, com apenas uma sala de aula e com infra-estrutura precária, atendendo as crianças dos arredores de forma multiseriada. Portanto, quando os colonos ocuparam esta Fazenda, a escola aí existente não apresentava condições para acolher o número elevado de crianças.

A escola propriamente dos/as acampados/as, na Fazenda São Pedro, iniciou no primeiro ano da ocupação da área, em 1987, quando os pais, organizados em três núcleos distintos, construíram precária e provisoriamente mais três escolas (barracões de madeira), que funcionavam, a princípio, anexas à Escola Municipal

Bento Gonçalves, sendo porém ainda não regularizadas. As três professoras, duas leigas e uma com Segundo Grau, curso de Magistério, iniciaram os trabalhos na escola, visto que havia deficiência de recursos humanos para a área, aliada ainda à preferência dos assentados de que as professoras (porque na época nesta escola só havia mulheres) fossem também do grupo de agricultores. Cada uma pegou uma turma de alunos e iniciaram os trabalhos na escola provisória em locais estratégicos da Fazenda, onde os grupos haviam organizado os acampamentos provisórios.

Paralela a esta ação, formaram uma equipe de Educação no novo assentamento, para discutir os problemas de sala de aula e de toda a escola. Logo em seguida, esta equipe passou a organizar a Educação na regional de Porto Alegre. Assim organizados, em busca de condições para as crianças poderem estudar, foram reivindicar junto à Prefeitura, na época, município de Guaíba, as carteiras para a escola. No dizer dos/as colonos/as, *“depois de muitas caminhadas, recebemos classes velhas e quebradas, mas mesmo assim deu para começar”*.

A prefeitura viu-se obrigada a assumir a escola quando viu que tudo estava começando, que havia professoras, crianças e a comunidade com vontade e determinação.

Em seguida os/as acampados/as fizeram uma visita ao governador Pedro Simom, do PMDB, e solicitaram a construção de duas escolas Estaduais de Primeiro Grau completo. Preocupado com as repercussões políticas no Estado e pressionado pelo Movimento, que seguidamente fazia outras ocupações, seguidas de outras tantas reivindicações, o governo construiu duas Escolas Estaduais de alvenaria com duas salas de aula e outras dependências, dentro da Fazenda: Uma foi chamada Sepé Tiaraju e a outra, Roseli Correia da Silva.

A Escola Estadual de Primeiro Grau Roseli Correia da Silva, na qual realizei minha pesquisa, fica situada na Br 290, Km 140, assentamento São Pedro I, hoje município de Eldorado do Sul. Seu decreto de criação é de número 329.443, de 17 de agosto de 1988; Diário Oficial de 17 de agosto de 1988. A Portaria de autorização sob o número 09984 de 28 de junho de 1989, Diário Oficial de 3 de julho de 1989<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Dados colhidos no Plano Integral da Escola Estadual de 1º grau Roseli Correia da Silva, município de Eldorado do Sul, em 1997, durante a realização da pesquisa.

Hoje a escola, localizada em terreno próprio com uma área de 10.000 metros quadrados, dispõe de cinco salas de aula, sala de Direção, cozinha sem refeitório, uma pequena sala destinada à secretaria, que serve, ao mesmo tempo de sala dos/as professores/as e quatro banheiros. Quanto ao número de alunos: são 15 alunos de pré escola, 64 de 1ª à 4ª série e 83 de 5ª à 8ª série, totalizando 162 alunos/as. Nem todos/as são filhos/as de assentados/as, pois alguns/mas são filhos/as de pequenos/as agricultores/as, moradores/as próximos/as, não pertencentes ao MST. A escola funciona tanto pela parte da manhã quanto à tarde, com 12 professores/as, duas funcionárias de escola, uma secretária e uma servente (que realizam a limpeza e a preparação da merenda escolar) e um guarda militar, que cuida da entrada, recreio e saída dos alunos.

No final de 1997 estavam iniciando as primeiras discussões do projeto de um curso de Segundo Grau à noite, já que em 1996 a escola formou a sua primeira turma de 8ª série, e muitos/as destes/as são desestimulados/as a continuar sua trajetória estudantil devido às precárias condições econômicas, as dificuldades de transportes, e à distância de onde se encontra a escola de Segundo Grau mais próxima.

A escolha dos nomes das escolas foi discutida e democraticamente decidida em assembléia dos acampados/as, que definiram dar nomes de pessoas que viveram no acampamento da Fazenda Annoni. No caso, “Roseli Correia da Silva”, foi uma homenagem à companheira, mulher amiga do grupo, assassinada meses antes de acampar neste local. Sendo a sua escolha uma conquista da comunidade que, após discussões feitas em grupos de famílias, levaram para a votação em assembléia geral, como se pronuncia uma professora:

*Escolhemos o nome Roseli Correia da Silva porque tem toda uma história. Ela foi uma das grandes e queridas amigas do povo da Annoni. Ela era especial, uma pela morte dela e outra pelo conhecimento e amizade que ela tinha com o povo acampado. Foi líder das mulheres e a primeira a começar as discussões sobre a importância da organização das mulheres dentro do acampamento, lutando contra a discriminação. A perda dela não será esquecida tão fácil pelo grupo que veio para a Fazenda São Pedro. Para nós ela é um marco na história (Terezinha).*

Roseli Correia da Silva, mais conhecida por *Roseli Nunes*, acampada na Fazenda Annoni em 1985, mãe da primeira criança a nascer no acampamento, mulher morena, bonita, jovem, falante, rápida na formulação das idéias, caminhante incansável em busca de justiça, foi atropelada por um caminhão desgovernado com mais duas pessoas no dia 31 de março de 1987, quando participava de uma manifestação de pequenos agricultores em Sarandi/RS, em protesto contra a morosidade do governo que não agilizava o Projeto de Reforma Agrária proposto pelos/as trabalhadores/as. Os indícios mostraram, na época, tratar-se de um crime de assassinato, segundo o Calendário Histórico dos Trabalhadores<sup>52</sup>.

Mesmo sendo *Roseli* não conhecida por todos/as os/as professores/as que trabalhavam na escola que leva seu nome, em 1997, e que revelaram, inclusive, conhecer pouco da vida do assentamento, dos alunos e da própria história do MST e da proposta de Educação, ela é lembrada seguidamente em momentos de celebração da comunidade, como foi o caso da caminhada realizada na escola do assentamento em 17 de abril de 1997, em memória aos trabalhadores Sem Terra assassinados em Eldorado dos Carajás, no Pará, na mesma data do ano anterior. Entre os/as assentados/as e outras pessoas do movimento que a conheceram bem, comenta-se que ela sempre lutou corajosamente em busca de pão, de terra e beleza.

Quando falo que os/as professores/as conhecem pouco da escola e conseqüentemente da vida das famílias e da realidade dos/as estudantes do meio rural, com quem trabalham, é possível perceber que eles/as mesmos falam da situação, dizendo: *“Sobre a história da escola, eu sei muito pouco. Aqui não se pára para discutir sobre isto. Da escola eu não sei nada”*(Cleidi). *“Sei muito pouco. A única coisa que sei, é que a Roseli foi uma menina que militava no Movimento”* (Rosani).

Foi neste ano que, na Escola do assentamento, chegou a fita de vídeo *Terra para Rose*<sup>53</sup>, lançada no final da década de 80, em que *“Roseli”* aparece,

---

<sup>52</sup> Caderno de Formação nº 19. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação/ Setor de Formação. São Paulo, Janeiro de 1993.

<sup>53</sup> “Terra para Rose”: vídeo feito em 1987 sobre os Trabalhadores Rurais Sem Terra da Fazenda Annoni. Tetê de Moraes - Diretora de Cinema e Vídeo - Vídeo Betacam - SP, 1987.

seguidamente, nas várias caminhadas e manifestos feitos pelo povo do acampamento da Fazenda Annoni.

Em uma das minhas primeiras visitas à escola, em outubro de 1996, quando estava decidindo onde faria a pesquisa, encontrei os/as alunos/as de 7ª e 8ª séries, todos entusiasmados/as porque a professora Terezinha, única pertencente ao Movimento iria passar a fita. Fui convidada a assisti-la junto, mesmo já a tendo assistido por várias vezes e passado para várias turmas de alunos/as de Magistério, quando com eles/as diariamente trabalhava em uma escola da rede privada no interior do Estado. Os/as alunos/as assistiram a fita com muita atenção e sempre fazendo seus comentários. Surpreendentemente felizes por nela encontrarem seus pais, alguns/mas carregando a eles/as no colo ou conduzindo-os pela mão, por serem pequenos/as. A professora, que na época só carregava o desejo de ser educadora, e que estava hoje proporcionando a oportunidade de assistirem a fita de vídeo, aparecia várias vezes na caminhada. Reconheciam os/as vizinhos/as que apareciam com os/as filhos/as e a própria Roseli Correia da Silva, levando nos seus braços o seu filho Marcos Tiaraju, a primeira criança nascida no acampamento. No final da fita, onde aparecia parte das imagens do acidente que matou Roseli e mais dois companheiros, alguns/as alunos/as ficaram emocionados/as, chorando junto com a professora.

Aquela aula de história ultrapassou os conhecimentos da história deles. No diálogo com os/as alunos/as aconteceram conexões interdisciplinares muito interessantes. Assistindo a fita, lembraram a sua história e de a seus pais. Trouxeram, inclusive, fatos significativos daquela época que a fita não mostrava como, por exemplo: os lugares por onde passaram, as pessoas que os visitavam, as celebrações, contando-os para os colegas menores que nasceram depois do assentamento. A presença da professora, que aparecia no filme com os filhos e o marido, era motivo de comentários entre eles/as, principalmente entre aqueles/as que não são assentados/as e estudam nesta escola, pois não sabiam do engajamento e da história anterior de ligação dela com o Movimento Sem Terra.

Aquela manhã foi cheia de motivos para comentários, risos, recordações e lembranças. Poderia dizer que foi uma aula prazerosa, alegre, descontraída. Em pouco tempo fizeram várias análises daquele contexto de quase 10 anos atrás, relacionando com o hoje, ao mesmo tempo que construíram novas idéias.

Os/as demais professores/as ficaram sabendo do que estava acontecendo na escola e, curiosamente, pediram para assistí-la também, porque não sabiam que havia um vídeo onde aparecia a Roseli Correia da Silva. Na outra semana uma professora de história, comentou comigo:

*Sabe, Isabela, agora que eu me dei conta. Esta fita eu assisti no tempo da faculdade, no meu curso de História. Eu, naquela época, me emocionei com o filme, mas nunca pensei que iria um dia trabalhar na escola Roseli, mulher lutadora que tanto aparece na fita (Rosani).*

Bem, quanto à minha presença e participação naquela aula, foi muito importante para mim, para os/as alunos/as e para a professora. Consegui contribuir na discussão dos fatos aparecidos na fita, pois não me eram estranhos e nem novos, porque várias vezes estive neste acampamento participando de caminhadas organizadas por eles/as, em apoio à Reforma Agrária.

Sem dúvida, foi um momento rico, em que a partir de dentro de uma escola de assentamento, que tem um papel social importante, se fez um estudo da sua história, relacionando-a com outros fatos, oportunizando, inclusive, aos/às alunos/as que analisassem e percebessem o que seus pais passaram, o seu sofrimento e a sua luta até conquistarem a terra deste assentamento.

Hoje há uma nova realidade: as novas gerações estão vivendo na terra, fruto de muitas lutas dos pais, porém muitos/as lembram vagamente a vida do acampamento, as caminhadas, as brincadeiras, os barracos, a hora do banho e a escola de lona preta, enquanto outros/as nem haviam nascido.

Eles/as crescem, vão para a escola, vêem seus pais irem para o trabalho, ouvem falar de Reforma Agrária, do Movimento Sem Terra, porém tudo isto ainda não é suficiente para as crianças assentadas entenderem bem e de forma crítica a sua história. Será necessário a escola trabalhar essa realidade, exigindo um/a

professor/a aberto/a ao diálogo com os/as alunos/as para ouví-los/as naquilo que sabem, ajudando-os/as a relacionar este conhecimento com outros fatos históricos.

A Escola Roseli Correia da Silva, uma das primeiras escolas estaduais de Primeiro Grau completo criadas em assentamentos, junto com tantas outras escolas espalhadas pelo país inteiro, fruto de conquistas dos/as trabalhadores/as acampados/as e assentados/as, não pode ser apenas conhecida superficialmente e lembrada com saudades em datas de aniversário. Nem podem os nomes a elas dado apenas lembrar a vida dos mártires/militantes. A escola assume o compromisso histórico de trabalhar uma pedagogia alternativa, reconhecendo e respeitando o saber da comunidade, trazendo-a para dentro do espaço da escola e proporcionar às crianças, conhecer e se apropriar do saber que tem acumulado na memória, que ainda não está nos livros, talvez por falta de pesquisas e registros nesta área. Estes são momentos fortes que podem acontecer freqüentemente na escola, lugar propício de diálogo e comunicação da realidade histórica ainda na memória viva no povo.

Como diz um canto em homenagem à Educação dentro do Movimento: *Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam entre si, construindo este novo caminho* <sup>54</sup>.

---

54

Ninguém educa ninguém/  
Ninguém se educa sozinho  
/: As pessoas se educam entre si  
Descobrimo este novo caminho: /

Professor tem que ser militante  
Ensinar dentro da realidade  
/:A importância da Reforma Agrária  
E a aliança do campo e cidade: /

Combatendo o individualismo  
Se educando contra os opressores  
/:Aprendendo viver coletivo  
Construindo assim novos valores: /

Conhecer a caneta e a enxada  
Afinando estudo e trabalho  
/:Aprendendo teoria e prática  
Nova forma de aprendizado: /

Como pensa o MST  
E o setor pensa a educação  
/: Muito além do A, e, i, o, u  
Ou um canudo de papel na mão: /

Discutindo as tarefas da escola  
Ensinando como plano quer  
/:Ir gerando sujeitos da história  
Novo homem e nova mulher: /

Discutindo cooperativismo  
O avanço da organização  
/: É na vida do assentamento  
Que a criança aprende a lição: /

Avançar nossa pedagogia  
Construir é bem mais que querer  
/: Educando pra sociedade  
Que implantaremos ao amanhecer: /

Canção NOVA FORMA DE APRENDIZADO, p.25, Sem-Terra as músicas do MST, Secretaria Municipal de Cultura, Porto Alegre, 1997.

A escola Roseli Correia da Silva foi uma das grandes conquistas neste assentamento. A princípio houve todo um empenho dos pais na realização do sonho de ter uma escola grande, bonita e de alvenaria para as crianças estudarem. Hoje, após 10 anos, a escola passou e ainda passa por vários problemas: troca constante de professores/as, demissão da Diretora anterior, arrombamento na escola, falta de professores/as conhecedores/as daquela realidade, pouco espaço para tantos/as alunos/as, a não participação da comunidade na escola e, conseqüentemente, a distância entre a vida da escola e o assentamento.

A escola Roseli nasceu para ser um lugar para a comunidade se encontrar e, na convivência e participação, construir um novo caminho, realizando os sonhos, sendo ela o lugar da esperança, da construção coletiva do conhecimento, lugar de prazer, de brincar, de estudar, de passar de ano, de crescer na consciência coletiva e organizativa. No entanto, a escola se mistura com o lugar do desprazer, da reprovação, da alienação, da pouca participação dos pais, das queixas freqüentes dos/as professores/as, da não discussão sadia sobre a Reforma Agrária, da negação da luta sindical e das lutas maiores dos/as trabalhadores/as.

Como em tantos outros espaços públicos, onde os/as trabalhadores/as não conseguem sobreviver com aquele salário, esta escola pública estadual de assentamento vem sendo também o lugar onde se vendem e compram coisas não relacionadas com a Educação, para que o/a professor/a possa sobreviver. Está sendo o lugar de pensar como resolver os múltiplos problemas cotidianos de todos os níveis, como a questão salarial, a habitação, o trabalho, as contas a pagar e a falta de políticas públicas para a saúde dos/as filhos/as. A escola, portanto, está sendo um lugar onde há pouco espaço para as reuniões pedagógicas e estudo dos professores.

---

## **2- O lugar da escola, hoje, na vida do assentamento.**

Para os/as assentados/as, a escola é vista como uma das primeiras e grandes conquistas do grupo vindo para a região de Porto Alegre. Portanto, analisar aqui o lugar da escola, hoje, na vida do assentamento, é uma forma de avaliar, também, o trabalho da comunidade assentada no seu acompanhamento ao processo de implantação de uma escola de assentamento. Porque, após 10 anos de existência, a escola poderia estar bem avançada, no sentido de ser uma escola diferente em seus métodos, conteúdos, planejamento, avaliação. Se assim não é, necessário se faz uma avaliação desta realidade.

Quando entrevistados/as, os/as próprios/as assentados/as confessam não ter acompanhado e participado do processo nestes anos todos e nem ter dado o devido valor e importância que este espaço educacional conquistado representa para a comunidade assentada, para o Movimento como um todo, em todo o Brasil. Isso é visível em toda a organização da escola, na relação desta com o Setor de Educação do Movimento e com o assentamento, através do pouco conhecimento dos professores/as e alunos/as a respeito dos materiais pedagógicos produzidos por ele, no descaso em tratar as questões relacionadas com a luta pela terra e na pouca participação dos/as professores/as em encontros de formação realizados pelo Setor de Educação do Estado.

É necessário recuperar um pouco da história das primeiras professoras, das primeiras iniciativas, para poder analisar como a comunidade foi se afastando e perdendo espaço nas discussões da escola. Espaço este tão buscado pela comunidade acima de tudo.

O início foi difícil. As três professoras, participantes do movimento, começaram as aulas em barracos, com poucas condições estruturais, com insuficiente formação/capacitação seguindo a intuição no trabalho pedagógico. Por fazerem parte do grupo de famílias, conheciam bem as crianças, seus familiares, e eram também aceitas por eles. O fato de pertencerem ao grupo e terem a sua confiança, e, neste grupo, haver muitos/as pais e mães analfabetos/as, elas não foram questionadas em suas deficiências e limitações na ação pedagógica. Então,

ainda não haviam outros/as professores/as, de fora do movimento para questionar a forma de trabalho, como veio a acontecer mais tarde.

Enquanto estas três professoras davam conta da demanda, tudo parecia estar bem, mesmo sabendo que duas delas não tinham o magistério de 2º grau, o que legalmente as impediria de exercerem a profissão docente.

Com o crescimento do número de alunos/as, foram chegando outros/as professores/as à escola, concursados/as, efetivos ou contratados/as pelo Estado, com habilitação em magistério e/ou curso superior. A convivência cotidiana entre os/as professores/as pertencentes ao MST, conhecedores/as da realidade ali existente, mas não habilitados/as para a função, e os/as professores/as que vinham de fora, concursados/as, habilitados/as, mas não conhecedores/as da realidade, gerou críticas e conflitos que mudaram o rumo da escola. Estes fatos levaram à exclusão de uma das três primeiras professoras que ali deram início ao projeto de educação. De um lado, estavam os/as professores/as enviados/as pela Delegacia de Educação, que criticavam o trabalho realizado pelos/as professores/as do MST, os conteúdos relacionados com a questão da terra, os textos elaborados pelos/as alunos/as e as insistentes falas sobre Educação e Reforma Agrária. Do outro lado, estavam estes/as últimos/as, resistentes a um planejamento contextualizado, contrário às lutas pela Reforma Agrária, distante da comunidade do assentamento.

Foi assim que, em meados de 1989, uma das professoras, leiga, foi afastada da escola, tendo por justificativa, não estar legalmente qualificada para a função. Os pais não acorreram em defesa da professora, o que surpreendeu e decepcionou o grupo pertencente ao Movimento, pois tendo sido elas as que estavam presentes desde o início da escola, esperavam encontrar aliados e apoio dentro do assentamento. Assim, a nova Direção da escola, juntamente com alguns/mas professores/as que vinham de fora, enviados/as pela DE, sentindo-se fortalecidos/as pela omissão da comunidade, tomaram as rédeas da escola e lhe deram outro rumo a partir do seu entendimento sobre administração escolar e condução do processo ensino-aprendizagem. A partir de então, a escola não pareceu ser mais uma escola de assentamento. Os conteúdos, que antes eram relacionados com a realidade, voltaram a ser tradicionais e baseados nos livros didáticos; os/as professores/as deixaram de participar dos encontros de formação

quando convidados/as pelo Setor de Educação. A escola foi perdendo as características de escola de assentamento e, conseqüentemente, o vínculo com o Movimento.

A comunidade, que tanto lutou por este espaço educativo, parecia ter esquecido a luta travada junto com as educadoras para conquistar e construir uma escola diferente, que levasse em conta a sua realidade, tanto no método como nos conteúdos. Parecia haver regredido, voltado para trás, assumindo uma postura velha e anteriormente criticada por ela mesma em relação à escola: o fato de ter os/as professores/as, a merenda escolar e as crianças estudando, lhes parecia satisfatório. A comunidade perdeu o diálogo com os/as novos/as professores/as e Direção, sobre a importância de uma convivência salutar entre professores/as de fora e os/as do MST, sobre a necessidade de trabalhar um currículo voltado para a realidade e necessidades daquela população e, oportunamente, construir relações de parceria com a sociedade como um todo.

Na época, permanecer com professores/as do Movimento, conhecedores/as de suas reais intenções na luta pela terra, lhes pareceu pouco importante. Tampouco buscaram caminhos de superação com possibilidade de um curso que habilitasse seus profissionais. Só em 1990, quando surge um Curso de Magistério no Movimento, é que a professora despedida da escola teve a oportunidade de frequentá-lo, o que lhe oportunizou poder retornar às atividades.

Percebe-se que todo aquele entusiasmo inicial, aquelas lutas, buscas coletivas e reivindicações feitas foram lentamente se apagando quando conseguiram o que lhes parecia básico, como acontece em outros lugares: prédio escolar e professores/as. É possível que este desânimo em relação à escola tenha sido acompanhado de outros fracassos e conseqüentes frustrações acontecidas ao longo dos anos neste assentamento. Como já falamos acima, no começo tudo lhes parecia fácil, porque estavam empolgados/as com o trabalho coletivo que facilitava as ações e as conquistas. Mas como eles/as mesmos/as confessam, aquele sonho foi morrendo porque não foi alimentado e, hoje, a maioria trabalha a sua terra individual, o que tem trazido sérios prejuízos para as famílias que não conseguem sobreviver de um ano para o outro com a pequena produção colhida. *“As famílias*

*que estão melhores são aquelas que trabalham de alguma forma no coletivo, as demais ficaram mais pobres” (Idenio).*

Muito embora, agora haja uma Direção de escola e alguns/mas professores/as que desejem integrar a escola à comunidade, conhecer a história do Movimento, participar dos encontros de formação organizados pelo setor de Educação, na prática isto não vem acontecendo. Mesmo assim ouvi, durante o trabalho, alunos/as muito favoráveis à presença de pessoas do Movimento na escola.

*Quanto o MST vem para o nosso colégio, nós, que somos filhos de assentados e amamos o MST, sentimos um grande apoio, porque querem o nosso bem. É como a mãe da gente estar junto da gente aqui na escola (Janete).*

Tudo começou quando houve conflitos de convivência, de discordâncias pedagógicas entre os/as professores/as que ali já estavam e os/as novos/as que chegavam. Este fato repercutiu na comunidade, muito embora não tenha reagido de forma a defender suas professoras, aquelas que deram início a todo o processo de educação no assentamento definitivo. De um lado, ficou a escola e os/as professores/as e, do outro, a comunidade, olhando de longe e de forma desconfiada. Esta distância prolongada e silenciosa gerou preconceitos inevitáveis.

Passado um tempo neste clima de conflitos, isolamentos e indiferença da escola com a comunidade e desta com a escola, em 1996, fatos novos vieram a acontecer. A chegada freqüente de outros/as professores/as, que desconheciam aquele mundo dos Sem Terra, misturaram-se a outros que ali já estavam há mais tempo, gerando novamente conflitos de convivência. Ignorando o contexto maior, a nova Direção preparou uma desordem administrativa e pedagógica, agindo isoladamente e de forma muito paternalista, o que culminou com a instauração de sindicância e afastamento da mesma. Estes fatos prejudicaram o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Alguns/mas professores/as se revoltaram e abandonaram a escola. Outros tiveram que assumir, obrigatoriamente, a Direção para poder concluir o ano letivo.

A escola e a nova Direção que assumiu após ao afastamento da anterior, vem lentamente se recuperando dos efeitos gerados pelos fatos citados acima.

Os/as professores/as novos/as, chegados na escola em março 1997, ouvem comentários dos acontecimentos anteriores, mas em nenhum momento lhes é contado como aconteceu todo o processo. Desconhecendo aquela realidade e o Movimento, olham desconfiados/as para os assentados, chamando-os de “colonos”. A comunidade participa pouco e não se envolve no cotidiano da escola. Houve um caso, em março de 1997, em que, os pais, ao serem solicitados pela nova Direção a realizarem um trabalho coletivo na escola, chegaram a sugerir que a escola buscasse alguém de fora, pagando-lhes pela tarefa. Sendo assim, os/as professores/as são responsáveis por tudo o que acontece na escola e ao redor dela.

Este comportamento de pessoas da comunidade tem levado os/as professores/as a não confiar nela, e não buscá-la para discussões importantes, em outros momentos do processo, onde seria muito importante a palavra de alguém que conhece a realidade do assentamento e do Movimento. Isto, sem dúvida, vem reforçar uma avaliação negativa que alguns têm da organização maior do Movimento.

Assim, a escola não ocupa um lugar, não tem um significado dentro da comunidade do assentamento. Esta, por sua vez, age de forma isolada, independente, distante dos sujeitos que buscaram este espaço para si, acreditando na formação crítica das futuras gerações que ali estão.

Os/as primeiros/as alunos/as desta escola, filhos/as de assentados/as, que participaram da vida do acampamento na Annoni e ali, na Fazenda São Pedro, hoje estão concluindo o Primeiro Grau e saindo da escola, em busca de um Segundo Grau ou pararam de estudar. A escola, pela sua condição, não aproveitou o conhecimento, a vivência e a experiência que tinham estes/as alunos/as, oportunizando sua socialização com os/as professores/as e demais alunos/as. Os/as novos/as alunos/as pouco sabem da história de seus pais. A escola está perdendo a oportunidade de trabalhar melhor com a comunidade e de fazer memória histórica da vida das famílias que constituem aquela comunidade escolar, transformando esta memória histórica em currículo escolar, em várias disciplinas.

Esta realidade é vista especialmente nesta escola e não é comum nos outros assentamentos. O que vem acontecendo aqui é distinto, é peculiar. *“Esta realidade faz pensar, refletir”*, diz o Coordenador do Setor de educação do MST do Estado do Rio Grande do Sul, Ivori de Moraes.

É ilustrativo o que presenciei no início do ano letivo, em março de 1997, quando iniciei a pesquisa na escola.

No segundo dia de aula, em 05 de março de 1997, em minha segunda visita à escola, ela ainda estava em plenas reformas. Tudo estava desorganizado, salas e corredores sujos, carteiras quebradas e sujas. O pátio estava coberto por gramas e mato alto, demonstrando que aquele lugar em tempo de férias não foi visitado, nem mesmo preparado dias antes de iniciarem as aulas. Os/as alunos/as espalhados/as por fora e dentro dos prédios, pais e mães buscando transferências, trazendo os filhos, fazendo novas matrículas e buscando informações. Professores/as novos/as chegavam pela primeira vez à escola e a Direção tentava arrumar um horário que contemplasse aulas para todas as turmas.

Em uma sala pequena, que serve de secretaria, sala de professores/as e sala de Direção, sentamos ao redor de uma mesa coberta de livros, cadernos de chamada, correspondências, garrafa térmica, canecos, xícaras e livros de atas. Ali entravam e saíam pessoas a todo o momento. Porém, foi neste ambiente, que eu e os/as professores/as nos encontramos e nos demos a conhecer, pois entre eles/as havia muitos/as recém chegados/as à escola. Em uma fala interrompida várias vezes, renovei minha intenção de realizar nesta escola a pesquisa. Os/as professores/as que já trabalhavam na escola nos anos anteriores, conversavam espontaneamente entre si, enquanto os/as novos/as ficavam mais tímidos/as, apenas ouvindo. Quanto a mim, que chegara para fazer a pesquisa já combinada com os/as professores/as, em uma visita e reunião anterior em 02 de dezembro de 1996, tive uma postura de escuta, com o olhar atento e curioso para todo o ambiente escolar, pois era aquela nova realidade que estava querendo estudar e analisar. Como não tinha muito a dizer naquele ambiente, sem que muitos/as percebessem, tomei o caderno e comecei a escrever:

*Quando bateu a sineta para o início da aula, rapidamente os professores procuravam nas prateleiras de livros, livros*

*didáticos da sua disciplina para poder entrar em sala de aula. Duas professoras ficaram ali paradas, olhando uma para a outra, aguardando a decisão dos horários e disciplinas que dariam. Numa conversa informal, contaram que estavam aí um tanto inseguras, com contratos emergenciais do Estado. Confessaram nunca ter lecionado no meio rural, nem conhecer assentamentos e pouco ter ouvido falar de Reforma Agrária (Diário de Campo, 05.03.97).*

Neste dia, pude assistir o primeiro encontro e uma discussão entre a única professora assentada, pertencente ao Movimento e um dos professores novos. Em poucos palavras, o professor contratado, recém chegado à escola, criticava o Movimento pelas “invasões” de terras. A professora assentada, contrariada com as observações, defendeu a prática de “ocupação” como sendo uma das importantes formas de pressão usadas pelo MST para conseguir a terra. Do contrário, dizia ela, não vai acontecer a Reforma Agrária que nós trabalhadores/as queremos.

Num outro momento percebi que tudo girava em torno do poço de água que estava contaminada, tendo alguns/mas alunos/as contraído hepatite por esta causa. O Diretor, preocupado com o fato, buscava solução junto à Delegacia de Educação e junto ao Ministério da Saúde. Enquanto isto, um membro da comunidade foi contratado a fazer a limpeza geral do poço a fim de que, posteriormente, a água pudesse ser tratada.

Depois de ter feito um relato das relações que se deram entre a escola e o assentamento ao longo dos anos, para ver que lugar ocupa a escola hoje, gostaria de registrar que, ao conversar com uma professora , ela disse:

*Agora esta escola está mais caracterizada como escola de assentamento. Nos outros anos eu não conseguia ver nenhuma diferença de outras escolas, muito embora 90% dos meus alunos serem assentados (Verediane).*

### **3- Quem são os/as professores/as que ali trabalham**

Os/as professores/as que trabalham nesta escola pertencem à Rede Pública Estadual de Ensino, pois a escola é pública, estadual. Eles vêm de Porto Alegre ou de cidades vizinhas, com experiência de vida urbana. “*Eu sou totalmente urbana,*

*nasci e me criei na cidade de Porto Alegre, é a primeira vez que venho para a zona rural*”, dizia uma professora contratada para lecionar História. O meio rural para eles/as é um mundo desconhecido, distante, sendo para alguns/mas, esta a primeira oportunidade de caminhar em uma estrada de chão, sem asfalto e sem calçamento, e por isso, quando chove muito, atrapalha sua vida na ida e vinda diária à escola Roseli para dar as aulas.

Entre eles/as há os/as que só têm Magistério de Segundo Grau, outros/as têm formação em curso superior, e alguns/mas poucos/as curso de Especialização. A grande maioria trabalha em outras escolas nos outros turnos, tendo que sair correndo para chegar no horário de entrada na segunda escola e sair correndo, no caso de alguns/mas, para chegarem em tempo na terceira escola. Esta realidade os/as faz ter pouquíssimo tempo para pensar, planejar e avaliar as suas aulas em qualquer uma das escolas em que trabalham. Sendo assim, não conseguem assumir um compromisso mais efetivo em nenhuma destas escolas, o que vem dificultando um trabalho conjunto, coletivo, inclusive para reuniões de formação. As razões por que estão aí são variadas. Há os/as que são recém concursados/as no Estado e ao serem nomeados/as são geralmente enviados/as para o meio rural realizar o seu estágio probatório<sup>55</sup>. *“Eu vim para cá por causa da minha nomeação mesmo. Agora, escolher, escolher, eu não escolhi.”*( Soila).

Para alguns/mas, esta escola é apenas uma passagem, um tempo obrigatório de estágio. Uma vez concluído, imediatamente solicitam transferência para um lugar mais próximo de sua casa, de preferência em centros urbanos, de onde vêm suas origens culturais. Há, também, uns/mas com contrato emergencial temporário, sem nenhuma segurança no emprego, e que podem abandonar o trabalho a qualquer momento, ou serem substituídos/as, caso outro/a professor/a com concurso esteja disposto/a a assumir aquele lugar.

*Eu vim para cá porque é escola do Estado, e eu consegui contrato emergencial. Aí eu fiquei aqui 95 e consegui renovar o meu contrato para 96 e 97. Eu estou aguardando ser nomeada em um concurso que fiz, porque dá mais segurança no*

---

<sup>55</sup> Estágio probatório é um período de dois anos, exigido pela Secretaria de Educação do Estado a todo o professor que faz um concurso público, antes de receber sua efetivação.

*emprego, e aí eu quero ficar aqui, porque eu gosto e já me acostumei ( Verediane).*

Outro professor entrevistado diz:

*Eu vim porque a proposta que a vice-Diretora me fez era diferenciada, trabalhar só três manhãs por semana e cumprir as 20 horas de maneira reduzida. Sendo assim, eu gostei. Não vim porque é escola de assentamento ( Mário).*

Ainda há, em número menor, é claro, os/as que, já efetivos no Estado, com um tempo significativo na escola, acostumados/as e gostando deste meio, permanecem mais tempo, mesmo tendo que trabalhar distante de onde moram. Percebe-se, no entanto, que alguns/mas professores/as não vieram para a escola de assentamento por uma opção pessoal, desejando conscientemente contribuir para o avanço das escolas de assentamento no meio rural. No entanto, sua prática revela não terem conhecimento sobre este meio, bem diferenciado do meio urbano.

Todos/as os/as entrevistados/as alegaram algum motivo externo, e nenhum/a deles/as revelou ter ido porque conhecia aquela escola e porque era sua intenção fazer um trabalho transformador naquele meio. Apenas um/a deles/as deixou transparecer uma ligação com o mundo rural, porém sem ter nada a ver com o assentamento ou com o Movimento dos Sem Terra. Este/a, hoje, mostra-se defensor/a do Movimento e entusiasmado com a escola que, acredita, poderá ser uma escola exemplar, com o passar do tempo.

O que vem ocorrendo é que o governo até hoje não tem demonstrado preocupação em pensar políticas públicas que venham favorecer a formação adequada de profissionais para este meio. Há uma insensibilidade e indiferença frente ao novo cenário que está sendo construído, com a existência de 147 assentamentos e dois acampamentos neste Estado. Este novo cenário requer a construção de outras e várias escolas, e também professores/as preparados/as para atuar nessa realidade que tenham presente o sofrimento do povo, que saibam apoiar a organização deles e que sejam favoráveis a novas formas para um novo desenvolvimento rural para o Brasil. Outra preocupação é pensar uma proposta de formação adequada para aqueles/as que já estejam atuando em escolas de assentamentos, ou outros/as jovens que queiram estudar e se preparar para atuar no magistério, com o objetivo de futuramente trabalhar neste meio. Se esta

preocupação não for assumida pelo governo e pelo Movimento Social, a Educação no meio rural e nas escolas de assentamentos tampouco poderá ser de qualidade e para todos. Continuará sendo fraca, ineficiente e ineficaz. Ela não conseguirá alterar significativamente o papel da escola naquele contexto, o conhecimento dos/as próprios/as educadores/as, dos/as alunos/as, e nem levará a escola a um engajamento maior com a comunidade e desta com a escola.

Percebendo o desafio que era dar aula, a única professora pertencente ao MST, sempre com grande desejo de estudar e ser professora, imediatamente foi buscar um curso de Magistério que a habilitasse na função, integrando a primeira turma na FUNDEP, concluindo o curso em 1992. Isto lhe facilitou fazer concurso no Ensino Público Estadual e passar a lecionar na Escola Roseli Correia da Silva de forma legal. Esta professora permaneceu na escola até o mês de julho de 1997, momento este em que solicitou afastamento temporário do trabalho por questões de saúde.

Esta é a professora mais conhecida entre os assentados/as, professores/as e alunos/as, muito procurada e respeitada pelo conhecimento da realidade que possui, percepção que teve em todos os momentos e falas com a comunidade do assentamento e na escola. Quando um/a professor/a novo/a quer saber algo de alguma família e de seus/uas alunos/as, é só conversar com ela que, imediatamente, ela repassa tudo o que sabe, porque conhece a cada um/a pelo nome e a partir de sua história.

Esta professora, ao ser entrevistada, revelou preocupação com a realidade da escola neste momento em que está se afastando indesejadamente. Ao mesmo tempo, demonstra uma certa esperança na mudança do modo de pensar dos/as professores/as quando percebe que estes/as estão mais interessados/as em conhecer o MST, estão começando a falar bem dos/as alunos/as assentados/as e agora acolhem melhor a presença de pessoas do Setor de Educação quando vêm visitar a escola. Hoje, valorizam o diálogo e a escuta em vez de rejeitar qualquer situação antes mesmo de conhecê-la melhor, conforme segue o relato da professora:

*Foi no ano passado que começamos com uma pequena mudança, e esse ano com a presença aqui do Setor de*

*Educação e a sua, está mudando bastante. É claro que é difícil, porque os professores não entendem nada do que é o Movimento Sem Terra. No passado, muitos professores nem queriam saber do MST e nem iam nos encontros, agora já procuram saber, vão aos encontros do setor de Educação e querem conhecer. Eu não fico insistindo sobre o Movimento, mas se eles me procuram, é porque estão querendo saber. O jeito é apostar naqueles que não são contra o que tem aqui no assentamento e que não vêm tudo errado no Movimento. Eu fiquei aqui 3 anos, não dava prá falar em movimento (Teresinha).*

Hoje é possível perceber que aquela convivência, geradora de discussões e conflitos nos anos passados, agora é quase inexistente, inclusive porque o grupo, em sua maioria, vem de fora e não tem mais a presença de professores/as assentados/as. A única presença que resta está afastada por questões de saúde. O dia-a-dia parece muito harmônico entre os/as professores/as, embora com existência sutil de disputas pelo poder interno. Comentam vários assuntos ao mesmo tempo, sem se deter num assunto mais polêmico, a não ser quando minha presença instigava questões específicas do Movimento e da Educação. Falam muito preocupados/as dos baixos salários, da vida e futuro dos/as filhos/as, dos/as alunos/as, da comunidade, do que desejam comprar sem ter dinheiro suficiente. Alguns/mas demonstram querer continuar estudando, enquanto outros/as acham que não vale a pena mais sacrificar-se por tão insignificante valor que estão tendo hoje no magistério público.

Falar do Setor de Educação ou do Movimento Sem Terra na escola geralmente gera conflitos por existirem entendimentos diferenciados sobre o papel de cada um deles. Por outro lado, esses momentos vêm acompanhados de questionamentos e perguntas sobre fatos visíveis, o que ajuda para os/as professores/as a obterem mais informações. Estes são momentos muito ricos, no meu ponto de vista, porque é possível perceber que o assunto não lhes é totalmente indiferente e que, quando têm oportunidade, tocam no tema da Reforma Agrária. No entanto, a minha presença lá, como alguém que faz pesquisa, parece instigar o assunto, mesmo falando pouco sobre ele. Esta situação me permite perceber, por vezes, quem é contrário, quem é indiferente e quem tem simpatia e respeito pelo assunto. Com o qual, aliás, querendo ou não, diariamente estão em contato através do/as alunos/as da escola que são do assentamento, havendo entre

eles/as os/as que sentem muito orgulho de pertencer, desde seu nascimento, ao acampamento à beira de uma estrada.

No dia-a-dia da escola o Movimento é lembrado, passa por uma avaliação dos/as professores/as, que trazem informações, comentários, críticas e, por vezes, até elogios a ele, conforme o que ouvem nos meios de comunicação e o que eles/as mesmo pensam sobre a organização.

A proposta de Educação do MST, embora ainda não consiga atingir a todos/as estes/as professores/as, quer que estes/as se integrem mais, se disponham para conhecer melhor o Movimento, suas ações, intenções, programas de formação, materiais pedagógicos disponíveis. De parte do Movimento e do Setor de Educação, também é importante e, poderíamos dizer, é urgente, a aproximação com estes/as professores/as, pois sua presença nestas escolas, vem significar um ganho para o Movimento em todo o país, pois, tendo curso de Magistério e até curso superior, qualificam suas escolas, onde ainda há um grande número de professores/as leigos/as. Estes/as podem não conhecer as lutas do Movimento por terra e Educação, nem os materiais pedagógicos que servem de orientação, e tampouco a proposta de formação de educadores/as, mas eles/as têm formação e titulação para atuar em escolas públicas e condições intelectuais para chegar a entender o que o Movimento vem propor. Portanto, o desafio para o Movimento é conhecê-los/as, ver onde pode ajudá-los/as e buscar, entre eles/as, educadores/as, aliados/as ao projeto da Reforma Agrária. Assim poderão contribuir de forma mais significativa com o crescimento e fortalecimento da escola, do Movimento e da sociedade como um todo.

#### **4 - Que Formação trazem os/as Professores/as da Escola Roseli Correia da Silva**

Ao tratar da formação dos/as professores/as da escola onde realizei a pesquisa, gostaria de considerar e analisar primeiramente, e mais criticamente, a formação que eles/as têm e da formação que buscam, os/as professores/as do

ensino público em geral, dos quais os/as da escola Roseli fazem parte, considerando o papel do Estado, do Sindicato e do Movimento Sem Terra.

Para isto busquei na trajetória da pesquisa, outros/as interlocutores/as, professores/as da escola pública, que por sua experiência de vida, engajamento e compromisso na defesa incondicional do direito de todos/as à Educação pública de boa qualidade conseguem ver e sentir a problemática da formação de professores/as de maneira mais concreta e real em todo o Estado, nas últimas décadas.

Segundo Lucia Camini<sup>56</sup>, do CPERS/Sindicato, do ponto de vista da escolaridade, 70% dos/as professores/as da rede pública estadual possui formação acadêmica universitária. No entanto, esta formação se dá muito em período de férias, momento em que já se encontram muito cansados/as, não tendo aquele aproveitamento de um curso regular. Outro fator que merece destaque é que estes/as, em sua grande maioria, são formados/as em Universidades particulares no interior do Estado, porque a Universidade Pública não é oferecida, principalmente, a todos/as aqueles/as, que residem no interior do Estado e que gostariam de ingressar nela. Esses/as, forçados/as ou desejando fazer um curso superior, ingressam em Universidades particulares, pagando altos custos pelos cursos realizados, o que nem sempre lhes garante uma boa formação e qualificação. Portanto, a baixa qualificação dos/as profissionais egressos da Universidade influi sobre o ensino de Primeiro e Segundo Graus. De igual modo, o despreparo dos/as alunos/as de Primeiro e Segundo Graus desqualifica o ensino superior. É um círculo vicioso que só poderá ser rompido quando a Educação, de fato, pautar como um direito, ao lado da priorização do ensino, e quando houver uma política de integração entre seus diversos níveis. Outra questão que merece destaque, ao se tratar da formação que trazem estes/as professores/as, e que não dá para ignorar é que, na prática cotidiana da escola, aparece o descompasso entre o conteúdo do ensino ministrado nas Universidades e as necessidades da escola pública. Em conversa com uma professora dizia ela:

---

<sup>56</sup> Lucia Camini: professora há 25 anos da rede pública estadual e atual Presidente do CPERS/Sindicato, em exercício desde setembro de 1996.

*O meu curso de pedagogia foi fraco, distante da realidade. Eu tive professores psicólogos, orientadores, mas... no começo minha avaliação foi baixa; aí vi que precisava, eu mesma, me exigir mais. Mas onde eu cresci mesmo foi neste meu trabalho, onde eu tenho que saber mesmo (Cleide).*

Sendo assim, o conhecimento é apresentado de forma fragmentada e estanque, com muito pouca pesquisa. Nos cursos de graduação, geralmente a pesquisa é inexistente, limitando aos/às professores/as o acesso ao conhecimento mais elaborado. Isto lhes dificulta de fazerem ajustes do conhecimento adquirido, em caso de situações de mudanças sociais e culturais extremamente rápidas. Por outro lado, sabemos que embora a pesquisa realizada na Universidade seja um dos melhores recursos para a melhoria dos demais níveis de ensino, ela não está ao alcance de um contingente elevado de profissionais da Educação que querem seu aperfeiçoamento docente. Em relação a este assunto, Candau diz:

*A formação de professores deve estar continuamente e insistentemente alimentada pela pesquisa e ensino, e esta deve estar em contínua interação com a própria evolução do conhecimento em cada área específica (Candau, 1997, ps. 48-49).*

A forma como está sendo feita a formação de professores/as é insuficiente e deficitária, principalmente por ser feita em período de férias, combinando com o trabalho realizado ao longo do ano, em um momento em que já estão cansados/as. Assim, não conseguem se apropriar de leituras e pesquisas mais elaboradas no campo da Educação, ou de sua área específica, que lhes permitam aprofundar e refletir as experiências pedagógicas por eles/as vividas e outras alternativas que vêm surgindo, para se qualificar melhor para o exercício da função.

Do ponto de vista da formação continuada, a deficiência também é visível. Os últimos governos do Estado, embora tenham colocado projetos de formação, de capacitação de educadores/as, o fizeram com objetivos determinados, a curto prazo, para atender demandas específicas. Apenas respondidas as demandas, abandonam os/as professores/as novamente.

De 1987 a 1990, na gestão do governo Pedro Simon, (PMDB) ocorreram jornadas pedagógicas com o objetivo de capacitar professores/as para um planejamento participativo e para um acompanhamento de um projeto pedagógico

na escola. No entanto, não houve uma adequação estratégica educacional que possibilitasse dar acompanhamento nas diferentes áreas e diferentes disciplinas para esses/as professores/as, o que levou muitos/as ao desânimo e à descrença nos projetos do governo.

De 1990 a 1994, no governo de Alceu Collares (PDT), houve um convênio com algumas Universidades, e também se desenvolveu um projeto de formação, mas só para atender o projeto partidário daquele governo. A experiência frustrou mais uma vez os/as professores/as, porque não proporcionava capacitação continuada e pontual que pudesse fazer o aprofundamento da experiência vivida no cotidiano das escolas, nem o aprofundamento teórico, tão necessário para a grande maioria deles/as. Portanto, os dois projetos são considerados, pelas atuais lideranças sindicais, como projetos insuficientes e inacabados porque, de fato, não deram subsídios para que os/as professores/as pudessem continuar, pessoalmente, buscando novos conhecimentos.

No atual governo Britto (1995-1998 PMDB), está havendo um investimento muito pesado do ponto de vista dos recursos econômicos. São jornadas de estudo, realizadas pelas próprias Delegacias de Educação regionais, sem haver um projeto de sustentação e planejamento conjunto, onde se contemple as deficiências específicas que existem para tentar sanar e aprofundar novos saberes, e também as experiências que existem nas escolas, em que buscam novas alternativas, criando e recriando o cotidiano pedagógico.

Mais uma vez essas jornadas são feitas ao sabor das regiões, convidando pessoas aleatoriamente para assessorar nos temas escolhidos pela própria região. Não há um conjunto de pessoas e de um projeto articulado que possibilite que isso se transforme num curso mais prolongado, bem organizado e que tenha uma ligação com os projetos anteriores, para que haja um fio condutor que leve de fato à capacitação, à organização dos/as educadores/as. Portanto, a formação é fragmentada, ela tem diferentes níveis em diferentes regiões e com profissionais assessorando que, muitas vezes, têm linhas pedagógicas e posições incompatíveis, deixando dúvidas aos/às próprios/as professores/as que ali estão buscando aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Pela ausência de uma proposta concreta de formação de professores/as por parte da Secretaria de Estado da Educação, que atende os interesses dos/as professores/as e da Educação pública estadual, o CPERS/Sindicato procurou ocupar os espaços e propor outras formas de realizar o trabalho, contribuindo, junto com outras entidades locais através de seus núcleos nas regiões onde existem Delegacias de Educação. Juntos/as, discutiram, planejaram e decidiram os temas a serem trabalhados e quais profissionais convidariam para assessorar estas jornadas, o que resultou em momentos muito ricos de debates e estudos sobre assuntos variados do interesse dos/as educadores/as.

Desta forma, não dá para dizer que a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, sozinha, tem hoje um projeto de capacitação e formação continuada dos/as educadores/as. O que se tem assistido, nos últimos anos, de fato, é isolado, descontextualizado e não tem gerado melhoria na Educação, nem mesmo tem qualificado e incentivado os/as professores/as para o exercício do Magistério como um meio de transformação social.

Lendo sobre a questão da formação continuada ou “reciclagem” de professores/as, encontrei uma idéia que muito bem vem ilustrar o que tem acontecido em nosso Estado nos últimos anos:

*Com base nessas reflexões, é possível constatar que a “reciclagem” e o “aperfeiçoamento” dos professores têm sido encarados pelo Estado, e não só em nosso país, como o meio mais fácil de divulgação das políticas educativas (Nascimento, 1997, p. 79).*

Paralelo a isto, existe um número ainda pequeno de professores/as que têm iniciativas pessoais. Estes/as buscam participar de cursos, seminários e de congressos por iniciativa própria ou por conta da organização a que pertencem, ou seja, o sindicato ou outra instituição que lhes possibilite ter algum curso de formação.

Mas também é preciso salientar que a situação de miserabilidade em que vive o/a professor/a hoje, não lhe permite uma formação continuada do ponto de vista de ele/a mesmo/a participar de cursos, especialmente aqueles organizados pelas Universidades, pois isto demanda recursos financeiros. Muito menos lhe permite

adquirir livros e fazer leituras de aprofundamento dentro de sua área ou de conhecimentos mais gerais. O próprio jornal, que muitos/as educadores/as assinavam e liam diariamente, hoje não conseguem mais fazê-lo. Isto significa mais um limite em sua formação, pois não tendo as informações, por duvidosas que sejam, eles/as correm o risco de estar desinformados/as em relação aos/às alunos/as.

Volto para a escola e os/as professores/as pesquisados/as. Constatei que entre os/as entrevistados/as, dois possuem o Segundo Grau Magistério e os/as demais têm curso superior, ou seja, cursaram Pedagogia, Matemática, História, Letras, Biologia, sendo que dois/duas entre eles/as têm especialização, um em Zoologia e outra em Psicologia Escolar. Alguns/mas comentam que gostariam de continuar estudando, mas reconhecem que estão impossibilitados/as pela questão do tempo e pela situação econômica em que vivem. Trabalhando quarenta ou, no caso de alguns/mas, sessenta horas semanais, torna-se impossível freqüentar qualquer curso em qualquer horário.

Quanto à formação continuada, participam das jornadas pedagógicas quando convocados/as pelas Delegacias de Educação, como foi citado acima. Na escola, ouvem-se críticas e reclamações quanto à forma e ao conteúdo destas jornadas. Também não dá para perceber mudanças significativas no trabalho pedagógico a partir do que receberam. Comentam que tudo é muito teórico, distante, e que não resolvem as suas dúvidas da prática. Parece que a participação deles/as se torna uma obrigação apenas, sem ajudar na reflexão de suas dificuldades. Nota-se que há um preconceito e uma desvalorização daquilo que o Estado/governo propõe. Não se acredita que, através destas iniciativas, o governo tenha boas intenções de ajudá-los a melhorar e a qualificar o ensino público estadual.

Apresentam dificuldades quanto a buscas e iniciativas pessoais, ou seja, comprar livros, fazer um curso por conta própria, participar de alguma reunião de estudo, tanto na escola como em outros locais. Geralmente são resistentes aos convites feitos pelo Setor de Educação do Movimento. Quando convidados/as, mostram-se com vontade, porém alegam diferentes motivos para não participar. Já aconteceu de ficar certa a participação de vários/as deles/as em oficinas de arte e encontros de formação organizados pelo Setor de Educação e a Universidade

Federal, e aparecer apenas uma professora. Nas próprias reuniões de estudo planejadas e agendadas com eles/as, no tempo em que fiquei na escola para a pesquisa, ou chegavam com mais de uma hora de atraso ou não compareciam, como foi o caso de uma das reuniões, quando veio apenas uma professora. Estes fatos têm gerado um desconforto de ambos os lados. O Setor de Educação investe, convida e proporciona condições de participação, mas não tem encontrado eco da outra parte. Teme-se, porém que, apesar de já ter havido um crescimento do grupo de professores/as, no sentido de entender melhor a luta do Movimento, a escola pode voltar a ser aquela descrita acima no outro item.

Quando perguntados/as na entrevista sobre o que estão lendo no momento ou o que leram ultimamente para aperfeiçoar seus conhecimentos e a sua prática pedagógica, demonstraram um certo desconforto e preocupação com a questão. Mesmo assim alguns/mas disseram não estar lendo nada, não ter tempo, ler muito pouco ou quase nada, não ter condições de comprar livros e não gostar de ler. Assim respondem:

*Não estou lendo nada, nada mesmo. Eu não estou tendo tempo. Deixa eu ver... nada, nada (ri). Ler... eu não leio. A minha disciplina, matemática, não exige muita leitura. Ah, agora estou lendo um reacionário. Ele fala de democracia (Mário).*

Outros/as disseram ler o jornal Correio do Povo e a Bíblia de vez em quando. Dois dos entrevistados revelaram estar lendo alguma coisa dos materiais pedagógicos do Setor de Educação do MST, Paulo Freire e Piaget.

Revelam, também, não estarem associados/as ao Centro dos Professores/as do Estado do Rio Grande do Sul, CPERS/Sindicato, mas ao mesmo tempo demonstram interesse em saber da política salarial e de quando terão aumento. Dificilmente fazem greve ou paralisações para não terem que recuperar os dias letivos perdidos. Demonstram ter medo de perder o emprego, de não receber o salário no final do mês ou de ter os dias parados descontados. Justificam a sua não participação dizendo que não resolve parar, nem fazer manifestações, porque em outras épocas foram feitas as mesmas ações e o governo não se sensibilizou, sendo que o seu salário continua o mesmo ou pior. Portanto, sua formação, do ponto de vista sindical, é deficiente, e não buscam tomar conhecimento dos objetivos e articulações feitas pelo Sindicato, o que poderia inclusive beneficiá-los em certos

momentos de sua carreira profissional. Essa descrença, misturada ao medo e à insegurança no trabalho, os impossibilita de ver o sindicato como uma entidade sua, que tem como objetivo mobilizar a categoria, para juntos/as fazerem pressão, e juntos/as, encontrarem soluções para os problemas. Tampouco pensam que participar dos encontros, assembleias, caminhadas e mobilizações em massa, poderiam ser formas coletivas de buscar o incentivo e fortalecimento de seus sonhos e projetos no magistério.

Quando falamos da formação destes/as professores/as é preciso salientar, mais uma vez, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem uma proposta de formação de educadores/as, que vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada desde 1990, quando do início da primeira turma de formação de docentes leigos realizado na FUNDEP. O que acontece, no entanto, é que este curso consegue atingir somente os/as professores/as pertencentes ao Movimento, ou seja, aqueles/as que são lideranças e que de alguma forma estão atuando em alguma frente de trabalho ligada às lutas do MST nos vários Estados do país. O Movimento ainda não conseguiu condições reais de ampliar o número de turmas neste curso e assim oferecer oportunidade para outros/as professores/as. Por isso, muitos/as professores/as como os citados/as acima, se encontram distantes ainda da possibilidade de receber tal formação. A sua trajetória é outra, pois dentre eles/as há os/as que não pertencem a nenhuma organização popular. Suas buscas foram individualizadas, obrigando-os/as a fazer uma caminhada muito pessoal, uma reflexão isolada e angustiada sobre suas dificuldades. Deste ponto de vista, sem dúvida, para eles/as é mais difícil entender o que o Movimento quer com as escolas de assentamentos.

Por outro lado, aqui no Estado do Rio Grande do Sul, principalmente na regional de Porto Alegre, que conta com vários professores/as de escolas de assentamentos, entre eles/as o da escola pesquisada, o Movimento tem dado várias oportunidades de formação a estes/as professores/as com cursos não formais, encontros e oficinas de três a quatro dias de estudos, sendo pensados e programados em parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Setor de Educação do MST, proporcionando-lhes, inclusive, certificados de participação. Nestes momentos eles/as têm oportunidades para conhecer os materiais produzidos pelo Setor que circulam nas escolas, a organização e o

trabalho do setor de educação, a proposta de Educação e as múltiplas sugestões para a educação no meio rural em escolas de assentamentos.

Muito embora a participação deles/as seja quase sempre reduzida, devido aos variados problemas e impedimentos que encontram nas escolas, que não lhes permite sair para buscar aperfeiçoamento, somando-se aos momentos em que eles/as próprios/as não se dispõem a participar, percebe-se que aqueles/as que têm participado mais vezes e de maneira freqüente, aos poucos, vão conhecendo a proposta de Educação do MST. Com isso, demonstram uma postura diferente, de interesse e desejo de mudança.

No entanto, as dificuldades são variadas pois, de um lado existe o problema em participar daquilo que o Movimento propõe, como formação e de outro lado, quando alguns/mas estão a caminho e interessados/as nesta proposta, vêm as múltiplas mudanças e transferências de professores/as de uma escola para a outra, a cada ano. Depois de todo um investimento na formação e capacitação dos/as professores/as e quando estes/as conseguem entender o que se quer com essas escolas, são transferidos/as para outra escola de melhor acesso ou até mesmo para a cidade próxima à sua casa. Ao chegarem outros/as novos/as professores/as, obrigatoriamente, quando há interesse, têm que começar tudo de novo, e isto quase sempre acontece sem uma ligação com o processo anterior. Geralmente os/as que partem levam consigo o aprendizado, a experiência e o entendimento que ali obtiveram. Os/as professores/as que nesta escola permanecem, nem sempre conseguem passar para os/as novos/as o processo realizado até o momento.

Por falta de um planejamento conjunto, pude constatar professores/as chegando na escola pela primeira vez no segundo dia de aula no mês de março de 1997, tendo que imediatamente entrar em sala de aula sem mesmo saber qual disciplina daria naquela série. Assim, entraram em sala de aula para lecionar matemática, história, geografia, português e outras disciplinas.

Numa conversa informal, uma professora de História, recém chegada à escola, perguntava sobre o que deveria trabalhar na 8ª série no ensino de História. Ficou confusa quando surgiu a idéia de verificar com os/as alunos/as o que já haviam recebido na 7ª e 6ª séries, e que poderia começar pela história do

assentamento, do Movimento a que pertencem e da própria luta pela terra no Brasil. Outro ainda, ao chegar na escola de manhã, quando a sineta já havia dado o sinal da entrada dos/as alunos/as, olhava preocupado para as prateleiras de livros e perguntava: “*O que darei de matemática hoje na 7ª série?*” Vendo que ninguém lhe respondia, pois cada um/a estava preocupado/a com a sua disciplina específica, ignorando as preocupações ao redor, tomou um livro e se dirigiu rapidamente para a sala de aula.

Ficou claro: os/as professores/as demonstram limites em sua formação como um todo, o que os/as leva a ter conflitos pessoais, principalmente quando percebem que existe uma organização e articulação maior de parte do Movimento em construir uma nova Educação nas escolas dos assentamentos. Academicamente lhes faltam competência, leitura da realidade e condições de análise dos fatos. Politicamente, não demonstram estar comprometidos/as com a necessária transformação e mudança das estruturas injustas da sociedade. Alguns/mas estão convencidos/as de que na escola não se deve falar em política, sustentando a tese de que na sala de aula, o papel do/a professor/a é trabalhar os conteúdos relacionados com a sua disciplina. Por insegurança e incerteza limitam-se a não falar em sala de aula, das fontes estruturais do sofrimento do povo e da exploração do ser humano em uma sociedade capitalista como a nossa. Por outro lado, negar isto e silenciar no currículo é, inconscientemente, tomar a posição de reforçar a opressão e as relações de poder que as sustentam, como diz o educador Kincheloe:

*Não se dão conta de que não é tão simples assim separar educação de política, pois como fica um professor que escolhe um livro-texto ou como ele decide que conhecimento ensinar? Estas decisões são obviamente políticas que devem ser tomadas no cotidiano escolar (Kincheloe, 1997, p.53).*

Concordando com uma necessária formação crítica do/a professor/a, concordo com Henry Giroux e Peter McLaren que sugerem, “*que os educadores deveriam fazer mais política para que possamos expor as políticas escondidas de neutralidade*” ( apud, Kincheloe, 1997, p. 52).

## 5- Condições de vida e de Trabalho dos/as professores/as

Hoje falar das condições de vida e de trabalho do/a professor/a pertencente à escola pública deste Estado e mesmo do Brasil, significa comungar com Paulo Freire quando refletida e sabiamente se manifesta na “Pedagogia da Autonomia”, dizendo:

*Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quando dela faz parte o respeito que o professor deve ter à dignidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (Freire, 1997, p.74).*

Esta citação explicita pontos importantes a serem refletidos pela sociedade, pelo Governo do Estado, pelos/as educandos/as e pelos/as próprios/as professores/as que, por estarem vinculados à escola pública neste momento difícil da história e dela viverem, têm uma vida cheia de preocupações, inseguranças e incertezas. As condições de trabalho são precárias, desanimadoras, não levando os/as profissionais da Educação a se estimularem na busca de mais informações, preparação técnica e pedagógica para melhorar sua prática em sala de aula. Por conta disso, vê-se que:

*O Rio grande do Sul aparece em uma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) como líder no Brasil em número de casos de exaustão emocional<sup>57</sup> entre os*

---

<sup>57</sup> Exaustão Emocional: Esse estado é definido como uma “situação em que o trabalhador sente que não pode dar mais de si mesmo”. Fonte: Folha de São Paulo, 21.04.98.

*professores de 1º e 2º graus. O índice gaúcho é de 39% dos pesquisados<sup>58</sup>.*

Em uma conversa e reflexão sobre o dia do/a professor/a, realizada com os/as professores/as, em 15 de outubro de 1997, numa escola pública de periferia de Porto Alegre, revelaram não ter tempo para viver e conviver com a família, pois são obrigados/as a trabalhar muito e com pouco tempo para preparar e pensar sobre o que fazer com os/as alunos/as e como fazê-lo melhor. Confessam levar uma vida simples, muitas vezes humilhada, com salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária, o que os/as obriga a correr em duas ou três escolas diariamente para poder, no final do mês ter um salário um pouco melhorado. Portanto, a falta de perspectiva profissional, a descaracterização dos planos de carreira<sup>59</sup>, conforme novo projeto do governo, os baixos salários e a sua própria insuficiente e precária formação, são fatores decisivos para debilitar, ainda mais, a escola pública e levar à desesperança os/as milhares de professores/as que entram e saem diariamente dela.

Nas jornadas pedagógicas, organizadas pelos núcleos<sup>60</sup> do CPERS/Sindicato nos municípios de Tapes, Camaquã, Carazinho, Estrela e outros, tive a oportunidade de assessorar, ouvir reclamações das injustiças em relação aos/as professores/as, que não concordam e criticam a política salarial existente<sup>61</sup>. Esta realidade não lhes permite comprar livros para ler e nem buscar aperfeiçoamento em suas áreas específicas. Alguns/mas professores/as dizem viver da ajuda do marido, da mulher, dos filhos/as ou de parentes próximos que têm outras profissões.

No caso daqueles/as que no magistério público têm o trabalho docente como sua única fonte de sustento, evidencia-se que o salário baixo que recebem não lhes assegura uma condição de vida digna do ponto de vista de poder pagar um aluguel condizente ou uma prestação de casa própria, de tratar de sua saúde, ou ir a um cinema, teatro e outros eventos culturais e de lazer. Portanto, a própria conjuntura e as políticas públicas existentes hoje para magistério e a estrutura atual é que forçam

---

<sup>58</sup> Fonte: Folha de São Paulo, ps. 6-7, 21.04.98.

<sup>59</sup> Lei Complementar nº 11.125 e 11.126, de 09 de fevereiro de 1998.

<sup>60</sup> Núcleos: São instâncias regionais de representação de professores/as, que são direção junto à Direção Central do CPERS/sindicato.

<sup>61</sup> O/a professor/a que está em final de carreira, que tem todos os cursos de aperfeiçoamento e que chegou ao topo dos níveis, atinge o salário máximo de mil reais, cerca de 800 dólares, hoje.

o engajamento do/a professor/a em outras atividades produtivas alheias ao ensino. É o que afirma Candau:

*As dificuldades de se penetrar no mercado de trabalho e as próprias condições de trabalho e remuneração do magistério, fazem com que se acentue seu caráter de atividade marginal ou provisória, até ser encontrado um trabalho que ofereça melhores condições de exercício e desenvolvimento profissional (Candau, 1997, p.32).*

Há casos também em que os/as professores/as vivem de outra profissão, sendo o magistério apenas outra fonte de sobrevivência, porque dizem gostar muito do que fazem e de poder contar no futuro com uma aposentadoria, mesmo que pequena. Por isso não querem abandonar, mas a realidade é que não dependem e nem conseguiriam viver com o que recebem.

Desta forma, os/as professores/as passam a priorizar as atividades que dão mais vantagens e deixam em segundo plano o magistério, por ser uma profissão que exige preparação, leitura, competência, clareza de idéias e disposição.

Segundo Rosângela Soletti<sup>62</sup>, há um grande número de professores/as, que ainda estão neste trabalho por obrigação, por ser um emprego estável, o que lhes garante permanecer no emprego, e não se ver aí na disputa competitiva no mercado de trabalho. Então, continuam no magistério público por não ter outra saída, permanecendo nele porque não vislumbram nenhuma perspectiva de encontrar outro trabalho nesta conjuntura de tantos desempregos, inclusive também porque passaram a vida inteira se preparando para esta profissão e segundo eles/as, é isso que sabem fazer.

Podemos dizer que nesta virada de século os/as professores/as da escola pública enfrentam problemas em vários sentidos: não conseguem ter uma boa auto-estima, nem formação adequada, nem estabilidade no emprego, porém têm aposentadorias miseráveis, condições precárias de trabalho, sobrecarga horária, acima de suas forças.

O/a professor/a tem um sofrimento pessoal, porque ele/a não vê na sua profissão uma perspectiva de melhoria de vida ou então que dê sentido a um

trabalho, digamos que minimamente compensatório, do ponto de vista da realização pessoal. Sofrem também, porque convivem com alunos/as seus/suas que, dependendo das condições econômicas familiares, ou são tão pobres que não conseguem nem obter os mínimos materiais necessários ou ultrapassam o conhecimento do/a professor/a, porque em casa eles/as dispõem de computador, internet e outros recursos eletrônicos que os/as colocam em contato com o mundo inteiro, podendo pesquisar as coisas sempre mais atualizadas possíveis a cada dia. Os/as professores/as, inferiorizados/as, muitos/as não podendo ter nada disso e nem sabendo lidar com a informática, ficam usando aquelas mesmas técnicas, velhas e ultrapassadas, que não são mais incentivo nem para os/as alunos/as pobres e muito menos para estes/as últimos/as.

Porém, alguns/mas, apesar de tudo, ainda alimentam um entusiasmo, uma vontade de mudar a escola. Pela indignação, ultrapassam as amarguras geradas pelo sofrimento e pela desvalorização social. Assim, continuam dando as suas aulas, fazendo rapidamente as reuniões, acreditando que a escola pública é o espaço do povo, enfim, cumprindo com o seu dever. Outros/as acreditam conscientemente, que a escola na vida dos/as trabalhadores/as tem um papel importante e que sem ela, apesar de como ela se encontra, as dificuldades seriam piores. Como diz um jovem Sem Terra, que sente na pele a falta que a escola lhe faz para administrar os desafios cotidianos da vida:

*...não queira saber, professor, como a escola é importante para nós. Para nós é muito melhor os companheiros terem quatro anos de escola do que nenhum. Os companheiros que não sabem ler, sofrem muito, têm limitações. Mas seria muito melhor ter tido oito anos de escola do que quatro... Pode crer que nós virava o latifúndio pelo avesso se todos tivessem onze ou doze anos de escola. A gente sabe que a escola não é boa. Mas não me venha dizer que a gente só quer entrar na escola quando ela for boa. Nós queremos estar na escola quando ela é ruinzinha. Não vamos esperar que ela seja boa, do jeito que a gente quer, para entrar nela (Belato, 1995, p.16).*

Sem dúvida que esta fala de um Sem Terra e, conseqüentemente, sem escola, vem provocar em alguns/as professores/as uma certa inquietação, uma desacomodação e até uma indignação maior frente ao número significativo de

---

<sup>62</sup> Diretora do CPERS/Sindicato, gestão 1996-1999.

excluídos/as que ainda a escola produz, quando marginaliza pela reprovação irrefletida e inconseqüente, quando exclui sem dar explicação e quando mata o sonho de quem ousa entrar na escola e nela querer ficar.

Apesar de tudo isto, ainda há professores/as que falam com emoção e com afeto de seus/suas alunos/as, das crianças que são alfabetizadas e lamentam as que são reprovadas, tentando entender as razões da avaliação existente classificar, reprovar e excluir tantos/as do direito de ir para a escola.

Estes/as professores/as parecem não perder a fé naquilo que fazem. Apesar do sofrimento, continuam apostando, criando e recriando a escola, colocando vida e esperança, onde parece não ter mais lugar. Entre os/as professores/as que pedem aposentaria antes do tempo, há os/as que fazem novos concursos porque querem ficar na profissão, mesmo não sendo o lugar de onde podem tirar o sustento.

Alguns/mas professores/as ainda têm ânimo e aceitam concorrer para as Direções das escolas. Fazem festas, estudam e celebram as datas comemorativas ao dia do/a professor/a, da criança, dos pais e das mães, conforme a seguinte idéia:

*Esta nova escola que se descortina aos nossos olhos é construída por homens e mulheres cuja dignidade, responsabilidade e perseverança constituem-se numa das poucas esperanças de sonharmos com um futuro mais promissor para a educação (Gaya, 1997, p. 353).*

Com este pensamento de Gaya, que vem apontar para a possibilidade de ainda poder sonhar com uma Educação diferente e com perspectivas de futuro, quero passar ao capítulo que falará sobre o cotidiano, a relação com o MST, os limites e desafios dos/as professores/as da escola pesquisada, considerando que este estudo de caso vem, sem dúvida, revelar a realidade de muitos/as professores/as de escolas de assentamentos e acampamentos no país inteiro.

Ao se trabalhar os limites e desafios vivenciados no cotidiano pedagógico, é importante trazer uma reflexão sobre a problemática da formação de professores/as que, direta ou indiretamente, interfere neste cotidiano, porque causadora e multiplicadora dos limites e desafios, tensões e conflitos.

## **CAPÍTULO III**

### **O COTIDIANO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA ROSELI CORREIA DA SILVA: LIMITES E DESAFIOS**

#### **1 - A Relação Professores/as da Escola e MST**

No primeiro capítulo, apresentamos o MST e sua história. Nesta história é possível perceber que desde o seu surgimento, no conjunto de suas preocupações estava presente a escola. Bem a princípio, era vista como um lugar onde as crianças pudessem estudar para não ficarem analfabetas como muitos/as adultos/as dentro da organização. Também para cumprir a obrigatoriedade legal de manter as crianças de 7 a 14 anos na escola, conforme manda a Constituição Brasileira. Posteriormente, com a experiência da organização avançando, ela foi sendo pensada e avaliada como um espaço importante e necessário à organização maior do Movimento. Com estas preocupações, acompanhando a luta pela terra e pela Reforma Agrária, é que o Movimento conseguiu chegar ao ponto em que está hoje na questão da escola como um direito do cidadão e um dever do Estado, da Educação no seu sentido mais amplo e da formação de professores/as dentro do MST.

A realidade colocada até aqui sobre o Movimento, a Educação, a escola e as iniciativas em relação à formação de professores/as, é ainda pouco conhecida pelos/as professores/as desta escola de assentamento, pesquisada, muito embora haja uma aparente impressão de que eles/as tenham este conhecimento. Isso também dificulta uma relação de compromisso entre ambos, e o que tem acontecido não é de forma gradual. São relacionamentos espontâneos, sem muito compromisso. A relação se dá mais freqüentemente com o Setor de Educação do Estado ou da regional e, por vezes, nem com este. Em relação ao Setor de Educação do Movimento no Estado, percebe-se entre os/as professores/as uma certa resistência em construir relações de entre-ajuda e trabalho coletivo. Quando o Setor vai à escola propor alguma atividade, geralmente o grupo se dispersa para outras atividades, sem chegar a um acordo para a realização de um trabalho conjunto. Agindo assim, reforça a idéia daqueles/as que justificam continuar trabalhando a partir do que pensam e sabem, sem valorizar a caminhada existente em relação à proposta de trabalho em escolas de assentamentos. Desta forma, alguns/mas ficam inseguros/as enquanto outros/as sentem-se mais livres.

Por um lado, os/as professores/as evidenciam um certo desinteresse em se aproximar, participar de encontros, dias de estudo, oficinas propostos pelo Setor de Educação. Por outro lado, o Setor de Educação não consegue priorizar um acompanhamento sistemático a este grupo de professores/as. Segundo o coordenador do Setor de Educação, entre os motivos que levam o setor a não priorizar o trabalho em uma escola específica, estão as muitas demandas, os poucos recursos humanos e, às vezes, a falta de um planejamento em considerar algumas prioridades, somando-se a isso freqüente desânimo e desmotivação em que se encontram os profissionais da educação frente à falta de perspectivas pelo abandono e descaso do poder público em relação à sua categoria.

Não conhecer o Movimento Sem Terra e sua organização, para estes/as professores/as, significa também não ter uma relação de compromisso com ele. De um lado, fica a organização e a comunidade do assentamento e, de outro, estão os/as professores/as da escola pública que olham, ouvem e fazem suas análises críticas, quase sempre instigados pelos meios de comunicação que apresentam os momentos de conflitos, de forma fragmentada, isolados do contexto maior da organização, culpabilizando os/as trabalhadores/as pelas “badernas”, “invasões”,

apresentando-os, algumas vezes, como criminosos. Como não há um conhecimento mais aprofundado, um compromisso político, um projeto conjunto entre Trabalhadores/as Sem Terra e trabalhadores/as da educação, também não há, de parte dos/as professores/as da escola, uma vontade política de caminhar lado a lado em busca de soluções para os problemas pedagógicos e outros mais amplos.

Por outro lado, quando entrevistados/as na pesquisa sobre o que conhecem do MST, há aqueles/as que se questionam e sabem que em relação a isto há grandes desafios a serem enfrentados, como diz uma professora:

*Eu sobre o MST, não sei quase nada. Por isso que eu fico me questionando, eu não sei quase nada para estar há quatro anos trabalhando numa escola de assentamento. O grupo não se sente da escola. Nós estamos na escola. Até agora, nós não fizemos desta escola uma escola diferente. Eu acho que tudo o que a gente aprende, a gente tenta aplicar aqui, mas não transforma o meio (Ana).*

Percebe-se, por esta fala, que há uma certa angústia, uma vontade de conhecer melhor a organização, mas há, também, um limite existencial na escola que dificulta esta aproximação. Existe uma preocupação com o que estão fazendo na escola, porque parece não estar coerente com a pedagogia do Movimento. Ela mesma percebe que há uma distância entre o que é proposto pelos materiais pedagógicos do MST existentes nas escolas e o que fazem na escola, a partir do que sabem e de outros materiais, livros didáticos.

Com isso é possível ver que se o Movimento Social fosse mais conhecido pelos/as professores/as e houvesse mais tempo para um intercâmbio, ambos poderiam ter um avanço significativo. Neste caso, os/as professores/as poderiam ajudar bem mais no avanço da organização e o Movimento contar com mais aliados/as nas suas investidas em busca de dignidade.

Para entender melhor a relação entre estes/as professores/as e o MST, que tem se demonstrado muito tímida pelos anos da existência da escola Roseli Correia da Silva neste assentamento, outra professora, recém chegada à escola, diz:

*Eu não sei muita coisa sobre o Movimento, não. Quando eu entrei na Faculdade, na disciplina de Sociologia, a gente lia muito o autor José de Souza Martins. Veja que coisa incrível, foi nesta época que eu assisti o vídeo TERRA PARA ROSE. E*

*hoje eu estou trabalhando nesta escola que recebeu o nome dela. Assim, eu não tenho muitas informações. Só o que eu ouvi na universidade ( Rosani).*

Com este depoimento, a professora ressalta o papel importante e fundamental que tem a Universidade quando consegue mostrar alguma coisa dos Movimentos Sociais para os/as alunos/as nos cursos de graduação. No momento em que ela assistiu a fita de vídeo, não lhe pareceu tão importante. Porém, agora, quando em contato direto com esta mesma realidade, vista primeiramente em filme, ela passou a entender e aceitar melhor este novo contexto no qual se encontra para a ação pedagógica na disciplina de História.

Ainda um outro professor, Diretor da escola, simpaticamente do Movimento, diz:

*O que eu sei é que o MST é hoje um Movimento dos maiores do mundo em nível de importância, em nível de transformação social, sem dúvida. Uma crítica permanente, bombástica é que vai contra os interesses dos poderosos. Com problemas de formação, óbvios, naturais, eu diria, mas com um princípio muito claro: dar uma oportunidade àqueles que não tinham mais nenhuma oportunidade. Ele devolve a oportunidade ao cidadão e imediatamente ele melhora a qualidade de vida dessas pessoas. Embora a memória do povo seja curta e não permita enxergar que ele evoluiu, isso é evidente para a gente que consegue ver e perceber esse crescimento( Leo).*

Outra professora, esta de 2ª série, diz:

*Eu sei que eles batalham por terra, fazem caminhadas, manifestações. Têm muitos, eu acho assim, que vão... porque estão desempregados, desesperados e vão lutar por terra para ver se conseguem melhorar a vida. Porque tendo terra, eles vão começar a plantar e vão começar a crescer e ser alguém na vida (Verediane).*

Estes pontos de vista lançados sobre o Movimento e manifestados na entrevista, parecem ser favoráveis à organização. Mas o mesmo não se manifesta na ação pedagógica cotidiana. Na escola, pouco se fala desta organização e tampouco tem se ouvido elogios nas entrevistas realizadas. O que parece, é que quando provocados/as a falar a uma pesquisadora ligada ao Setor de Educação do MST, (muito embora esteja fazendo um trabalho de Dissertação e não um trabalho especificamente do Setor), lhes é conveniente mostrar-se favoráveis e não contrários/as.

O cotidiano, na verdade, revela uma certa indiferença, uma ausência de preocupações com a organização, com a luta pela terra, em desenvolver um currículo voltado para a realidade e com a nova cultura dos/as assentados/as. Nem mesmo os materiais pedagógicos sugeridos são usados, com poucas exceções. Limitam-se a dar aula com outros livros didáticos, mesmo aqueles distantes do mundo da escola do meio rural, que nem os/as incentiva a buscar novos conhecimentos e nem os/as leva a questionar o conhecimento por eles/as trazidos/as.

O dia-a-dia revela também que a influência dos meios de comunicação é mais forte do que conseguem perceber através do contato com filhos/as de assentados/as, os/ alunos/as. Muitas vezes lhes passa despercebida e nem participam de uma caminhada ou uma celebração feita no assentamento, com a participação da comunidade e escola, como aconteceu em 17 de abril de 1997, por ocasião do primeiro aniversário do massacre de Eldorado dos Carajás - Pará, ocorrida em 17 abril de 1996.

Isso revela que conhecer e relacionar-se com um Movimento Social como este, apenas porque se é professor/a em uma escola a ele vinculada, não é tão simples. Depende de como o assentamento está organizado e seu envolvimento com a organização maior do Movimento, para poder levar para a escola esta organização. De parte dos/as professores/as, existe o limite, inclusive de não ter sido opção sua vir para esta escola, e também não ter recebido nenhuma preparação específica para atuar nesta realidade, como dizem estas professoras:

*Eu vim para esta escola no escuro, em 1995 e assim no escuro fiquei até agora (Verediane). Eu não tive nenhuma informação de como funcionava, só sabia que era uma escola rural e que trabalhava com pessoas assentadas, mas eu não sabia o que era assentamento (Rosani).*

Então fica mais difícil porque eles/as não têm vínculo com o Movimento, pouco conhecem e, por vezes, compartilham de críticas feitas a ele por outras instituições da sociedade que o rejeitam e não o vêem com bons olhos.

Como os próprios dirigentes da organização dizem, o Movimento também mostra-se reservado, não costuma expor-se tanto, a não ser quando é solicitado e

convidado para falar e debater sobre sua organização, Educação e projetos. Conhecer um Movimento como este, significa ter um envolvimento direto com ele, comungar de projetos em conjunto, pois só escutar o que fazem e como estão organizados/as, não garante conhecimento mais aprofundado.

Outra questão que ajuda a entender a relação dos/as professores/as com o MST, é uma discussão que já há mais tempo o Movimento começou a fazer no Caderno de Formação nº 18, chamando a atenção para a importância da relação entre escola e assentamento, assentamento e escola<sup>63</sup>, o que vem provocar uma relação mais concreta dos/as professores/as com a organização.

A pesquisa mostra que a luta pela criação de escolas nos próprios assentamentos existiu desde o começo do MST. A princípio, havia uma intuição de que este era um direito e depois, pela consciência de que se as escolas não fossem no assentamento, muitos/as de seus/suas filhos/as ficariam novamente fora delas. Com o passar do tempo esta exigência foi se tornando convicção dos/as assentados/as. Morar no meio rural, num assentamento e mandar as crianças estudar na cidade, não lhes parecia nada conveniente, porque poderiam ser incentivadas a sair do assentamento ao receber um ensino desvinculado da sua realidade. Entendem que o ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST deve preparar os/as alunos/as para ficar e transformar o meio rural. Conforme segue:

*Por isso passamos a trabalhar por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.*<sup>64</sup>

Portanto, quando dizem escola **de** assentamento (ou acampamento)<sup>65</sup>, afirmam a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de

---

<sup>63</sup> Na época, as primeiras idéias falavam em “*Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento*”. Hoje já há uma discussão mais séria, nos encontros e seminários de educação, ainda sem elaboração, sobre a diferença existente entre escola **no** assentamento e a escola **do** assentamento.

<sup>64</sup> Manifesto das Educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. I ENERA, julho de 1997.

<sup>65</sup> Esta reflexão é baseada no Documento recente, elaborado pelo MST, em preparação à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica no Campo, que se realizará de 27 a 31 de julho de 1998, em Brasília, organizada pela: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB

participar em todos os momentos da solução de seus problemas. A escola **do** MST, necessariamente, tem uma relação com a luta pela Reforma Agrária, que extrapola as questões localizadas em cada assentamento, que tem a ver com o conjunto das lutas da classe trabalhadora. O MST tem claro que não basta ter uma escola **no** assentamento, distante da comunidade e com professores/as desconhecedores/as da proposta de Educação, não capacitados/as para atuar no meio rural. A escola precisa assumir as causas de quem ali vive e trabalha.

Considerando isto, a pesquisa mostra que a escola pesquisada se identifica mais com uma escola **no** assentamento do que com uma escola **do** assentamento, como diz a professora:

*E assim eu fico me questionando: esta escola é uma escola de assentamento? Ou ela está num lugar onde têm assentados? Eu até tento trabalhar em grupos, esperar, organizar os meus alunos, mas é pouco. Os princípios do Movimento são mais exigentes (Cleide).*

Por essa razão, também, a relação dos/as professores/as, assentamento e MST é superficial.

Outra questão a considerar é que o assentamento pesquisado vem desde o seu início passando por crises de toda a ordem, como dizia um dirigente no início

deste trabalho, o que leva os/as agricultores/as a cultivar resistências ao Movimento e por isso não cultivam a mística que alimenta a militância dentro da organização. Os/as professores/as, por sua vez, olham com certa desconfiança para o Movimento porque não vêem no assentamento um exemplo da organização maior. Chegam até a dizer que:

*ser professor na cidade, ou ser professor no assentamento, para mim é a mesma coisa. Eu não trabalho diferente lá no meio rural. O que é diferente, é que os/as alunos/as se interessam mais (Mário).*

Dá para entender os/as professores/as quando dizem não conhecer o Movimento, ou mesmo quando revelam ter uma visão superficial dele. A escola, que a princípio foi uma conquista dos/as assentados/as foi, aos poucos tomando distância e perdendo o elo de unidade. Os/as novos/as professores/as que ali chegaram não encontraram construída uma relação que os/as aproximasse do assentamento. Portanto, a escola se distanciou do assentamento e este da escola, como fala a professora Soila: “Até agora não tínhamos nada que dissesse que aqui é uma escola de assentamento”. Ou esta outra:

*Quando eu cheguei aqui, há 4 anos atrás, isto não parecia ser escola de assentamento. A impressão que eu tive é que não tinha nada de diferente. Eu até procurava entender, perguntar, mas não obtinha respostas. Eu acho que faltam muitas coisas para hoje ser uma escola de assentamento (Ana).*

O Movimento, por sua vez, tem uma organização complexa e a divulgação desta organização é ainda pequena. Existe o “*Jornal Sem-Terra*”<sup>66</sup> com milhares de assinaturas, revistas e panfletos, mas ainda insuficiente para uma população que pouco lê ou que não tem acesso a leituras como estas.

Muito embora o próprio Movimento admita que tem crescido o interesse da sociedade em conhecer e se relacionar melhor com ele, ainda há um crescente interesse das forças contrárias para que esse conhecimento não chegue às mãos e aos olhos de boa parte de nossa população. E sem um conhecimento mais profundo dos objetivos traçados por esses/as trabalhadores/as fica mais difícil crescer na

---

<sup>66</sup> Jornal dos Trabalhadores Rurais SEM TERRA, ano XVI, nº 175 Dezembro/Janeiro/1998. Alameda Barrão de Limeira, São Paulo, /SP.

qualidade e quantidade de aliados/as necessários/as para o fortalecimento de suas causas.

Porém, segundo a equipe de imprensa do Movimento, a divulgação começa a crescer. As universidades, escolas e outras entidades solicitam palestras, discussões e debates tanto sobre a Reforma Agrária como das experiências de Educação. O impedimento se dá mais pela falta concreta de pessoal para fazer o trabalho de divulgação. Porém, quando isto acontece, os/as estudantes se mostram profundamente curiosos/as, perguntam muito e percebe-se que, de fato, estão interessados/as em conhecer melhor este Movimento Social.

Quanto à Educação, a questão é que tudo ficou muito grande e, de certa forma, complexa. Com presença em 23 Estados, há toda uma organização, trabalho de formação, projetos de alfabetização, educação infantil e outros. Entender tudo isso é um desafio, inclusive para os/as que estão há mais tempo dentro da organização. Muito mais difícil porém, para os que estão olhando de fora ou apenas lecionando em uma escola no assentamento, e que hoje são a grande maioria, considerando o país inteiro.

## **2 - Os Conflitos Cotidianos enfrentados pelos/as Professores/as**

*Os professores que têm um espírito aberto examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correto, e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos (Zeichner, 1993, p. 18).*

Os/as professores/as da Escola Estadual de Primeiro Grau Roseli Correia da Silva vivem hoje os mais variados conflitos, não muito diferentes dos enfrentados por todos/as os/as profissionais da Educação do ensino público estadual.

Primeiro, porque eles/as perderam um pouco o sentido do seu trabalho, como profissão que pudesse lhes garantir as condições dignas de sobrevivência, ou então o status que a própria ideologia dominante lhes passou quando da opção pela

profissão do magistério. Depois, o conflito de estar no meio rural, lugar para alguns/mas não desejado, já que suas raízes são do meio urbano.

Outro fator gerador de conflitos e sofrimento é a sobrecarga de trabalhos. O elevado número de aulas e as várias disciplinas que lecionam e, por vezes, o trabalho em outra escola. Ou ainda, aqueles/as que se vêem obrigado/as a buscar a complementação em outra profissão, como já falei anteriormente, que lhes exige muito mais qualificação do ponto de vista concreto e imediato. Conseguir esta segunda ou terceira profissão, dependerá da competência deles/as e a disputa diária por este trabalho. Tudo isso não lhes permite “ter cabeça” para refletir sobre sua prática, fazer alguma leitura e ser criativo pedagogicamente, tornado-os/as, assim, subservientes ao estabelecido pelo sistema escolar.

Outro conflito existencial, e que também é um grande limite na vida dos/as professores/as em geral, são aqueles/as que vivem a vida inteira somente na sala de aula, sem se envolverem com nenhum outro trabalho que exige ver e analisar a escola como um todo. Estes/as correm o risco de centrar a reflexão só sobre sua própria prática ou nos/as seus/as alunos/as, desprezando as condições sociais que influenciam na sala de aula. Há uma forte tendência de os/as professores/as ficarem muito sozinhos/as, agindo individualmente, sofrendo as dificuldades que os/as impedem de ver o contexto maior da própria escola, sofrendo por ver os seus problemas como só seus, sem ter qualquer relação com os dos/as outros/as professores/as ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos.

No entanto, não basta os/as professores/as ficarem sempre preocupados/as e ocupados/as com suas questões e a dos/as alunos/as. É estratégico que eles/as partilhem com os/as demais estas preocupações, o que fazem de criativo, os problemas que enfrentam na prática e que finalidade tem o que ensinam em sala de aula.

No caso específico de alguns/as professores/as da escola pesquisada, os conflitos se dão pela própria convivência com alunos/as assentados/as. Estes/as têm um conhecimento diferenciado do seu, porém silenciado através de outros conteúdos que recebem, pelas perguntas que fazem, os desafios que trazem para a sala de aula como pertencentes ao Movimento Social e pelos convites que recebem

do Setor de Educação do Movimento para participar de encontros de formação e não participam. Fica visível então, a pouca dialogicidade, tanto citada por Freire como exigência básica e fundamental para um processo educativo transformador como este.

Para outros/as, o perceber-se numa escola de assentamento, por vezes tendo contato com o Movimento Sem Terra, que de certa forma os/as questiona e os/as compromete politicamente, os conflitos são de outra ordem. Os/as professores/as vivem uma realidade adversa do ponto de vista global, porque em se tratando de uma escola pública, normalmente há regras e normas estabelecidas pelo sistema que impõe aos/às professores/as uma forma de atuação pedagógica, administrativa e organizativa.

Conforme algumas lideranças sindicais, que foram interlocutores/as neste processo, o Movimento Social que pensa a escola, impõe um mudar de rumos, quer dizer, questiona o estabelecido e, por isso, os/as professores/as sofrem nesse processo uma intervenção, ou seja, são provocados/as a mudar a sua prática e aderir minimamente a esse desafio que está colocado pelo Movimento Social. E não só isso mas, inclusive, ajudar na sua organização, o que traz mais insegurança naqueles/as que são resistentes, acomodados/as e sem projetos. Alguns/mas, diante de tal conflito e desafio, se colocam na defensiva e justificam isto com sua prática e métodos de reprodução simplesmente por não querer assumir este desafio, renegando, assim, a possibilidade de aderir a essa questão da mudança que é exigência do processo. Neste espaço podem ver a possibilidade de um engajamento social, de uma opção pela transformação social, mas ao mesmo tempo têm impedimentos pessoais, dificuldades, falta de tempo e condições de entender as exigências deste engajamento. Por outro lado:

*Aqueles/as que procuram, mesmo diante destes desafios, se alienar e ser hostis a qualquer discussão mais profunda e encarar com neutralidade o ato de educar, muito embora estejam, de forma inocente ou mesmo cínica, contribuindo com os opressores e perpetuando exatamente essa situação de exploração a que estão submetidos hoje, estes/as também passam por conflitos profundos e que, provavelmente, nem eles mesmos conseguem analisar e verbalizar (Lucia Camini).*

Na verdade, há dois grandes conflitos na escola pública em geral, que dividem os/as professores/as; entre aqueles/as que são comprometidos/as, politizados/as, que desejam a mudança e para ela trabalham e que vivem o conflito de estar numa escola pública, submetida ao sistema, com poucos recursos, humanos e materiais, com dificuldades de poder fazer a transformação social e de poder contribuir com o desenvolvimento social e aqueles/as que estão aí apenas cumprindo o seu papel, que são indiferentes e que, portanto, contribuem efetivamente para a manutenção desse projeto alienador, excludente, que marginaliza e não contribui para a mudança social. São esses/as mesmos/as que procuram privilégios individuais e buscam proveito naquelas pequenas brechas que são colocadas pelo próprio sistema, como é o caso da eleição de Diretores/as. Estes/as concorrem com os mesmos métodos tradicionais e conservadores para encontrar ali uma pequena melhoria pessoal, como uma Função Gratificada<sup>67</sup>, alguma vantagem de difícil acesso<sup>68</sup>, de unidocência<sup>69</sup>. Para isto operam por dentro do sistema, visualizando a possibilidade de se aproveitar daquelas pequenas coisas, migalhas que o sistema lhes oferece, para com isto segurá-los submissos a si e aliados ao projeto de manter outros sob sua subserviência. Estes/as são os/as que não participam de uma luta conjunta, uma luta maior. Silenciam seus conflitos porque não querem ser questionados/as e não querem colocar-se num processo coletivo de transformação.

Por isso tudo, o cotidiano dos/as professores/as que trabalham diretamente vinculados/as com Movimentos Sociais é regado de múltiplas preocupações. Convivem diariamente com conflitos, limites em sua formação e com desafios de toda a ordem, que podem levar a uma certa mudança de comportamento, ou seja, impulsionar uma ação que faz diferença na vida e na ação pedagógica. Também, para alguns/mas, as tensões demasiadas pode levá-los/as à revoltas, à indignação que os deprime e os faz desistir da luta. De qualquer forma, a experiência de pesquisa com professores/as tem mostrado que os conflitos encontrados têm interferido e têm levado as pessoas a fazerem o debate. Umam fazem o debate

---

<sup>67</sup> Função Gratificada é uma diferença salarial recebida pelos diretores e diretoras das escolas públicas estaduais, no tempo em que estiverem na direção da escola.

<sup>68</sup> Difícil acesso: uma diferença salarial que recebem aqueles(as) professores(as) que lecionam no meio rural, em escolas distantes de onde residem.

resistente e de exclusão; outras, de envolvimento, de questionamento, de escuta e, portanto, de comprometimento e produção de novos saberes a partir das lições tiradas em cada situação da realidade.

Considerando que “*O conflito social é a parteira da consciência, e que o conflito cria, de fato, as condições para a transformação*”(Freire, 1987, p.108), podemos dizer que a existência concreta de conflitos, vividos cotidianamente na escola pelos/as professores/as, precisam ser olhados e tratados do ponto de vista de que são positivos na vida das pessoas, como algo que impulsiona a criatividade, que renova o ambiente e que empurra para uma nova ação, seja ela transformadora ou não.

### **3 - A Formação de Professores/as e seus Limites**

Outra questão que merece ser destacada aqui é a condição que vivem os/as professores/as em relação à sua formação. Aliás, um problema que diz respeito quase que diretamente à realidade que venho pesquisando. Sem dúvida alguma, muitos dos limites, conflitos e tensões vividos na escola, têm a ver com a preparação dos/as profissionais para atuar no magistério, neste campo específico que é o meio rural, uma escola de assentamento do MST.

Aqui se faz pertinente clarear o que se entende por formação. Formação é todo o acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridos por professores/as ao longo de suas vidas, desde a formação inicial, cursos de magistério e licenciatura, especializações, formação continuada e a própria experiência pedagógica realizada no dia-a-dia que os/as prepara para enfrentar os desafios que o cotidiano pedagógico lhes apresentar. Segundo o conceito de Moita, a formação é complexa e exige um alargamento do olhar para todas as direções que não é só o mundo pequeno que rodeia o/a professor/a e a escola. Diz ela:

---

<sup>69</sup> Unidocência: um acréscimo salarial que recebem aqueles(as) professores(as) que trabalham, ao mesmo, e numa mesma sala de aula com mais de uma série - 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> do primeiro grau.

*Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Dominicé (1985) trabalha largamente o conceito de processo de formação, identificando-o a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. Para esse autor só é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida. É na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de os gerir - o que Dominicé chama processo global de formação (Moita, 1995, p. 115).*

Quero aqui trazer ainda a concepção de formação assumida pelo Movimento Sem Terra desde o momento em que começou suas primeiras preocupações com a formação de seus/as professores/as:

*Um processo através do qual nossos educadores e nossas educadoras constroem as competências sociais necessárias para participarem ativamente das ações transformadoras em que está envolvido o MST, desde o lugar específico da educação. Isto quer dizer estar preparado para IMPLEMENTAR (pensar e fazer acontecer) um PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO coerente com os desafios atuais da luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país (Caldart, 1997, ps. 109-110).*

A profissão de professor/a exige estar vigilante e sempre em processo, atento para a sua formação, a dos seus/as alunos/as e comunidade onde está inserido.

*A profissão de magistério é um espaço de vida que é atravessado por processos de formação que, aparentemente, nada têm a ver com o mundo intraprofissional. E vice-versa, todos os passos de vida são influenciados pelas energias formadoras que se desenvolvem no interior do espaço profissional (Moita, 1995, p. 138).*

Isto significa dizer que o cotidiano escolar mostra aos/às professores/as situações e problemas para os/as quais só eles/as e seu coletivo na escola, através de pesquisa e estudo, planejamento e replanejamento, acompanhado de avaliação de suas atividades, poderão encontrar a saída. Portanto, o magistério, as reuniões pedagógicas, a sala de aula, o contato com os/as alunos/as, o momento de preparação das aulas, enfim, podem considerar-se dinâmicas em que vai se construindo a identidade pessoal de cada professor/a. Cada professor/a,

permanecendo ele/a mesmo/a e reconhecendo-se ao longo da história, vai se formando, se transformando em interação com o mundo ao seu redor.

Se bem observados, todos os passos da vida forjam o crescimento pessoal e profissional do/a professor/a, possibilitando-lhe dar outros passos significativos na sua prática, quando é encarada como um elemento orientador e importante em busca de novos conhecimentos, necessários para aperfeiçoar a prática docente.

A cada dia, de novo, ele/ela é desafiado/a a uma nova convivência, a construir novas relações, a buscar outras alternativas metodológicas que venham aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico e construir seu próprio desenvolvimento. Como bem diz outra educadora:

*A formação do educador é um processo, e não se produz apenas em função de um grupo ou através de um curso, mas faz-se no interior das condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano (Gatti, 1988, p. 71).*

Por outro lado, surgem nas reflexões de outro educador, convidado aqui para participar das reflexões neste texto, outras preocupações quanto às exigências necessárias para formar um/a bom/a professor/a:

*Formar um professor técnica e politicamente competente significa formar um professor que integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos. (Moreira, 1992, p. 45-46).*

Nesta perspectiva, a formação inicial de nossos/as professores/as tem se apresentando com sérias deficiências no sentido de prepará-los/las para as diversidades culturais existentes hoje na vida das crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública. De acordo com a professora:

*Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais freqüentes os maus professores diplomados por elas. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres não conseguem promover-se (...) Não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições? (Patto: apud, Junior, 1957, p. 15).*

Somando-se a isso, vem a pauperização dos salários que recebem, a desvalorização da profissão docente. E, outras vezes, o crescente desinteresse dos alunos que não vêem a escola como um lugar onde se pode aprender com seriedade e prazer. Tendo em vista essas questões, os/as professores/as não se sentem estimulados/as a realizar um bom trabalho e, tampouco, buscar aperfeiçoamento em sua profissão.

Outro fator preponderante é o grande número de professores/as leigos/as<sup>70</sup> ainda existentes em vários municípios dos Estados do Nordeste e Norte do país, e em número menor nos Estados do Sul. Aqueles/as lecionam principalmente, no meio rural, em condições consideradas precárias e inadequadas, muitas vezes colocando sua própria e pequena casa à disposição como sala de aula.

*Convém acrescentar que grande parte das escolas de apenas uma sala de aula funciona na própria casa da professora, que ensina, ao mesmo tempo, alunos de várias séries e idades (Campos, 1993, p. 95).*

Nesta situação, esses/as profissionais/as são controlados/as pelo poder local, que os/as submete a uma política de servilismo e de interesses eleitoreiros, não lhes dando a liberdade nem mesmo de pensar por si próprios/as e de ajudarem os/as alunos/as a pensar a realidade mais crítica. E ainda culpabilizados/as pelo fracasso seu e de seus/suas alunos/as, quase sempre já programado com antecedência pelo poder dominante local.

No que diz respeito a esta questão, trago aqui uma pesquisa realizada no meio rural do Estado do Ceará, que muito bem expressa os problemas existentes neste campo, quando tentam fazer cursos de formação para os/as professores/as leigos/as, encobrendo outros tantos problemas que existem e que não são explicitados, mas que são impedimentos para viabilizar um projeto de educação eficiente, escolarização das crianças e a valorização e aperfeiçoamento dos/as professores/as. Ouçamos:

*O discurso sobre a formação, além de encobrir o que se passa, tem como resultado culpabilizar socialmente as professoras pela má qualidade da escola. Se a professora não tomar*

---

<sup>70</sup> Aqueles/as professores/as que lecionam não tendo o Magistério. Entre eles/as há os que têm um outro Segundo Grau, apenas o Primeiro Grau completo ou ainda o Primeiro Grau incompleto.

*consciência de tal estado de coisas passará a não perceber com clareza a sua situação, visto que a consciência se produz nas relações sociais e a influência que o meio social exerce na inteligência e na vontade pode fazer enfraquecer nelas a coragem e a clareza sobre as soluções dos problemas encontrados na prática profissional (Tesser, 1993, ps. 9-10).*

Mesmo sabendo que esses/as são antecipadamente excluídos/as de fato, e de direito, de freqüentar um curso superior, e também por isso estão condenados/as a uma situação de submissão e passividade no seu trabalho docente, são visíveis, no entanto, as dificuldades das instituições encarregadas da formação. A inadequação dos cursos superiores que formam os/as profissionais para atuar no magistério tem sido percebida, visivelmente, quando estes/as, recém-saídos/as dos cursos de pedagogia, além de não terem clareza político-pedagógica do seu papel na escola e na sociedade, demonstram pouca segurança e conhecimento sobre as disciplinas que preparam outros/as professores/as nas escolas de magistério, para posteriormente serem eles/as os/as alfabetizadores/as das novas gerações, o que lhes exige saber ensinar, no mínimo, e de forma democrática, a ler, escrever, fazer contas.

As críticas geralmente são pertinentes no sentido de que o currículo, para a preparação de um/a professor/a em um curso de pedagogia, não tem se diferenciado em muito de outras habilitações como História, Biologia, Geografia, o que os torna pedagogicamente deficientes e politicamente inadequados.

Esta situação se agrava mais quando, diante do significativo número de professores/as formados/as no magistério ou, no máximo, num curso de pedagogia, assim que passam a ter um trabalho para imediatamente de estudar, se acomodam na sala de aula, que, se não for bem relacionada com o mundo social, passa a ser um lugar de pobreza para eles/as e para os/as alunos/as. Parar de estudar, muitas vezes, está relacionado às próprias condições da profissão do magistério, que não lhes oferece condições econômicas reais de continuar seu processo de formação, de adquirir livros, assinar jornais, comprar revistas e fazer leituras que venham a contribuir no processo de formação e criatividade de pensar o ato de educar.

Reportando-me à escola de assentamento e junto aos/às professores/as pesquisados, dou-me conta que, ao tentar desocultar e analisar os desafios, limites, tensões e conflitos enfrentados por eles/as, necessário se faz ter claro que esses problemas são fruto de uma certa formação recebida ao longo de suas vidas, muito embora precisemos entender melhor como encaram a formação em sua vida profissional. Quando perguntados/as sobre o que estão lendo, porque a formação se dá em boa parte pelas leituras que fazem de bons livros, sobre a questão do ensino, as respostas são variadas, desde aqueles/as que dizem: *“Eu estou lendo a Bíblia. Leio o Correio do Povo, quando dá tempo”* (Soila). *“Estou lendo sobre alfabetização em uma cartilha do MST (Ana). Não estou lendo nada, nada mesmo, não tenho tempo, deixa-me ver... nada, nada mesmo* (Rosani).

Curiosamente, um/a professor/a ri muito ao ouvir a pergunta e não responde. Um/a apenas, entre os/as entrevistados/as, aponta ter já feito leituras de Piaget e Freire, porém durante o curso universitário.

Por estas colocações, percebe-se que quando se trata de cada um buscar alternativas e assumir a sua auto-formação, são comuns as justificativas e resistências pessoais e grupais desde não ter tempo, não gostar de ler, não ter desenvolvido o hábito da leitura, não saber o que ler, não ter interesse de ampliar os conhecimentos, estar satisfeito com o que tem, etc.

Ao analisar esta situação, concordo com Dicker quando fala da exigência e persistência necessária à formação de professores/as: *“Se desejam dignificar-se e elevar-se diante da consideração social, os professores devem ler toda obra que apareça sobre ensino”* (La Educación, ano 2, nº 22, fevereiro, 1887).

Evidentemente que esta recomendação é totalmente atual e exigente, e nem tampouco perderá sua validade nos meios acadêmicos mais sérios e entre aqueles/as professores/as, que mesmo em situação de vida complicada, conseguem priorizar o tempo e a compra de livros para ampliar a sua visão de mundo. Porém, entre os/as professores/as da escola pública, em geral, apesar de todos os apelos, há os/as que têm limites em sua vida profissional, e os quais estão condenados/as a não se libertar, por estarem vivendo um mundo isolado e ignorando as organizações

coletivas que lutam pela autonomia do magistério, nos aspectos que dizem respeito a projetos político-pedagógicos e econômicos.

Refiro-me aqui aqueles/as que se isolam no mundo da escola e, por vezes, e na pior das hipóteses, no espaço da sala de aula, esquecendo que seu trabalho tem a ver com o mundo lá fora e mais distante. Preocupados/as, excessivamente, com a sua aula, ignoram as questões sociais que geram os problemas dentro da escola. Assim passam os anos, alfabetizam alguns/mas e a outros/as reprovam, esperando por uma aposentadoria que os/as coloca mais uma vez em condições de dependência, tendo que buscar em um outro trabalho uma complementariedade para a sua sobrevivência.

Outro problema que os/as professores/as enfrentam, freqüentemente, é o de serem eles/as culpabilizados/as pelo fracasso da escola, dos/as aluno/as e do sistema de ensino. Neste sentido há um alerta:

*(...) quase todas as críticas ao sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade. (Perrenoud, 1993, p. 94).*

Paulo Freire, muito embora não tenha dedicado um livro específico sobre formação de professores/as, em quase todos ele provoca, chama à responsabilidade, dá sugestões, incentiva e conta a sua experiência: “*Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito*” (Freire, 1987, p. 38). Quando Secretário de Educação da prefeitura de São Paulo(1991), criticou a formação de professores/as como uma questão descuidada. Sem pensar seriamente a formação permanente dos/as educadores/as, será impossível construir uma escola rigorosa, séria e competente. E ainda diz:

*Não podemos, na verdade, pensar em ganhar a adesão das professoras a uma forma, por exemplo, de relacionar-se com os educandos, mais aberta, mais científica também, mais arriscada, impondo a elas o nosso ponto de vista. Precisamos, antes de tudo, convencer, quase converter. A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos*

*para superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática por nós (Freire, 1991, p. 44).*

Ao mesmo tempo, não deixa de questionar os/as educadores/as aparentemente cansados/as, que silenciam suas angústias, sufocando as dores e os conflitos, respaldando-se no seu poder como professores/as e que, por isso, não lutam pela dignidade de vida do ser humano, deixando de serem exemplos a serem seguidos pelos/as educandos/as. *“O que me ajudou nos piores momentos foi compreender os limites do meu próprio poder como professor” (Freire, 1987, p. 36).*

Florestan Fernandes, comprometido com a construção da escola pública de qualidade para todos/as e com a formação política e o trabalho do/a professor/a, e sem dúvida com a formação e qualificação de professores/as para as escolas de assentamentos, aponta a urgente necessidade de se educar o educador. E usando uma expressão de Marx, *“Quem educa o educador?”* Fernandes (1986) diz, que ao mesmo momento que o/a educador/a educa os/as outros/as, pelos/as outros/as ele/a é educado/a. Portanto, o próprio processo de educar, educa e reeduca a pessoa. Quando não consegue realizar bem a ação a que se propôs, se auto-avalia e com isso aprende sempre de novo. E assim diz:

*A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida em que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; e outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante. E isto vai tão longe que, se um professor primário, que antes era um zero, sair para uma greve, arrastará consigo não os seus companheiros, a sua categoria, mas também os estudantes, pais de estudantes, a manifestação de massa (Fernandes, 1987, ps. 33-34).*

Com esta análise, que ao mesmo tempo vem definir o que significa educar o educador, Fernandes aponta para o cotidiano da escola e o Movimento Social como lugares onde pode se proporcionar a reeducação aos/às professores/as, ocorre isso

quando se deixam banhar pela realidade que os/as quer transformados/as, militantes pelas causas sociais.

#### **4- O Cotidiano como Elemento Formador**

*A luta pela escola é a luta por saber. Nesse locus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens - o professor e o aluno - envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste (Therrien, 1993, p. 43).*

O processo de formação de um/a professor/a não acaba quando conclui um curso de graduação ou de pós-graduação, como pensam alguns/mas. Um curso de Magistério de Segundo Grau, uma graduação, ou mesmo uma pós-graduação pode habilitar e preparar para o exercício do magistério. Porém, esta formação adquirida não lhes garante segurança na profissão, se não aproveitam as experiências cotidianas, acompanhadas de leituras refletidas sobre sua prática pedagógica. Há professores/as, porém, que aprovados/as num concurso público, imediatamente passam a ser efetivos/as<sup>71</sup> no magistério estadual, lecionando anos e anos, assegurados/as por um diploma que lhes dera a confirmação legal de estar na profissão docente e, por isso, não buscam a continuidade e o aperfeiçoamento de seu trabalho.

O cotidiano desta escola que os/as obriga anos a fio a uma prática sem buscar aperfeiçoar a sua formação com outros cursos e leituras não é visto como um elemento importante na formação do profissional. Isto ainda acontece, porque pensam estes/as que educação e ensino acontecem quando eles/as, que sabem porque estudaram e têm diploma, ensinam a quem não sabe, porque é aluno/a, e estando na condição de aluno/a está na escola para apreender.

---

<sup>71</sup> Efetivo: situação funcional que dá uma certa segurança no emprego, aos professores(as) do ensino público estadual.

Conforme Freire, hoje fala-se de trocas, saberes diferenciados, que os/as bons/as e indispensáveis professores/as são aquele/as que aprendem enquanto ensinam e que os/as alunos/as também têm uma experiência de vida, que ao estarem abertos às novas aprendizagens, também ensinam e por isso podem compartilhar saberes com aqueles/as com quem convivem.

O cotidiano da vida em geral também ensina lições que vêm enriquecer o cotidiano da escola, que ensina grandes lições a todos os sujeitos envolvidos no processo. Se bem observado, analisado e avaliado diariamente, pode interferir e contribuir muito no processo de formação dos sujeitos sociais que ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

No caso aqui de escola de assentamento, sem dúvida, o cotidiano é um elemento formador, por si só, não só dos/as alunos/as, mas também dos professores/as. O contexto todo do assentamento, a realidade das famílias, a cultura dos/as alunos/as, as diferenças entre o modo de pensar dos/as professores/as, as relações que se estabelecem entre eles/as e alunos/as e famílias assentadas, as conversas informais, as reuniões, os desafios, as dificuldades e as incertezas enfrentadas, tudo vem contribuir no processo de formação de ambos.

A formação continuada se dá, inclusive, pelo cotidiano da escola, quando este é visto e encarado como elemento de significância na mudança do modo de pensar e agir dos/as professor/as. Isto vai acontecer mediante uma boa leitura, reflexão sobre o vivido e sensibilidade, necessários para quem educa. Eles/as precisam indiscutivelmente de elementos teóricos que os/as ajudem a ver melhor a prática. Isto é, fazer uma articulação entre o que se dá no cotidiano e o que já se tem produzido sobre ele.

Raramente alguém, após um tempo significativo em uma escola, seja ela de assentamento ou não, ao ser transferido/a, a deixa sem modificar em parte sua maneira de pensar sobre aquela realidade em que trabalhou e ajudou a construir ou a transformar. Neste caso da escola pesquisada, os/as professores/as que lá estão há mais tempo, ou outros/as que chegam a cada ano, modificam seu olhar e o modo de pensar o Movimento Social e a sua organização.

Quando, durante a pesquisa, conversava sobre o que significava estar há mais tempo numa escola como esta, a professora falou:

*A minha responsabilidade, o meu papel é maior ainda. Eu tenho que trabalhar bem com eles/as para terem consciência, serem críticos sobre o que vão fazer, do contrário, vou reforçar um monte de erros que vêm acontecendo. Eu acho que o meu papel é muito importante, por isso eu fico me questionando, será que eu estou fazendo isto? Será que nós aqui, professores/as, estamos fazendo certo? Eu até estou vendo que a tua presença na escola está refletindo-se em algumas coisas. A tua presença está fazendo uma mudança de comportamento. Essa semana fiz um trabalho com as crianças, mostrei a foto da **Roseli** e falei aquela meia dúzia de palavras que eu sabia e só (Cleide).*

Para isto acontecer, é claro, depende em parte do interesse e envolvimento dos/as próprios/as professores/as, da comunidade escolar, da organização do assentamento, da presença do Setor de Educação, das condições de trabalho, da capacidade de diálogo de cada um/a no processo.

Porém, o que foi citado acima, não vem de graça. Este espaço precisa ser conquistado; tanto a comunidade precisa conquistar os/as professores/as, como estes/as precisam ganhar a comunidade para um trabalho conjunto, coletivo. O desafio para os/as professores/as é conhecer as famílias dos/as alunos/as, conhecer a sua organização, a sua história, o seu projeto de vida pessoal e o conjunto do movimento a que pertencem. O desafio para os assentados/as é não perder de vista a importância da participação nas decisões da escola, estar próximos dela e dos professores, principalmente conhecer seu pensamento, sua formação acadêmica e política, num diálogo fecundo, falar do Movimento, de como se organizam no assentamento e de que escola querem para os/as seus/suas filhos/as.

Creio ser importante dizer que durante a pesquisa, quando visitava e participava da vida da escola, tive a oportunidade de vivenciar vários momentos fortes no cotidiano da escola que foram elementos importantes porque suscitaram desafios, bateram nos limites, geraram conflitos e, por vezes, tensões entre o grupo de professores/as. Momentos que chamaram a atenção e por isso quero relatar e analisar alguns dos mais importantes.

Em 17 de abril de 1997, aconteceu a Celebração e caminhada religiosa em memória e homenagem ao primeiro ano de aniversário do Massacre de 19 lavradores Sem Terra em Eldorado dos Carajás - Pará, organizada pela comunidade e alguns/mas professores/as. Lá estavam presentes poucos/as professores/as, muitos/as alunos/as e um número significativo de assentados/as. Durante a caminhada de um quilômetro, iniciada no posto de gasolina da Br 290, seguindo até a quadra de esportes da escola onde acontecera uma encenação teatral que mostrou como aconteceu o massacre, dos/as poucos/as professores/as presentes, havia dois/duas deles/as que, desde o início demonstravam insatisfação e cansaço. Aparentemente, caminhavam obrigados/as pela força do grupo. Conversavam entre si e riam, chamando a atenção dos demais. Os pais, mães e alunos/as olhavam curiosos/as para os/as professores/as, mas continuavam a participar da caminhada celebrativa, que veio culminar com depoimentos sobre a vida da companheira Roseli Correia da Silva, que vivera com eles/as no acampamento e a lembrança dos/as milhares de Sem Terra que estavam participando da *“Marcha Nacional, por Justiça, Emprego e Reforma Agrária”*<sup>72</sup>, que vinha acontecendo e que naquele dia se aproximava de Brasília.

Posteriormente, quando oportunamente conversei com alunos/as, eles/as revelaram sua decepção pelo comportamento dos/as professores/as ao mesmo tempo que elogiaram aqueles/as que participaram e se envolveram na celebração e encenação com respeito e dignidade. Assim falaram os/as alunos/as: *“Há professores/as aqui que concordam com nós, mas há os que são contra o Movimento, contra a gente”* (Janete). *“Nós não falamos para eles/as, porque baixam as nossas notas”* (Jacson).

O acontecimento foi motivo de comentários, críticas e avaliações por parte dos/as professores/as que não conheciam a verdade sobre o massacre dos Carajás e outros massacres, inclusive sobre a causa da morte da Roseli Correia da Silva, relatada na celebração por pais e mães que conviveram com ela em tempo de acampamento. Admirados/as, elogiaram a grande presença da comunidade e alunos/as. Porém faltou uma avaliação da qualidade de sua participação, momento

---

<sup>72</sup> Histórica Marcha Nacional realizada pelo MST, que culminou em Brasília, em 17.04.97, primeiro aniversário do Massacre de 19 Sem Terra, em Eldorado dos Carajás - Pará.

em que poderiam avaliar a pouca presença entre eles/as, a forma de participação, a postura assumida diante da comunidade em dia de celebração. Este fato, acontecido em um dia do ano apenas, foi forte na escola, mobilizador de comentários por vários dias.

Muito embora, aparentemente os envolvidos mantivessem indiferença frente aos comentários e críticas feitas isoladamente, o fato de as pessoas comentarem e opinarem sobre o acontecido gerou um clima de desconforto na escola. Porém, não houve reações verbalizadas de parte dos/as envolvidos/as.

Outro fato marcante do ano foi a saída da única professora assentada e vinculada ao Movimento Sem Terra, por motivos de saúde. Enquanto estava presente, desde o começo da escola, enfrentando todos os problemas já citados no capítulo anterior, era mais uma entre elas, apesar de ser escutada e respeitada por fazer parte do MST. Sua saída, gerou, entre os/as professores/as, sentimentos e comentários em torno de sua importância na escola:

*Eu acho que ela é uma educadora que nos ajuda politicamente aqui na escola. Ela conhece a história do Movimento, participou de lutas e até está no vídeo **Terra para Rose**. Nós precisamos valorizar esse elemento ativo (Soila).*

O conhecimento que ela tem das crianças e famílias, a forma como ela ajuda quando há dúvidas em relação ao Movimento Sem Terra, o quanto incentiva a fazer uma escola diferente, o modo como ela fala com entusiasmo da sua organização e como conhece e trabalha as sugestões apresentadas pelos materiais pedagógicas do setor de educação, são realidades percebidas e conflitos enfrentados somente pelos/as que vivenciaram concretamente o afastamento desta professora. Enfim, sugeriram que a professora visitasse a escola semanalmente, que não os/as abandonasse. E que sempre que pudesse, viesse para ajudar nas questões mais emergentes do dia-a-dia da escola, que na avaliação deles/as, somente ela tinha condições de contribuir, por ser ela a mais experiente entre eles/as.

A contratação de um guarda policial para o cuidado da entrada, recreio e saída dos alunos da escola, também fez parte deste cotidiano. Sua contratação se deu pelo fato de haver suspeitas de algum caso de drogas. Também, para manter a

ordem, cuidar para os/as alunos/as não brigarem, e para controlar a chegada de pessoas estranhas no pátio da escola.

No turno da manhã, em que estudam os/as alunos/as maiores, a presença do guarda , embora tenha causado uma certa estranheza nos primeiros dias, quando era observado e controlado por todos/as, não tinha muito sentido. Ele não tinha o que fazer. Mesmo sendo uma escola de primeiro grau completo, por ser uma escola do meio rural, o número de alunos não é tão significativo a ponto de necessitar um serviço de guarda para o controle na escola.

No turno da tarde, quando estudam só crianças de pré a 3ª série, esta presença chamava muito a atenção. Nos primeiros dias a pessoa do guarda era observada, olhada dos pés à cabeça e rodeada pelas crianças que não conseguiam entender a razão da presença de um policial naquele recinto, no meio deles. Os/as professores/as, por sua vez, comentavam a tranquilidade que isso vinha trazer, porque os/as alunos/as não vinham mais interromper o seu horário de recreio e nem mesmo poderiam sair para fora da sala de aula, ficando no pátio da escola vagando, pois seriam chamados a atenção.

Mais do que o relato, este fato precisa ser analisado. O Movimento Sem Terra, desde suas primeiras investidas de luta pela terra, tem somado duras experiências de confrontos com a polícia militar. A repressão, o massacre, o medo, a indignação acompanham cada passo da luta. As crianças sabem disso e tampouco conseguirão apagar de sua memória estes acontecimentos, porque participam juntas nas ocupações de terras, nos momentos de reivindicações de escolas e professores, enfim. As famílias deste assentamento, em tempo de acampamento na Fazenda Annoni, passaram por repressões, conflitos e confrontos que dificilmente conseguem esquecer.

No entanto, o que chamou a atenção, pelo menos no tempo em que estive lá, é que não houve reação por parte da comunidade, no sentido de questionar a mudança feita na escola em relação à disciplina e a quem era confiada esta responsabilidade. Aparentemente, parece ter havido uma aceitação sobre a decisão tomada, da necessária presença de guarda policial para ajudar a cuidar da disciplina, de um pequeno número de alunos, em uma escola do meio rural sendo,

inclusive uma escola considerada de difícil acesso pelo próprio Estado, que paga diferença salarial para os professores que aceitam trabalhar naquele local.

Como estamos falando do cotidiano da escola, cabe aqui um questionamento. Será mesmo que o serviço do guarda é indispensável? O que tem significado para os/as professores/as a presença e o serviço dele na escola, a não ser, trazer sossego e acomodação?

Diante dos fatos que foram acontecendo ao longo de meu tempo na escola, foi possível perceber que o dia-a-dia da escola é dinâmico e apresenta situações novas e diversas a cada instante, que vêm interferir, trazer tensões e provocar os/as professores/as em seu/sua maneira de pensar e sentir o ambiente da escola.

Outra questão a considerar é que a escola está localizada, praticamente, no centro da lavoura onde plantam arroz - produção mais difundida na região. Em tempo de colheita, as máquinas ficam trabalhando manhã, tarde e noite para aproveitar o bom tempo. As crianças, em sala de aula nesta época, ficam desatentas e não se concentram na aula dada. Mostram, com isso, o desejo de estar lá na lavoura, olhando a máquina colher arroz. Em uma conversa com a professora de 2ª série, ela falava que seus alunos eram muito espertos, curiosos e que perguntavam muito em aula. Na ocasião, contou que um dia, em plena colheita de arroz daquele ano, um aluno não aparecera na escola. Na hora da chamada, a sua ausência chamou a atenção e então os/as coleguinhas disseram terem-no visto próximo a uma máquina colheitadeira, com a pasta da escola. A professora, imediatamente, pediu que um aluno fosse chamá-lo para a aula. O aluno foi e, após algum tempo, retornou sozinho. Ao ser perguntado por que retornou sozinho, respondeu que o outro não viera porque lá na roça, olhando a máquina colher o arroz, era mais interessante que a escola e é de lá que mais tarde ele pode ganhar dinheiro. A professora ficou insatisfeita, chateada e procurou trabalhar com a turma, que não era contra que fossem lá, mas em um horário que não fosse o horário de aula. O assunto tomou espaço e significado naquela aula. Passaram a conversar sobre as máquinas que plantam e colhem com rapidez, sobre a produção de arroz que vem a ser, em parte, o sustento da população, sobre a qualidade daquela terra que não produz soja, milho, feijão, o que vinham sendo acostumados a produzir em suas

regiões em tempos anteriores ao assentamento. No dizer da professora, no outro dia, falou para o menino a mesma coisa e ele abaixou a cabeça e só escutou.

Ao relatar fatos como este, a professora revelava estar muito preocupada com a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles/as alunos/as, com a sua experiência de vida, com o que sabem e falam, com o que conhecem e sabem fazer e com os seus argumentos. Inclusive, demonstrava preocupação, com o seu pouco conhecimento sobre aquela realidade em que estava já trabalhando há mais de 4 anos. Refletindo, dizia ela:

*eu aprendo mais do que ensino aqui com esses aluninhos. Eu sempre morei na cidade e eles me ensinam coisas da roça que eu não conheço, usam expressões como capim elefante que eu não sabia o que era. Eles deram muita risada porque eu pensava que eles tinham um elefante animal em casa. Disseram para mim: professora, a senhora não conhece capim elefante, que a gente trata os animais? E eu respondi que não conhecia. Um deles, então, em tom de afirmação, disse: professora, a senhora sabe menos que nós (Cleide).*

Após esta declaração da professora, eu perguntei: E como você se sente trabalhando aqui no meio rural, já que suas raízes são da cidade? Respondeu que prefere esta escola, porque já conhece os/as alunos/as e gosta deles/as, e por ser mais fácil dar aula para filhos/as de agricultores do que para lecionar na cidade.

No momento, a professora admite estar apreendendo com os/as alunos/as diante de acontecimentos como este. Admite também ser necessário desafiar-se a conhecer mais a realidade e a vida daquelas famílias e a sua organização em movimento, partir mais da realidade, dos saberes e experiências trazidos por eles/as. Isto, para não ficar para trás, porque a cada dia surgem novas situações, são trazidos novos temas, que vêm oportunizar novas aprendizagens para a professora e para a vida daqueles/as alunos/as. “ *Tudo o que acontece em sua vida e no assentamento, eles trazem para a sala de aula e querem discutir...*” dizia a professora.

O que citei acima são alguns fatos que se sucederam ao longo de meu trabalho na escola Roseli Correia da Silva. Por isso, tenho que concordar com Gatti, quando comenta a necessidade de articulação entre a formação e realidade da

escola ou da sala de aula: “*é no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação*” ( Gatti, 1988, p.14).

Portanto, a realidade acima faz pensar que o MST e outras entidades encarregadas da formação de professores/as não podem esquecer que a realidade cotidiana é rica e tem elementos importantes que interferem no processo de formação, que conflituam as idéias daqueles/as que fazem sua prática isolada e em silêncio, sem discutir no coletivo os limites e conflitos que enfrentam na prática pedagógica. Sendo assim:

*O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus* (Candau, 1997, p.55).

É neste sentido que Arroyo recomenda “*(...) uma política de formação de recursos humanos da Educação que não seja paralela ao cotidiano mas que, enquanto possível, seja feita no cotidiano, na realidade concreta*” (..). (Arroyo, 1997, p. 55). É ali na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica, que se dá a construção, desconstrução e reconstrução de novos conhecimentos e saberes. Do contrário, acontecerá como aquela professora da qual os/as alunos/as teriam percebido que ela sabia pouco menos que eles.

Para Arroyo, o que é importante,

*(...) não é colocar a formação dos profissionais em ações especiais, mas em ações localizadas no próprio processo cotidiano. E afirma: ou transformamos as estruturas educativas que aí estão ou estaremos brincando de Educação e gastando dinheiro à toa* (Arroyo, 1989, p. 48).

Neste sentido, os próprios professores/as pesquisados/as, quando perguntados sobre a validade e o aproveitamento, na prática, dos cursos que fazem esporadicamente ou mesmo sobre o aproveitamento do curso superior que têm, dizem que a prática é que vai dizer se aquela teoria é válida e é ela que vai ensinando outras coisas mais importantes.

É nesse cotidiano que ele/a apreende, desapreende, repensa, e reestrutura o apreendido. A partir de novas descobertas vai aprimorando a sua formação e a capacidade de reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental

das condições em que trabalha. Isto significa ser capaz como professor/a, de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas.

Sabemos, no entanto, que ninguém será capaz de enfrentar os desafios encontrados no dia-a-dia, por vezes não esperados, se não estiver minimamente preparado para tal. A escola, por sua vez, também precisa ter um projeto pedagógico concreto que garanta as condições mobilizadoras de um processo formativo porque, na prática, este é o melhor espaço de formação, competindo, inclusive, com as reuniões e outros cursos muitas vezes não aproveitados, como diz : *“A escola é o contexto principal de convivência dos professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente, na escola”*(Rockwell e Mecado, 1988, p. 70).

Portanto, é pelo planejamento que a escola define o que quer e onde quer chegar com aquela prática. A formação dos/as professores/as não acontece com práticas cansativas, repetitivas, mecânicas e individualistas mas, sim, no espaço, no contexto do trabalho docente onde se torna possível a reflexão sobre a prática concreta, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano. A condição é que seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, as dificuldades e a capacidade existente entre eles/as, de poder resolvê-las.

Analisando a situação da escola pesquisada, a realidade se mostra diferente. Os/as professores/as têm dificuldades de planejar, de estudar, de organizar uma reunião na qual todos/as possam falar. O tensionamento e os conflitos vividos por eles/as, os/as amarram e os/as envolvem de tal maneira que não conseguem parar e pensar para além da sala de aula. Sendo assim, a sala de aula se torna um lugar nem sempre desejável, prezeroso e alegre, tanto para os/as professores/as como para os/as alunos/as.<sup>73</sup>

Por outro lado, cada vez mais fica claro que a prática pedagógica em uma escola precisa ser coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as. A proposta ideal é a participação de todo o corpo docente de uma determinada

---

<sup>73</sup> Conforme Freire, sonhar com uma escola séria, não é desejar uma escola sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. E continua: precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes(1991, p. 37).

instituição escolar, o que significa a escola como um todo assumir a formação de professores/as, tendo em vista a prática, a experiência individual e coletiva, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecendo tempos e espaços institucionalizados nesta perspectiva, incentivando a sistematização e a socialização de novas experiências. Então, sim, é possível falar da escola como um espaço de referência, lugar de credibilidade, de competências, de seriedade, de buscas constantes, onde os problemas e as dificuldades cotidianas não afastam educadores/as e alunos/as e nem os deixam amargurados, mas atraem aqueles/as que conseguem ver nos problemas e conflitos do cotidiano novos desafios, nem sempre discutidos e encontrados nos conteúdos acadêmicos.

*Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (Candau, 1997, p.59).*

Podemos ver que é através do saber adquirido na prática que o/a professor/a julga os conteúdos e a formação acadêmica que adquiriu, o valor e a consistência dos planos e reformas que lhe são propostas, quase sempre vindas de uma burocracia superior que não conhece a realidade concreta da escola.

## **5 - As Mudanças na Prática Pedagógica de Professores/as a partir da Experiência em Escola de Assentamento**

A reflexão, a seguir, quer ir além da escola pesquisada, considerando, sim, o que pensam estes/as professores/as, mas também quer chegar em outras escolas de assentamento, onde o vínculo da escola com o assentamento é maior. Com isto, quero mostrar que a organização do assentamento geralmente forja a organização da escola e dos/as professores/as. E começo com um depoimento da professora da escola Roseli Correia da Silva:

*Eu penso que para a gente que não é do Movimento, que não é assentada, é uma experiência grande trabalhar aqui, porque a gente vai ter uma história para contar, né? A realidade aqui é*

*outra, é outra vivência que a gente vai levar para sempre. Trabalhar com alunos assentados é bem interessante, eu acho que é bem valiosa esta experiência para mim e para todos, a maioria pensa assim (Verediane).*

As conversas com os agentes professores/as, tanto as programadas quanto as espontâneas, não deixaram dúvidas quanto às mudanças que acontecem em sua prática, em seu modo de ver as coisas e de pensar a escola e o Movimento como organização social. Esta mudança se dá, geralmente, a partir de uma experiência mais prolongada, de um envolvimento mais efetivo com a comunidade escolar do assentamento.

Mudaram, porque a organização do assentamento exige deles/as uma certa adaptação àquele meio em que trabalham, conforme diz o professor: *“Aquele educador que é realmente educador e quer formar um cidadão, não pode se desvincular da realidade(Leo)*. Muda a forma como vai tratar os/as alunos/as, vai discutir as questões relativas ao trabalho pedagógico, como vai se relacionar com as famílias assentadas e com o Setor de Educação do Movimento. Imediatamente percebe que há significativas diferenças estar nesta escola quando comparada com outra em que já tenha tido experiência.

Outra questão é no sentido do comportamento. É comum os/as professores/as de uma escola rural, sentirem-se, praticamente, os/as dono/as da escola. Levam a chave para a sua casa e cuidam de todas as coisas sozinhos/as. A comunidade, quase sempre não se envolve porque, geralmente, as famílias moram distante da escola, enquanto a responsabilidade fica só com os/as professores/as o que, muitas vezes, contribui e oportuniza a estes/as, agirem sozinhos/as, sem consultar a comunidade. No caso de algumas escolas de assentamento, a questão é diferente. Em primeiro lugar, ela não fica isolada, as famílias moram perto da escola. Ela fica rodeada de outras pessoas, além dos/as alunos/as. Os/as professores/as não são vistos/as e nem tratados/as como os/as donos/as da escola. Pelo contrário, a escola não tem nenhum/a dono/a. A comunidade é a primeira responsável a responder pela instituição, principalmente quando os/as professores/as vêm de outro local e não moram no assentamento. Assim expressa a professora:

*a gente muda, porque a realidade aqui é outra. Não dá para trazer um texto, um vídeo qualquer, porque eles questionam que não tem nada a ver com a sua vida. Eu sinto que seria mais interessante para eles se fosse trabalhar um texto sobre a terra ou sobre a plantação de arroz, por exemplo, que é o que produzem aqui (Ana).*

Devido à carência de espaços, este local é usado não só como sala de aula mas, também, para celebrações, reuniões, assembléias, festas, danças, etc.

Esta nova forma de uso das dependências escolares faz com que os/as professores/as se relacionem com a comunidade, e esta fique atenta ao dia a dia da escola, porque daquele espaço pode precisar a qualquer momento.

As mudanças também acontecem, porque mudam as relações, as atitudes em sala de aula. Sempre alguém, além dos/as alunos/as, irá saber o que acontece nesse recinto. Castigou um/a aluno/a, gritou com ele/a, não deu a aula com interesse, prolongou demais o recreio, largou os/as alunos/as bem antes, tudo isto é observado pelas pessoas que moram próximas. E, sem dúvida, quando necessário, são convidados/as para discussões e avaliações maiores.

Outro aspecto importante é a mudança que acontece nos/as professores/as no sentido da proposta pedagógica, no uso dos materiais pedagógicos para viabilizar o trabalho. Os/as professores/as acabam mudando pelo próprio desafio que os/as alunos/as lhes fazem. No caso de solicitar aos/às alunos/as que façam uma redação de tema livre, digamos que um/a aluno/a faça uma redação sobre Reforma Agrária, ou queira descrever uma ocupação, uma caminhada, enfim. Quando estes/as professor/as não são pertencentes ao Movimento e não conhecem o conteúdo pedagógico da organização, irão encontrar sérias dificuldades nestes momentos. Pressionados/as pela nova realidade e desafiados/as pelo próprio conteúdo escrito na redação do/a aluno/a, obrigam-se a buscar um novo conhecimento.

Uma professora, vinculada à organização nacional, assim se manifestou sobre esta questão:

*O professor muda porque os alunos o obrigam a mudar. Uma menina de 8 anos, assentada, fez uma redação, que era de tema livre, muito bonita sobre a Reforma Agrária. A professora entrou em desespero, porque não conhecia o conteúdo e assim não poderia corrigi-la e dar nota. Ela me procurou para*

*conversar sobre o caso e pedir materiais que pudessem ajudá-la a conhecer o conteúdo e dar uma resposta na avaliação justa daquele trabalho ( Matilde Pinto<sup>74</sup>).*

Isto, sim, forja a caminhada e a mudança dos/as professores/as. Nunca teriam sido desafiados/as a pesquisar sobre este tema, caso não o tivessem enfrentado nesta dificuldade. O/a aluno/a quer escrever, refletir sobre um tema que para eles/as é uma realidade viva em sua vida, enquanto para os/as professores/as, é algo que ainda não conhecem e assim, são forçados/as a conhecer.

A realidade mostra que, para professores/as que ali estão há mais tempo e que estão mais engajados naquela realidade, é mais fácil conhecer o Movimento, a pedagogia da organização e a proposta de Educação, porque a vivência, o dia-a-dia na escola, o contato, mesmo que indireto com o assentamento, as notícias que chegam à escola através dos/as alunos/as, a própria conversa entre os/as professores/as que ouvem alguma notícia sobre o Movimento, tudo isso, ensina, comunica, informa, gera comentários, críticas, enfim.

O depoimento a seguir vem reforçar que de fato há mudanças na vida dos/as professores/as. Porém, precisam estar abertos/as, buscando dar um novo sentido às suas vidas e ao trabalho nesse espaço, considerado por alguns/mas privilegiado, no sentido de poder aproveitar a experiência de quem, sem a escola, forjados/as pela história, procuram educar-se, humanizar-se. *“Eu vejo que os professores da rede pública que tiverem esta oportunidade de estar na escola de assentamento, têm que buscar nessa oportunidade, uma nova visão para a sua profissão docente”* (Leo) Outra professora, ao falar do tempo em que a escola não era visitada pelo Setor de Educação do Movimento, agora que este e a escola estão mais próximos, diz: *“Até há pouco tempo não havia visita do Movimento aqui na escola. Agora que estão começando a chegar, isso nos enriquece, porque nos desafia, nos incomoda e nos força a ter uma escola de assentamento”*( Soila).

---

<sup>74</sup> Matilde Pinto: aluna da sexta turma de Magistério no ITERRA, em Veranópolis - RS, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST.

## 6 - Movimentos Sociais, Escola e Formação de Professores/as

Esta é uma reflexão indispensável aqui por ser uma questão emergente e porque há esperança de que crescerá e entrará no debate, quanto mais se aproximar do novo milênio, quando queremos o surgimento de outras novas organizações sociais e o fortalecimento das já existentes.

Primeiramente, quero conceituar Movimento Social e para isso assumo a síntese feita por Ilse Scherer-Warren e Paul Krischke. No Conceito de Warren, Movimento Social é,

*...uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção) (Warren, 1987, p. 37, nota 1).*

Em outros capítulos desta Dissertação eu mostrei a história do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais, as suas preocupações com a escola e seu empreendimento recente na escola de formação de professores/as que atuam nas escolas de assentamentos e acampamentos do país.

Bem no início, o movimento surgiu preocupado, em primeiro lugar, pela busca da terra e pela realização da Reforma Agrária. Logo em seguida, deu-se conta que só isto não era suficiente, e que precisava de outras conquistas para, de fato chegar à Reforma Agrária, desejada pelos/as trabalhadores/as.

A própria história lhe mostrou que lutar pela distribuição justa da terra e por políticas públicas necessárias à permanência do homem no campo exige, também, lutar pela escolarização das novas gerações, entendida aqui como o acesso à escola de boa qualidade e a permanência nela. Do ponto de vista dos/as trabalhadores/as, a escola é um instrumento útil para, estando dentro dela, forjá-la a ser melhor e ali adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento do ser humano e para, (no caso dos Sem Terra), a sobrevivência da vida no meio rural.

Assim como este Movimento Social, que tem a ver com a minha pesquisa, também outros movimentos sociais, rurais e urbanos, neste final de século, estão percebendo o significado e a diferença que faz a escola na vida dos/as trabalhadores/as. Por isso estão trabalhando na perspectiva de construir um projeto que coloque a escola no debate e na pauta de suas reivindicações.

Hoje, boa parte do debate sobre os Movimentos Sociais está sendo ignorada pelo poder que detém os meios de comunicação. Estes não admitem o crescimento e nem permitem a visibilidade dessas organizações populares para o povo. Mesmo assim, desde a década de 70, estas organizações estão ocupando um papel preponderante nas ciências sociais, e ultimamente, no que diz respeito às suas investidas por conquistar a escolarização das crianças e projetos de alfabetização de adultos que, tendo sido excluídos/as do direito de estudar em tempo hábil, permanecem ainda hoje sem saber ler, escrever e fazer contas, somando-se ao contingente elevado e exacerbado de analfabetos no país.

No que diz respeito à relação entre escolarização e Movimentos Sociais na periferia urbana, um trabalho que tem se constituído como referência nos últimos anos é o da professora e pesquisadora Marília Sposito, de São Paulo, (1993). Ela mostra a organização, especialmente de grupos de mães que passam a lutar pelo direito à escola, no sentido de alcançar a melhoria da qualidade de ensino, tendo presentes as questões materiais para o bom funcionamento das escolas, a participação na gestão e questões relacionadas com o pedagógico. Com propriedade, a autora da tese destaca. *“Não basta você reivindicar a escola, colocá-la em funcionamento, você tem que estar dentro da escola, para conseguir fazer dela uma escola boa que entrosa alunos, professores e Direção”* (Sposito, 1993, p. 215).

Tendo presente esta realidade, as organizações populares buscam investir no acesso à escola pública, o que significa, ao mesmo tempo, um grande desafio para ela e um compromisso das organizações, quando dentro dela e a partir dela buscam a defesa e transformação da Educação em esferas democráticas para o povo. Por sua vez, as instituições escolares também deveriam perguntar se a elas também não lhes cabe o dever de contribuir na defesa e transformação dos Movimentos Sociais, já que se vislumbra o compromisso de projetos em parceria. Para isto, as

instituições, precisam rever suas metodologias, currículos, planejamento, avaliação e, sem dúvida, a formação de seus/suas professores/as.

*Uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossas sociedades. Se a escola não contribuir para o fortalecimento dos movimentos populares, ela acaba contribuindo para seu enfraquecimento. Não ter nada a ver com os movimentos sociais é uma forma específica de ter muito a ver com eles (Gentili, 1997, p. 197).*

Gentili tem posição radical nessa questão. A escola que se envolver com os Movimentos, necessariamente assume o compromisso de ajudá-los a caminhar em busca de seus objetivos. Ou então, estará agindo contrariamente à sua libertação e concordando com as injustiças e as desigualdades sociais existentes no sistema capitalista. Em uma recente reflexão que fez, na qual trouxe presente a importância de ocupar a terra e ao mesmo tempo ocupar as escolas, insiste em dizer que:

*Temos que sujar a escola de vida social. Sua pretensiosa profilaxia apenas expressa nossa irresponsável miopia perante a injustiça, a discriminação e a violência da exclusão. Injustiça, discriminação e violência presentes naqueles que estão nas nossas instituições e naqueles que a sociedade condena ao exílio da escola. Não sujar a escola de vida social é condenar-nos, nós mesmos, ao exílio do silêncio. E o exílio do silêncio é a linguagem das sociedades derrotadas e sem esperança (Gentili, 1997, p. 198).*

O papel das instituições educativas é, sem dúvida, irrevogável quando se trata de assumir sua responsabilidade no atendimento e formação das novas gerações e aos projetos de alfabetização de adultos dentro dos Movimentos Sociais. Estes vêm crescendo sensivelmente nas últimas décadas, o que requer das instituições educativas uma preparação política e pedagógica para perceberem e se comprometerem com o processo de transformação das estruturas injustas, a não discriminação e a não violência. Portanto, se coloca um compromisso e desafio à instituição escolar neste final de milênio. Não ficar no silêncio e nem condenar ao silêncio àqueles que se organizam, trabalham e apostam na transformação, porque não se sentem derrotados, mas com esperança.

O silêncio de que falamos aqui é aquele que gera a omissão, e a omissão nos condena ao exílio do descompromisso social, transforma a todos/as em indivíduos isolados, sem perspectivas de futuro, o que gera a desesperança no ser humano.

Estas reflexões vêm fortalecer a idéia de que a luta pela terra, necessariamente, é mais luta quando acompanhada da luta pela escola. Ocupar as escolas é uma forma concreta de contribuir para que elas sejam de boa qualidade, garantindo a inclusão de todos/as, não permitindo sua privatização e despolitização.

A escola, quando ocupada pelos Movimentos Sociais, requer outro/a professor/a, que não aquele/a formado/a em algumas instituições públicas ou privadas, que em sua prática e teorias que defendem, mostram-se resistentes às mudanças, sem compromisso com o povo organizado e com seus projetos. Neste caso, a formação do/a professor/a precisa ir além da competência técnica, ou seja, sua competência deverá estar fundamentada no compromisso político da classe a que serve. Uma formação que contemple romper com o isolamento e incomodar, sobretudo, aqueles/as que ainda acreditam que é possível achar saídas individuais para os problemas coletivos.

Neste caso aqui, desocultar e analisar os desafios, limites, tensões e conflitos enfrentados por professores/as vinculados/as à escola pública e que exercem sua prática pedagógica em escolas de assentamentos do MST, requer, primeiramente, entender sua formação político-pedagógica; como se articulam cotidianamente no coletivo e no individual, na busca de saídas para os diversos problemas que surgem do próprio trabalho e conflitos que aparecem em suas vidas, por estarem ou não comprometidas com aquele meio onde atuam e com a causa da organização. Dizia uma professora:

*Eu vou ter que me alfabetizar no Movimento Sem Terra, entende? Por ser uma escola de assentamento, a gente deveria ter uma outra postura, né? Agora é que eu estou começando a entender: eles são organizados, se reúnem, têm assembléias, só que eu não vejo muito isso aqui na escola (Cleide).*

Por outro lado, a realidade tem mostrado que estar numa escola de assentamento nem sempre garante estar, e nem trabalhar, a favor do Movimento Social em questão, como diz uma professora, ao falar dos materiais pedagógicos

sugeridos pelo Setor de Educação: *“Eu quero dizer que tenho aquele material pedagógico, mas que não o aceito 100%. Nós temos aqui nossas posturas perante os materiais e o movimento* (Soila). E, tampouco, garante ser favorável às lutas dos/as trabalhadores/as. Estar lá também pode significar uma obrigação, um tempo passageiro, sem compromisso, ou um esperar por uma transferência para outro meio que não aquele.

Desta forma, é fundamental reconhecer que a escola tem a ver com os Movimentos Sociais e estes com a escola. Tendo presente isto é que nos cursos de formação de professores/as deveria ser contemplado no currículo a possibilidade de estes/as conhecerem e estudarem, mais profundamente, as diversas organizações populares, urbanas e rurais existentes hoje. Importante se faz, conhecer seu perfil histórico, a rede de relações educativas e a pedagogia usada no processo de luta pela educação e por melhores condições de vida.

No caso do MST, a prática cotidiana em movimento mostra a vivência de diversos processos educativos, desde quando lhes é exigido pensar, planejar uma ocupação de terra, organizar o que precisam levar, as estratégias de negociações em áreas ocupadas, as formas de buscar a sobrevivência no acampamento, o planejamento, a organização e a realização de uma marcha nacional, as primeiras iniciativas para não deixar as crianças sem escola e a busca por professores/as comprometidos/as com as suas causas: *“A organização MST e as lutas pela terra e pela Reforma Agrária estão encharcadas de pedagogia, de relações pedagógicas”* (Caldart, 1995).

Portanto, os conteúdos, nas várias disciplinas nos cursos de formação de professores/as, precisam fazer referências aos Movimentos Sociais existentes, trazendo suas experiências, história, interesses e necessidades e, sem preconceitos, conhecê-los em sua profundidade. A escola, desta forma, não tem o que perder. Pelo contrário, só tem a ganhar. E ganha porque, se bem articulada com as lutas que acontecem fora da sala de aula, ganhará credibilidade e confiança, podendo aproveitar, das organizações sociais em que está envolvida, aquilo que julgar importante e necessário no sentido de poder crescer na coragem e ousadia, para dar passos mais seguros, firmes e decididos no processo pedagógico e no compromisso político com as classes populares.

Sendo assim, cabe às Universidades, às escolas de Magistério, ao próprio Movimento, através do seu Setor de Educação e outras instituições educativas, responsáveis pela preparação dos/as professores/as, reforçar seus elos com os diversos Movimentos da sociedade civil, colocando-se num processo de abertura e diálogo, e não se eximir do compromisso de ter em seus quadros docentes, profissionais competentes, conhecedores/as das dinâmicas e da pedagogia que alimentam a luta social. Profissionais que, ao mesmo tempo, estejam dispostos/as a acompanhar a luta por dentro dos Movimentos como intelectuais comprometidos/as com a transformação social. No que diz respeito a intelectuais transformadores, trazemos presente a reflexão de Giroux:

*Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar, a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (Giroux, 1997, p. 163).*

Desta forma, é conveniente que as Instituições e seus/as professores/as, saibam ouvir a voz dos Movimentos, que troquem saberes, que saibam quando ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que à escola cabe socializar. E, que, portanto, saibam quando aprender destes Movimentos, a pedagogia que está no cerne da organização. E, por fim, abrir suas portas aos/às professores/as a eles/as vinculados/as, para que possam nelas entrar, nelas permanecer o tempo que for necessário para adquirir um novo saber, indispensável para o exercício da reflexão sobre a prática. E partindo dela, aprender a sistematizar a sua experiência na prática, relacionando-a com a teoria já existente, sem com isto lhes tirar a liberdade de continuar pensando, dizendo a sua palavra, enraizados/as em sua organização, como bem explicita Linhares:

*Todo o curso que desenraiza o professor de si mesmo, do seu trabalho, dos seus sonhos e desejos, que reduz sua realidade ou a roteiros individuais ou a métodos ou conteúdos isolados dos seus movimentos sociais e pessoais de apropriação ao estabelecido, engessa o professor, destrói sua capacidade de*

*tornar-se mestre aprendendo enquanto ensina* (Linhares, 1991, p.53).

Esta abertura vem trazer para os Movimentos Sociais organizados um avanço significativo no que diz respeito à sua ação e na formação de seus/as atores/as bem como vem contribuir para o crescimento e fortalecimento das instituições que se comprometerem em construir vínculos com a sociedade organizada, onde se fortaleçam espaços para discutir o que vem significar uma relação entre a necessária formação de professores/as, comprometida com os Movimentos Sociais.

Pode-se assim, dizer que quando os/as professores/as e a escola se aliam a um Movimento Social e dele passam a fazer parte, este os leva a entender o seu papel histórico para além do espaço da escola. Sua ação não vem negar a importância da escola, mas saber que ela limita a ação pedagógica do/a professor/a, quando sua ação é isolada do Movimento Social. A escola e a sala de aula, por si só, empobrecem a ação pedagógica de qualquer professor/a que nela está todo o dia, preso/a aos programas, aos horários, às fichas de avaliação, ao sistema escolar, a leis e burocracias que entravam o processo, sem um vínculo com outra organização. É o caso, dos/as professores/as aqui pesquisados/as. Trabalhando em duas ou três escolas, ou ainda em uma segunda profissão que lhes é mais exigente, não acompanham as lutas sindicais da sua classe, e nem mesmo participam de alguma mobilização do MST.

Se estes/as professores/as não estiverem em outros lugares, ao mesmo tempo, correm o risco de se fecharem num mundo pequeno e restrito, sem com isto vir a mudar o seu modo de ver o mundo e o modo com que os/as estudantes vêem este mesmo mundo. O desafio, neste momento histórico, é de os/as professor/as exporem-se ao dinamismo e mobilidade que se encontra no cerne dos Movimentos Sociais, e que a escola desconhece. Por certo, podem aprender a outra face da Educação que nem sempre se encontra nos livros didáticos, usados por eles/as, e nem sempre refletidos, ao longo de suas experiências pedagógicas.

Paulo Freire também se preocupou com esta questão quando discutia onde seria o melhor lugar do educador para fazer a transformação social. Para ele, com longa experiência, o melhor lugar é estar com os Movimentos Sociais ou nos dois lugares, em vez de estar só dentro das escolas, o que não quer dizer que estar com

o povo exija menos competência e sensibilidade. Para outros/as educadores/as, no entanto, a preferência é estar dentro das escolas, porque em outros lugares estariam perdidos. A questão aqui, parece estar bem clara para Freire.

*Para mim, a melhor coisa possível é trabalhar ao mesmo tempo nos dois lugares, na escola e nos Movimentos Sociais fora da sala de aula. Mas uma coisa deve ser evitada: é ser ineficiente nos dois lugares, fazer mal as duas coisas (Paulo freire, 1987, p. 52).*

Sem dúvida nenhuma, esta questão é polêmica. Estar nos dois lugares exige condições, tempo, competências, espaços e credibilidade por parte dos Movimentos que acolhem os professores/as em seu meio. Aqueles/as professores/as que tiveram sua formação acadêmica distante dos Movimento Populares e que ao conhecê-los foram descobrindo a importância de estar com eles na ação transformadora, é bem provável que não receberão tão cedo e de graça um espaço, um lugar seguro dentro destes Movimentos antes que se tornem conhecidos/as e que tenham a confiança de estarem realmente comprometidos/as politicamente com sua causa. Portanto, estar nos dois lugares, segundo Freire, exige o sacrifício do duplo trabalho e dupla competência. Mas se for capaz de fazer bem as duas coisas ao mesmo tempo, como Freire sugere, e não tiver receio de expor o seu modo de pensar a realidade existente, sabendo que é observado/a e avaliado/a, ou colocado/a à *prova*, no dizer dos Movimentos Sociais, é possível que este/a profissional muito cedo receba a confiança e a credibilidade da organização.

Pois bem, para clarear a questão e para reforçar o que Freire diz acima, nada melhor do que trazer aqui o pensamento de quem já tem uma experiência e reflexão acumulada na área de formação de professores/as que querem ser vinculados/as aos Movimentos Sociais.

*Pensando especificamente nos professores ligados aos Movimentos sociais, é preciso assegurar-lhes uma formação que lhes permita ser vanguarda na militância política e participar ativamente nas mobilizações e organização do movimento que integram. Só que aqui é preciso um alerta: militância (por mais competente que seja) não traz de graça a competência pedagógica. Esta requer um trabalho de formação tão específico quanto árduo (Caldart, 1990, p. 59).*

Refletindo bem sobre esta colocação, que penso ser verdadeira, vejo que fica mais clara, ao mesmo tempo mais polêmica, a situação de quem faz sua prática pedagógica em escolas de assentamentos. O que se tem notado na escola onde realizei a pesquisa é que há deficiências nos dois lados, ou seja: os/as professores/as não têm demonstrado interesse em participar das mobilizações e nem se sentem provocados/as pelo Movimento a fazer ações transformadoras como professores/as engajados/as nas lutas sociais em seu próprio sindicato.

Por outro lado, também não demonstram, na prática e sala de aula, uma grande capacidade e competência para o exercício do magistério que venha, pelo menos, ajudar os/as filhos/as de assentados/as a serem competentes como alunos/as e, futuramente, bons/boas na profissão que escolherem. No que cabe ao Setor Estadual de Educação do Movimento, a deficiência aparece em não ter dado prioridade de acompanhamento aos/às professores/as não vinculados/as a ele, a não ser, algumas vezes, convidando-os a participar de encontros, oficinas e reuniões.

Portanto, uma preocupação é evidente. Como e em que momento um Movimento Social pode chegar e atingir um contingente de professores/as que de certa forma, já tem uma certa concepção, uma experiência acumulada e que hoje estão atuando em escolas a ele vinculadas?

A quem cabe a responsabilidade e o compromisso de reunir estes/as professores/as, buscar discutir a conjuntura educacional e as rápidas mudanças que ocorrem na Educação, na escola e na sociedade, em geral? São eles/as os/as únicos/as responsáveis pela sua formação, ou cabe ao sindicato, ao Estado e ao Setor de Educação do MST esta tarefa?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, estou em fase de conclusão da Dissertação. E começo a entender a dimensão, a importância e os desafios de um trabalho como este. Percebo o tempo e sinto-me pressionada a tecer algumas considerações finais sem querer, com isto, dizer que a pesquisa termina aqui.

As considerações finais desta dissertação serão apresentadas em dois momentos: o primeiro momento diz respeito aos desafios que estão colocados para os/as professores/as que trabalham direta ou indiretamente com Movimentos Sociais; o segundo momento entra em questões específicas da pesquisa, ou seja, as lições deste trabalho, a responsabilidade que cabe ao Setor de Educação do MST, à Direção Estadual do MST, ao Estado constituído, ao CPERS/Sindicato e à própria comunidade dos assentamentos, com relação aos/às professores/as e às escolas de assentamentos. E ainda, o que sinto como investigadora e educadora agora, ao concluir este trabalho.

### **1 - Desafios para os/as Professores/as de um Movimento Social que Pensa a Escola**

O projeto de luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela Educação, precisa ter os/as professores/as das escolas de assentamentos como aliados/as no sentido de poder contar tanto na sua ação pedagógica cotidiana na escola como em outros momentos de mobilizações, com seu apoio a favor do avanço no projeto da Reforma Agrária.

Conforme dados do Setor Nacional de Educação do MST, contar com os/as professores/as para a construção deste projeto significa mais de 2 mil professores/as trabalhando favoráveis ao projeto, nas 950 escolas de 1ª à 4ª séries e nas 50 escolas de 5ª à 8ª séries situadas em áreas de assentamentos em todo o país. Este, sem dúvida, é um contingente significativo de pessoas a ser trabalhado e acompanhado como aliados/as ao projeto de Reforma Agrária, que exige uma escola comprometida e professores/as comprometidos/as com o projeto maior de transformação das estruturas injustas da sociedade.

A escola, historicamente, sempre fez parte de projetos sociais. Seja qual for o projeto de sociedade, ela tem entrado como um elemento para reproduzi-la ou transformá-la. *“A escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução”*<sup>75</sup> (Freire, 1997).

No projeto de luta pela terra e pela Reforma Agrária, assumido pelos/as Trabalhadores/as Sem Terra nestes quase 20 anos de caminhada, a escola tem aparecido como um elemento fundamental e com um dos papéis importantes na construção deste projeto que não se quer ver esquecido nem apagado pelas “novidades” e transformações rápidas que vêm acontecendo no final deste milênio. Por isso, entende que uma das tarefas da escola é trabalhar a dimensão histórica, como diz o historiador:

*A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornando-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio* (Hobsbawn, 1995, p. 13).

Tendo isto claro, a escola do MST deverá ser um espaço onde os/as alunos/as possam obter informações sobre o seu passado, de seus pais e mães. Conhecer a história da luta pela terra, como chegaram àquela região e como se formaram as comunidades dos assentamentos. E ainda porque participam de uma

---

<sup>75</sup> Folha de São Paulo, 04.05.95.

organização, que defende o direito à terra, uma sociedade justa, a inclusão de todas as pessoas no direito à dignidade.

Um dos exemplos de como é possível trabalhar a dimensão da história na escola é o que vem acontecendo em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual localizada em um assentamento do MST:

*As alunas e os alunos da Escola Nova Sociedade, do Assentamento de Itapuí montaram um acampamento, onde moraram por três dias em barracas de plástico preto, para recordar as lutas de seus pais, quando estes ainda eram acampados. Ver isto, foi algo muito emocionante (Chassot, 1998).*

Para isto, o desafio é trabalhar em todas as disciplinas uma pedagogia que venha alimentar o Movimento, o sonho de não abandonar a luta, até não haver mais pessoas sem terra, sem casa, sem escola e sem dignidade. Portanto, cada conhecimento que é construído com os/as alunos/as é um aprendizado que vem fortalecer uma prática transformadora. Por isso, o que vem ensinar e o que vem aprender tem um novo sentido, um sabor de troca que lhe faz sentir a alegria de participar deste projeto que apresenta perspectivas de futuro, que tem devolvido a dignidade a muitos/as cidadãos/as e que trabalham para que mais gente seja incluída nos benefícios que a humanidade construiu para todos/as.

Sendo assim, é fundamental que o/a professor/a que atua dentro de um Movimento Social que tem um projeto de transformação, tenha consciência do quanto é importante e necessário ter um projeto social enquanto meta do seu trabalho. A educação, neste caso, poderá contribuir para capacitar aqueles/as que são os/as agentes, os/as atores, sujeitos/as sociais para interferir no processo de mudança mais global da sociedade, conforme diz o educador: *“Eles, os Sem Terra, sabem que a educação sozinha não faria a Reforma Agrária. Mas eles sabem que sem a Educação também não se faz Reforma Agrária”*<sup>76</sup>(Freire, 1997).

Significa também definir melhor a sua tarefa educacional, contribuindo, do ponto de vista das atividades pedagógicas do dia-a-dia em sala de aula voltadas para a realidade mais próxima e, depois, mais geral, em que se desenvolve esse

---

<sup>76</sup> Folha de São Paulo, 04.05.97.

projeto. Também, ajudar aqueles/as que passam pela escola para que tenham essa visão de cidadania, voltada para a questão de transformar o país ou a realidade em que vivem, para que o conjunto da sociedade tenha acesso aos bens de necessidade como a terra, salário, emprego, enfim, aquilo que é necessário para sobreviver.

Estar vinculado/a a um projeto de luta social, como professor/a, tem um significado especial porque, certamente, esta escola tem objetivos mais claros, tendo, inclusive, o direito de participar, contribuir e intervir no processo.

*Me parece que seria para o/a professor/a um privilégio poder ter essa clareza de intervenção, poder participar, dar suas idéias e sentir-se participante na construção desta nova escola do movimento popular. Digo que é um privilégio porque, muitas vezes, quando ele/a atua numa escola pública, que não tem esse vínculo, nem sempre consegue aliados/as para construir um projeto coletivo (Lucia).*

Vejamos que, quando se trata de um projeto de escola que venha contribuir para o avanço da luta pela terra, os/as professores/as conseguem organizar melhor as suas tarefas, discutir coletivamente sobre isso e preparar as suas ações concretas voltadas para estes objetivos. Isto permite que eles/as se sintam contribuindo de maneira concreta para essa realidade sem que tenham que fazer tantas outras ações que envolvem tempo disponível.

Por toda a reflexão feita, não ficam dúvidas quanto à importância dos/as professores/as e da escola na luta pela Reforma Agrária. Caso contrário, a escola não apareceria neste trabalho como uma instituição buscada com interesse desde o início da luta pela terra. Primeiramente, de forma mais tímida e, crescendo em interesse, conforme o avanço da organização na luta pela terra. Porém, esta escola só será uma realidade concreta quando em seu seio tiver alunos/as e professores/as que estejam, necessariamente, comprometidos/as com essa luta, e que, portanto, façam da sua ação pedagógica uma ação voltada à compreensão da pedagogia dos Movimentos Sociais e da construção de consciências verdadeiramente engajadas.

Ao/à professor/a da escola pública que está em uma escola de assentamento, está colocado um compromisso político-pedagógico de transformação, porque é nesta escola que estudam os/as filhos/as dos/as

trabalhadores/as. É ali que se dá o encontro dos/as trabalhadores/as da educação com os/as trabalhadores/as da fábrica, do comércio, da terra e dos/as desempregados/as. É o lugar ideal de encontro de experiências, culturas e saberes diferentes. É o espaço favorável onde deveria ser possível discutir, conhecer outras realidades, outros saberes. Chegar a uma melhor compreensão do saber que todos/as trazem da vida e do mundo do trabalho.

*As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas (Giroux, 1997, p. 41).*

Neste sentido, a escola pública, como um todo, requer professores/as com visão de futuro que sejam tanto teóricos quanto saibam praticar a teoria por eles/as conhecida. Que saibam combinar teoria, imaginação e criatividade. Que consigam ensinar, de forma democrática e competente, conhecimentos teóricos, chaves de interpretação dos mesmos, acompanhados de imaginação e criatividade para os/as seus alunos/as.

Porém, se ao/à professor/a da escola pública lhe for exigido todo este compromisso, maior ainda será o compromisso daquele/a professor/a que, vinculado/a ao ensino público, exerce sua prática pedagógica em escola pública vinculada a um Movimento Social, neste caso aqui, a uma escola de assentamento do MST. Muito mais do que ir lá e dar a sua aula e voltar para casa, com a sensação do dever cumprido, ele/a assume um compromisso com a formação de uma geração de crianças que têm acumulado uma experiência nova em sua vida. Experiência de ter acompanhado os pais quando partiram em noite escura em busca de um lugar para acampar provisoriamente. Levam consigo a experiência de ter passado por confrontos com a polícia, quando viram os/as trabalhadores/as sendo maltratados/as e desprezados/as.

Essas novas gerações pertencem a uma organização maior, reconhecida hoje por boa parte da sociedade, porque ao chegar à terra, nela plantam e dela se servem para a sobrevivência. Neste caso, o compromisso do/a professor/a vai além do simplesmente ensinar a ler e escrever. Ao ensinar a ler e escrever criticamente,

ao mesmo tempo, a palavra e o mundo, seu compromisso passa a ser com a organização, com a causa maior da mudança social.

Em uma conversa com uma professora pertencente à organização do Movimento, sobre qual o compromisso de um/a professor/a que trabalha na escola de assentamento, responde:

*Primeiro, o professor deve acreditar naquele aluno, acreditar na luta pela Reforma Agrária e acreditar que ela é uma luta justa. E levar consigo essa certeza, acreditar na vitória dessa luta, e ter a convicção de que ela é justa, porque ela contribui para a melhoria da qualidade de vida do ser humano. Outro compromisso é o de contribuir para que as crianças e adolescentes cresçam com este compromisso, de defender e assumir esta luta. Trabalhar um conteúdo que ajude a formar um militante. Não desvincular o conteúdo do projeto da organização, e acreditar na capacidade dele como professor. A comunidade, muitas vezes, acredita no professor, mas ele mesmo não acredita em si. Outro compromisso que é consequência dos outros, é conhecer a proposta de educação, o que está sendo trabalhado dentro do Movimento Sem Terra, o que ele propõe. Aquele educador que não conhece a proposta de Educação que está em construção, não poderá se propor a ajudar a construí-la (Vanderlúcia)<sup>77</sup>.*

O depoimento desta professora, não deixa dúvidas quanto às exigências colocadas a estes/as professores/as. Somente aquele/a professor/a que entendeu a dimensão política e pedagógica da Reforma Agrária vai assumir o compromisso e se colocar ao lado, ajudando na organização dos/as trabalhadores/as, na formação competente das novas gerações, que são as crianças, para poderem dar continuidade ao projeto de transformação social, desejada pelos/as trabalhadores/as.

Ele/a precisa ter experiências de engajamentos no seu sindicato, no partido político para, posteriormente, entrar e colaborar com a luta pela terra. Isto, porém, não acontece rapidamente, como força mágica. São necessários anos de vivência junto aos/às trabalhadores/as e se ver como trabalhadores/as da Educação também. Isto não é só uma questão de estar ou não com o Movimento. É, sim, uma

---

<sup>77</sup> Vanderlúcia é membro do Coletivo Nacional de Educação pelo Estado do Ceará, militante e estudante do primeiro curso de Pedagogia para o MST que teve início em janeiro de 1998 na UNIJUÍ em Ijuí - RS,

questão de compromisso com ele, e aprender dele a pedagogia que é alimentada pela mística que não cansa, que aponta para o futuro, que coloca a caminho e dá perspectivas a tantos/as jovens que, ao entrar no Movimento, resgatam a cidadania e, portanto, o direito de poder trabalhar, de morar, de alimentar-se e de ir para a escola.

Para isso não basta ter uma boa teoria a respeito dessa questão. Importante e necessário se faz construir um vínculo com a luta. Então, passa por ele/a contribuir num projeto de mobilização desse contingente e na luta social concreta, para garantir não apenas a Reforma Agrária, mas também as mudanças estruturais necessárias. Isto significa garantir, enquanto não tenhamos um outro modelo de administração, que se busque resolver os problemas concretos, hoje existentes, que são a questão do emprego e da moradia, que é a questão da democracia, colocada em todas as instâncias de representação e de poder nos municípios, estados e país.

Na verdade, se impõe um caminho de duas vias. Uma que vai, no sentido de contribuir teoricamente com seu conhecimento, com a pesquisa; e a outra, que é o seu exemplo concreto, enquanto inserido/a, comprometido/a no sentido pedagógico e político com os Movimentos Sociais.

Via de regra, convém aos/às professores/as, empenhar-se e participar de mobilizações para conhecer melhor a pedagogia do Movimento. Pois só olhando de fora, não entendem o processo interno, que tem uma visão de democracia, de participação representativa, nas diferentes instâncias de representação e na própria organização onde as pessoas têm tarefas definidas e onde, normalmente, se busca adequar as aptidões pessoais a determinadas ações.

O momento exige que os/as professores/as estejam inseridos/as, inclusive no processo de elaboração da própria organização, porque não está dado que em diferentes situações a organização é sempre a mesma ou está pré-estabelecida. Ela é uma construção coletiva. Cabe às pessoas fazerem o debate, se incluírem, exercitarem, avaliarem, criticarem e poderem construir novos saberes, chegando inclusive, a novas formas de organização e de contribuição nessa luta política, que é sempre muito dinâmica. A dinâmica se dá porque interfere na conjuntura, nos

períodos e tempos em que ela se dá e, sobretudo, nas condições econômicas e sociais que estão dadas, num dado momento em que a luta se faz presente.

Esse vínculo com a luta social o/a leva a desenvolver um aprendizado concreto, que o/a conduz a estabelecer outros vínculos, como solidariedade, de trocas de experiências, de produção de novos conhecimentos, que só é possível para quem está inserido, participando. Quem está de fora e vê o movimento, pode não entender, por exemplo, uma “*Marcha Nacional, por Justiça, Emprego e Reforma Agrária*” que se prolongou por longos dias. Esta marcha tem um valor pedagógico, porque estabelece novos vínculos, que nascem do sofrimento, da dor e da esperança de quem caminha junto. Cria e estimula outros envolvimento, inclusive o envolvimento na resolução de problemas, de desafiar-se mentalmente para planejar etapas seguintes, para poder resolver problemas que surgem na própria caminhada.

Sem dúvida, quem está junto, participando, sentindo, tem melhores condições de contribuir, de criticar e também de propor alternativas para o Movimento se fortalecer mais.

## **2 - Lições da pesquisa**

Considero que, talvez, esta tenha sido uma pesquisa pretensiosa. De minha parte, havia pensado de forma idealizada o trabalho a ser realizado na escola. A princípio, havia pensado que seria acolhida, aceita e realizada a minha pretensão de trabalhar com o grupo de professores/as, no sentido de planejar, estudar, discutir, propor outras atividades pedagógicas que viessem enriquecer nosso cotidiano como educadores/as em uma escola de assentamento do MST.

Porém, a realidade se mostrou diferente do que havia imaginado e idealizado. Desde o começo fui percebendo que a grande interessada no trabalho era eu como pesquisadora. Por isso eu ia às reuniões marcadas, freqüentava semanalmente a escola, conversava com os/as professores/as, buscava realizar as entrevistas, observava tudo com atenção, escrevia o diário de campo, trabalhava intensivamente para ouvir as falas novamente, falava com entusiasmo ou com decepção sobre o

que estava realizando, o que me fez viver colada, por um bom espaço de tempo, a esta situação.

Percebi, também, que realizar uma pesquisa em escola pública hoje, considerando o momento histórico crítico que estão vivendo, significa necessariamente imbuir-se de paciência na escuta, humildade na insistência, ousadia nas propostas, persistência e coragem para dar cada passo firme e decidido, indispensável no processo de investigação.

Quero acreditar que a minha experiência anterior de trabalho, por ter sido mais diretamente ligada a escolas e professores/as da rede privada do ensino e aos coletivos de Educação do MST, de certa forma me tornou inexperiente e ingênua para entender o significado do mundo cotidiano da escola pública e de como tratar com estes/as profissionais. Uma coisa é estar com eles/as por um dia assessorando, discutindo, respondendo questionamentos e trocando idéias. Outra coisa é estar na escola desinteressadamente, interessada em ouvir, observar, analisar e escrever sobre esta realidade.

Os/as professores/as estão exaustos/as, cansados/as, forçados/as a buscar outras alternativas de sobrevivência. Não estão preocupados/as com pesquisas, nem com a pesquisadora. Suas preocupações ficam em torno de dar as suas aulas e, logo que termine o turno, caminham para outra escola, ao encontro de outros/as alunos/as ou, ainda, para um outro campo de trabalho. Sua formação e qualificação fica por conta do curso que já têm, mesmo que já o tenham terminado há muitos anos.

Aqui não tenho a pretensão de julgar e nem é este o objetivo da pesquisa. Porém, o que constatei, é que os/as professores/as, embora realizando a prática pedagógica em uma escola de assentamento do MST, na sua grande maioria não dão ouvidos e nem participam do debate maior sobre as questões do magistério realizadas no seu próprio sindicato e tampouco do Movimento Sem Terra. Sabem, porém, que essa postura os/as desqualifica para questionar o estabelecido pelo sistema de ensino e o que é proposto pelo Setor de Educação do Movimento, como proposta de Educação para as escolas de assentamentos da Reforma Agrária. Esta aparente indiferença dos/s professores/as parece querer afogar e afastar os

conflitos, os desafios e outros tensionamentos, de certa forma já presentes no seu cotidiano.

O desafio, no entanto, para os/as professores/as, está bem claro na primeira parte destas considerações finais. Porém, constatei que há outras instâncias de responsabilidade para responder à situação dada.

Ao próprio CPERS/Sindicato cabe o compromisso de rever seus planos de ação em relação às propostas de acompanhamento e formação político-pedagógica de seus/suas trabalhadores/as em Educação, principalmente em se tratando daqueles/as que têm o duplo desafio - estar atuando em escolas dos Movimentos Sociais, tendo-se presente sua ineficiente preparação e qualificação para tanto. Ineficiente, muito mais, para enfrentar os embates, os desafios e os conflitos surgidos no cenário pedagógico do mundo rural em processo de movimento e de organização de novas comunidades.

De parte do Estado constituído, urge repensar as escolas de magistério, desde sua estrutura, propostas pedagógicas e qualificação dos/as professores/as formadores/as. Também os cursos de licenciatura e o perfil das especializações. Urgente se faz pensar e executar um plano de formação continuada que dê aos/às docentes condições reais de continuidade a um processo de formação através de leituras, seminários, encontros de estudo sobre os diversos temas relacionados ao seu papel como educadores/as, à função social da escola, às suas áreas específicas e às novas tendências da Educação brasileira. Garantir escolas e professores/as em cada assentamento do MST, com condições reais para a sua funcionalidade, considerando, inclusive, o apoio à viabilidade da proposta de Educação que este vem propondo para as escolas de assentamentos.

Por outro lado, ao Setor Estadual de Educação do MST cabe: conhecer e acompanhar cada escola colocada dentro dos assentamentos e acampamentos; conhecer os/as professores/as que nelas trabalham; procurar fazer parcerias com as Universidades, secretarias de Educação e outras entidades educativas, promovendo encontros, seminários, dias de estudo, para poder discutir a proposta de Educação que tem o Movimento para estas escolas; fazer chegar em cada escola os materiais

pedagógicos propostos pelo Movimento, para que sejam sugestões no trabalho cotidiano das escolas, desde o planejamento até cada disciplina.

À própria Direção Estadual do MST, cabe: tomar conhecimento da realidade da Educação no Estado; assumir esta tarefa como parte da luta pela terra junto com o Setor Estadual de Educação, tendo presente que o latifúndio do analfabetismo beira o latifúndio improdutivo em todo o país; incentivar, em cada assentamento e acampamento, para que tenha uma equipe de Educação organizada, para manter acesa a chama do direito à educação pública para todos/as, um vínculo e trabalho conjunto com os/as professores/as, sejam eles/as vinculados/as ou não à organização.

E ainda, a comunidade do assentamento tem a responsabilidade de participar, se envolver e coletivamente construir a escola do assentamento na perspectiva de, efetiva e afetivamente, buscar junto com a escola a solução de todos os problemas que esta venha a ter. Também lhe cabe o desafio de não deixar apagar a chama de amor e interesse pelo saber, pelo estudo, pela pesquisa, tanto das crianças como dos/as professores/as e adultos da comunidade. Ao mesmo tempo, propor momentos de festa, de celebração, de mística que venha fortalecer a vida, a esperança e o sonho de quem vive num assentamento conquistado, contribuindo com a organização de outros/as trabalhadores/as Sem Terra, que vivem excluídos/as e sem direito à dignidade.

Não podem esquecer que o Movimento fez uma caminhada histórica no sentido de valorização da escola e de espaços educativos, como diz Tierra (1996) no capítulo II, *“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”*.

Portanto, a responsabilidade de pensar e fazer a escola não pode ficar só com os/as professores/as. Mesmo que um vendaval leve os barracos da escola itinerante dentro de um acampamento, não pode levar a esperança dos/as que nela acreditam, e das crianças que buscam aprender, mesmo debaixo das árvores. É o desafio de construir escolas **de** assentamentos e não apenas desejar e se satisfazer com escolas **nos** assentamentos

O desafio está colocado. De ambas as partes será necessário crescer no interesse de caminhar e se aproximar. Trabalhadores/as da terra e trabalhadores/a da Educação, com problemas semelhantes e com lutas conjuntas, poderão conquistar espaços sociais significativos que, se divididos, será impossível conquistar.

Cabe também, a cada instância responsável, olhar para os conflitos existentes como categorias básicas para entender, ler e interpretar a realidade que os gera, bem como sendo os próprios conflitos, os impulsionadores de consciências críticas e de estratégias de mudanças.

Para mim, esta pesquisa, significou a oportunidade de lançar um olhar de estranhamento que, ao mesmo tempo em que foi difícil e gratificante, me oportunizou enxergar aspectos não vistos e nem imaginados, tanto do ponto de vista do Movimento como organização, como de parte da convivência com os/as professores/as da escola pública. Poder perceber o processo de crescimento que foi se dando internamente na organização, em relação à educação, escola e relação com os/as professores/as, a mim causa admiração e orgulho. A terra, que a princípio era o primeiro e único objetivo, passou a se somar com a escola, com a Educação, como um direito de todos/as.

Se por um lado, como falei na introdução, eu já tinha um contato, uma aproximação com o MST, não estava autorizada, como me sinto agora como pesquisadora, a dizer e publicar o que percebi de avanços e recuos no processo a partir desta investigação. Percebi, ao mesmo tempo, que na minha bagagem de experiência com relação aos/às professores/as do ensino público, estavam apenas impressões, algumas idéias que ousava, inclusive, explicitar, quando mantinha contato com eles/as.

Só ao longo da pesquisa, com insistentes visitas e olhares sobre a realidade, pude perceber que o proposto por eles/as bem a princípio, não sustentado na hora do planejamento real, foi apenas uma motivação superficial, logo abandonada na primeira exigência. Bem como diz um trabalhador sem terra:

*Os professores, não são todos, claro, mas existem aqueles que, como em toda a profissão, esses não gostam muito das*

*exigências. Eles preferem que o pai faça isso, que vá lá, mas exigir deles, não.*

Assim sendo, a quem não era dado o direito de abandonar a tarefa e de não ser exigida, era a mim, por ora investigadora, com interesse e expectativas, que estava lá, como que “invasora” do seu espaço, do seu cotidiano, da rotina que ronda a escola pública.

Vencer as barreiras e continuar animada, era a minha única alternativa. Chegar na escola, a cada semana, esquecendo o que ficara para trás, ouvir com atenção cada queixa, cada tensionamento, cada análise sobre notícias de jornal e TV, sobre o Movimento, e cada conflito vivido na Escola Roseli Correia da Silva, gerado pela água do poço contaminada, pela arrombamento da escola, pela falta de professores/as, pela indisciplina de um/a aluno/a, era o meu papel, o meu trabalho.

E esta tarefa, posso dizer que a fiz com uma dose de humor, paciência e cordialidade. E diria que a fiz como alguém que lavra a terra calmamente, espalha a semente e espera a natureza conceder a primeira chuva, que deixa desabrochar as folhas verdes, que vêm contrastar com a terra e que lhe permite sair dela e crescer. Depois, passa a enxada em meio às plantas para retirar os inços que, intrusos, nascem para confundir o joio com o trigo, que surgem lentamente sob a expectativa e o olhar de assentados/as e da pesquisadora.

Sobretudo, esta experiência ajudou-me a estudar, trilhar caminhos de leitura não feitos ainda. Embora desejasse fazer muito mais, fui entendendo que uma Dissertação de Mestrado faz parte da vida, toma parte da vida, mas não é toda, nem tudo na vida da gente, ou seja, como pesquisadora, como militante, como educadora.

Apesar dos percalços, eu fiz essa pesquisa com emoção, pois não vejo como articular a razão, o pensamento, mover-se em torno de todas as exigências que têm uma pesquisa e escrever uma dissertação, sem uma carga sólida e eficaz de emoção, que dá força e coragem para o corpo inteiro, estimulando o ensaio firme e decidido de cada próximo passo.

E agora sim, concluindo estas considerações, escritas em plena segunda feira, dia 20 de abril de 1998, me sinto entusiasmada para declarar, junto com o dirigente nacional do MST:

*Alfabetizar todos os adultos e buscar estruturar a Educação, embasada em novos princípios pedagógicos, deve ser uma tarefa de todos.*

*Mas precisamos ir além. Transformar toda área dos assentamentos em uma verdadeira sala de aula e, aos poucos, esta grande sala deve atingir todo o Brasil (Bogo, 1988, p. 20).*

Sem dúvida, isto significa convocar a todos/as a um empenho coletivo, a um compromisso com a transformação de cada pessoa e das estruturas injustas desta sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- AGUIAR, Carmen M. *Educação, cultura e criança*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O Ensino paulista: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 11-18, fev. 1986.
- BELATO, Dinarte. Os sujeitos do desenvolvimento rural. *Revista Coragem de Educar*, Três Passos, n. 2. p.16-18, 1995.
- BOGGO, Ademar. *A vez dos valores*. São Paulo: MST, 1998. Caderno de Formação, 26.
- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42-62.
- BOFF, Leonardo; FREI BETO. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense; Rocco, 1982.
- CALDART, Roseli. Proposta de formação de professores do campo. *Contexto e Educação*, Ijuí, n. 17, p. 55-64, jan./mar. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Educação em movimento: a formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernardete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GORGEN, Frei Sérgio; STÉDILE, João Pedro (Orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.

- CAMPOS, Maria Machado Malta. Infância abandonada - o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José de Souza (orgs.) *Massacre dos inocentes - a criança sem infância no brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumos a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1990. p. 49- 63.
- CARR, Wilfred; STEPHEN, Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza: a investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CATANI, Denise (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMINI, Isabela. Aprovada a escola itinerante para os sem-terrinha: um ganho pedagógico e político para o MST. *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 8/9, p. 67-68, set./dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Formação do professor na perspectiva popular: uma contribuição para o meio rural. In: FISCHER, Nilton B; FONSECA, Laura S; FERLA, Alcindo (Orgs.). *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reconstrução histórica do departamento de educação rural (DER). *Coragem de Educar*, Três Passos, v. I, n. I, p. 5-26, 1995.
- CASTRO, Maria Helena. A saúde mental do professor. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 abr. 1998, p, 6.
- CHASSOT, Áttico. *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Porto Alegre, 1998. Texto digitado.
- COCEARGS. *Reforma agrária*, Porto Alegre: COCEARGS, 1997.
- CONTAG. *Campanha nacional pela reforma agrária*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CPERS/SINDICATO. *Documento: movimento resgate da qualidade do ensino público*. Porto Alegre, 1994. Texto digitado.
- CRUZ, Armando. *Sem-escola sem-terra: para uma sociologia da expropriação simbólica*. Pelotas: UFPEL, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Faculdade de Educação, 1996.
- DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professora: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, H. Luiz; AZEVEDO, José; SANTOS, S. Edmilson (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.

- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- D'INCAO, Maria C; ROY, Gérard. *Nós, cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. A educação de professores no Brasil: tendências, questões e prioridades. *Revista da Universidade de Aveiro*, Aveiro, v.5, n.1/2, p.61-81, 1984.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. Freire explica como o saber abre caminhos. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 de maio, 1997.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNDEP. *O DER e a capacitação de professores para o meio rural: sistematização de uma prática*. Braga, 1991. Texto digitado.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
- GARCIA, Regina L. A educação numa plataforma de economia solidária. *Proposta*, Minas Gerais, n.74, p.42-57, set/nov. 1997.
- GATTI, Bernardete. As pesquisas sobre formação de professores. *Educação Municipal*, Brasília, v.1 n. 2, p. 67-72, set. 1987.

- GIROUX, Henry A . *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. In: MOREIRA, A. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultural e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 125-154.
- GNACCARINI, J. César. O Trabalho infantil agrícola na era da alta tecnologia. In: MARTINS, de S. José. *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- GONZALEZ ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 15-20, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Reinventar e formar o profissional da educação básica*. Belo Horizonte: s.d. Texto digitado.
- GORGEN, Frei Sérgio Antonio. *O massacre da fazenda santa Elmira*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Uma foice longe da terra*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GORGEN, Frei Sérgio Antonio; STÉDILE; João Pedro (Orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos. O Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- IGREJA CATÓLICA. *Documento: Pontifício Conselho "Justiça e Paz": para uma melhor distribuição da terra: o desafio da reforma agrária*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- KINCHELOE, L. Joel. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KNIJNIK, Gelsa. *Educação rural: nos silêncios do currículo. NH Na Escola*, Novo Hamburgo, 13 jul. 1996. p. 1-4.
- \_\_\_\_\_. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. Intelectuais, movimentos sociais e educação. IN: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.57-81.
- LEITE, Marisa Isabel Ferraz Pereira. Crianças do campo: os mudos da história? *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, 6 jul. 1996, p. 170-191.

- LINHARES, Célia F. S. *A Escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- \_\_\_\_\_. A Questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n.101, p. 48-53, 1991.
- MACEDO, A.C. Carmen. *Tempo de gênese: o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MANACORDA, Mario A. *História da educação: a antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Autores Associados. 1989.
- \_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARTINS, José de Souza. *O Poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. A Valorização da escola e do trabalho no meio rural. IN: WERTHEIM, Jorge; DIAZ BORDENAVE, Juan. *A Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-270.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 9, n. 40, out./dez.1995.
- MÉLIGA, D. Larte; JANSON, do C. Maria. *Encruzilhada natalino*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MOCHOCOVICH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MORIN, Edgar. *Sociologia: a sociologia do micro-social ao macroplanetário*. Lisboa: Publicações Europa América, 1984.
- MST. *Agenda 1977. s.n.t.*
- \_\_\_\_\_. *Calendário histórico dos trabalhadores*. São Paulo: MST, 1993. Caderno de Formação, 19.
- \_\_\_\_\_. *Cooperativas de produção. questões práticas*. 2. ed. São Paulo: MST, 1996. Caderno de Formação.
- \_\_\_\_\_. *A Força que anima os militantes*. São Paulo, 1994. Texto digitado.
- \_\_\_\_\_. *MÍSTICA, uma necessidade no trabalho popular e organizativo*. São Paulo: MST, 1998. Caderno de Formação, 27.
- \_\_\_\_\_. *Princípios da educação no MST*. São Paulo: MST, 1996. Caderno de Educação, 8.
- \_\_\_\_\_. Preparação dos encontros estaduais e 9º encontro nacional MST. São Paulo: 1997. Caderno de Formação, 25.

- \_\_\_\_\_. *Programa de Reforma Agrária. São Paulo: MST, 1995. Caderno de Formação, 23*
- \_\_\_\_\_. *O que queremos com as escolas dos assentamentos. São Paulo: MST, 1993. Caderno de Formação, 18.*
- MST; ITERRA. *Proposta pedagógica do curso de magistério. Veranópolis: s.ed.,1996.*
- NÓVOA, António. *Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.*
- \_\_\_\_\_. *Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.*
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.*
- OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella. *Qual a sua formação professor? Campinas: Papyrus, 1994.*
- OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de Oliveira. *Sexualidade na escola pública: limites e possibilidades da educação de professores. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.*
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.*
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.*
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. COMISSAO DE ENSINO DE 1. GRAU. Parecer nº 1.313/96, processo SE nº 7.433/19.00/96.7. s.n.t.
- ROCKWELL, Elsie; MECADO, Ruth. *La práctica docente y la formación de maestros. Espanha, 1988. Investigación em la escuela, 4.*
- RUSCHEINSKI, A *Terra e política: o movimento dos trabalhadores rurais sem terra no oeste de Santa Catarina. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Ciências sociais, 1989.*
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.*
- SANTOS, Rosa Maria G. de Los; ROSSATO, Ricardo; ALMEIDA, Joaquim Américo de Jesus. *Habilitação de professores no meio rural. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 5, n. 3, p. 27-36, 1980.*
- SCHERER - WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo (Orgs.). *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na américa do sul. São Paulo, Brasiliense, 1987.*

- SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José de. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, H. Luiz; AZEVEDO, José; SANTOS, S. Edmilson (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola s.a: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- SILVA TRIVINOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1995.
- \_\_\_\_\_. CONESUL ; sistemas educacionais: formação de professores. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- STÉDILE, João Pedro; GORGEM, Frei Sérgio Antonio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TESSER, Ozir. (Org.). *A Professora rural, sua luta e organização: leiga?* Fortaleza: CETRA, 1993.
- TERRIEN, Jacques. Saberes de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto e Educação*, Ijuí, n. 48, p.7-36, out./dez.1997.
- TERRIEN, Jaques; DAMASCENO Maria (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- TIERRA, Pedro. Eldorado: notícia dos sobreviventes: para Isabel que tece os cordões da resistência. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 32 p. 4-13, jul./set. 1996.
- VENDRAMINI, Célia Regina. *Ocupar, resistir e produzir MST: uma proposta pedagógica*. São Carlos: UFSCAR, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 1992.
- VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com histórias de vida: (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- WAGNER, Carlos. *Brasiguaios: homens sem pátria*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A Saga do João sem terra*. Petrópolis: Vozes, 1989.

WARREN, I. e KRISCHKE, P. *Uma revolução no cotidiano?*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

ZEICHNER, M. Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.