

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO:
BANDEIRAS DE LUTA PARA UM MOVIMENTO SOCIAL**

Education and training: symbols of struggle for social movements

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado¹

RESUMO

Este artigo propõe reflexões sobre a importância da educação, formal ou não, para a vida de pessoas que integram movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. Essa importância é analisada como uma conquista pessoal, mas também como uma forma de pertencimento e criação de elos identitários com o grupo. Dessa maneira, a educação e a formação se apresentam como bandeiras de luta para os movimentos sociais, pois, ao mesmo tempo, possibilitam a melhoria da vida de seus integrantes e a qualidade de sua luta junto ao grupo.

Palavras-chave: Educação; Movimento Social; Identidade e Memória.

ABSTRACT

This essay reflects on the importance of education, formal or not, for the life of people within social movements such as the Landless Movement - MST. This importance is analyzed as a personal achievement, but also as a way of belonging and identification with the group. Thus education and training are presented as a symbol of struggle for social movements, because at the same time, enable the improvement of the lives of its members and the quality of their struggle with the group.

Keywords: Education; Social Movement; Identity and Memory.

¹ Doutora em História Social pela USP, pesquisadora do NEHO/USP e do Cesima - PUC/SP e professora da UniP. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

As reflexões tecidas neste artigo são resultantes da pesquisa de doutoramento e de convivência junto a comunidades rurais, acampamentos e assentamentos durante pesquisas de campo que se estenderam ao longo de uma década. Mais especificamente a pesquisa de doutorado (RIBEIRO, 2007) se deu no acompanhamento da Marcha Nacional que ocorreu de 1º a 15 de maio de 2005, organizada pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Realizamos 47 entrevistas de “história de vida”, durante o deslocamento da Marcha Nacional. Os colaboradores foram mulheres e homens, de idades e etnias distintas, oriundos de 23 estados brasileiros. As entrevistas foram feitas com a preocupação de entender como essas pessoas sentiam-se em relação à sua participação no movimento social. “Estar lá” (GERTZ, 2002) com o grupo, marchando, marcou um posicionamento que possibilitou a realização deste trabalho. Para quem estava preocupado em entender o processo de formação das identidades dos sem-terra, ter participado da marcha foi fundamental. A marcha é um dos momentos em que, ao mesmo tempo, constituem-se e afirmam-se identidades, principalmente uma identidade “oficial” que as lideranças do Movimento convencionaram chamar de identidade Sem Terra.

Mas as reflexões que ora se apresentam, embora tenham esse cenário como pano de fundo, se desdobram a respeito da importância da educação, da escola e da formação nesse processo de construção identitária. Construção esta que trava uma disputa simbólica pela construção de um conjunto de referências comuns que, grosso modo, podem ser chamadas de memória. Lembrando que Pierre Nora, ampliando consideravelmente o conceito, introduziu principalmente que a memória nacional se constrói sistematicamente a partir de uma série de instituições, da escola aos arquivos, passando pelas festas e pelos monumentos de comemoração. Assim, também os sem-terra querem, por meio de suas marchas e escolas, construir memórias que possam consolidar pertencimentos e identidades.

Como o título do artigo sugere, educação e formação serão vistas aqui como instrumentos dessa construção identitária e, por isso mesmo, se revelam nas narrativas dos entrevistados como bandeiras de luta, ou seja, como parte de suas reivindicações na negociação junto ao poder público. Assim, na pauta de reivindicação dos sem-terra, está a terra, a moradia, a escolarização e a saúde.

Mostrando ter ciência dessas disputas de poder e da importância da educação para a formação dos integrantes e a própria consolidação do movimento social, Elizandra afirmou:

A questão do estudo que é o primordial. E as pessoas às vezes não conseguem admitir, um sem-terra estudando. Dizem: “Para que esse povo quer estudar?” Acho esses valores do estudo, da disciplina, do cuidado com o ser humano, os maiores da nossa organização. O Movimento tem muito esse cuidado que acho que é a injeção que vai animando a gente (RIBEIRO, 2007, p.107).

Com isso é visível que, para falar de consolidação identitária, é preciso falar do processo de formação e educação. Talvez uma explicação advinha do fato de ser professora e acreditar na educação como elemento central para a formação do ser humano, ou ainda, por ter atuado diretamente no Setor de

Educação do Movimento Sem Terra durante cerca de quatro anos. De uma ou outra forma, penso que não se pode deixar de observar que é notável a importância que o MST dá à educação que pode ser aqui compreendida como escolarização formal, mas também como um processo de formação mais amplo que envolve toda uma proposta de mudança de valores. Assim, colaboradores como Daniel relacionam sua permanência no movimento à educação: “O que me fez ficar, acho que foi mais por ser educador. Por exemplo, eu trabalho com as crianças e eu gosto de fazer isso. É um trabalho gratificante ver a criança aprendendo, se ensinar a ler e escrever (RIBEIRO, 2007, p.84).

Além da educação básica pela qual educadores como Daniel são responsáveis, há também uma preocupação com a formação desses educadores. Um dos palcos em que a educação ganha centralidade é o curso de formação, ao qual vários narradores se referiram. Nessas oportunidades, o Movimento reúne vários de seus militantes e realiza uma sensibilização junto ao processo de formação. Foi o que contou Ana Paula:

O primeiro momento que me emocionei foi na noite cultural, que teve uma mística muito bonita. Muito bonita mesmo! A CPP² que fez. Foi sobre a integração, o compartilhar. Nessa mística todo mundo pegava uma fita e colocava no braço do outro. Teve uma falação muito bonita sobre o peso da responsabilidade nossa. E naquele momento eu senti o quanto eu era importante! Para o povo do meu assentamento, para as pessoas. O quanto minha responsabilidade era grande. E eu não podia deixar, tinha que carregar o peso dessa cruz (RIBEIRO, 2007, p.51).

Em esse “peso”, ao qual se referiu Ana Paula, parece ter sido recompensado, pois:

Quando terminou a primeira etapa do curso e a gente foi para o momento comunidade, teve uma mística muito bonita. Nesse momento todo mundo chorou, apesar de ser primeira etapa e de todo mundo estar se conhecendo. Foi um momento muito bonito! Todo mundo se despedindo (RIBEIRO, 2007, p.51).

A exemplo de narrativas como essa, retoma-se a ideia de que essas pessoas se tornam úteis/necessárias, pois precisam fazer algo a alguém. Assim, o conhecimento passa a ter uma utilidade prática à vida e às pessoas.

É possível apontar também o curso de Pedagogia da Terra para Ana Paula como um ritual de iniciação e de entrada para o Movimento.

Daí começa a ter uma relação maior com Movimento Sem Terra. Fui para segunda etapa e foi melhor ainda. Hoje está com três anos, está quase no final do curso! Vai terminar no final do ano. Eu percebo o quanto cada etapa que passa, a cada atividade, a gente vai aumentando o nível de consciência e de certeza de que aqui é o lugar onde tem que estar. Junto com o povo. Nós precisamos uns dos outros para poder superar esse problema, essa desigualdade social. Tudo isso que nos oprime e nos exclui (RIBEIRO, 2007, p.52).

Há, no entanto, uma contradição entre o estar junto e a prática de como se livrar de tudo que oprime e exclui. A própria Ana Paula, em sua história, contou como, logo ao entrar no quarto, foi olhada por algumas militantes mais velhas de um modo nada acolhedor: “Elas me olharam de um jeito desconfiado [...] imaginavam que eu era uma menina rebelde que não ia ficar ali de jeito nenhum” (RIBEIRO, 2007, p.50). Nessa passagem, percebe-se a existência de um preconceito de militantes mais antigos em relação aos

² CPP - Coordenação de Política Pedagógica.

jovens. Assim, evidencia-se um contrassenso, pois, ao mesmo tempo em que se quer/precisa incluir e empoderar adolescentes e jovens na luta, há uma resistência em fazê-lo.

Sobre o curso de Pedagogia da Terra, cabe explicar que geralmente são cursos organizados pela Pedagogia da Alternância.³ Prática educativa que prevê que o aluno reveja seu tempo entre estudos na escola (chamado de Tempo-Escola) e atividades junto à comunidade (denominado Tempo-Comunidade), de forma a desempenhar em tempo integral cada uma dessas etapas. A Pedagogia da Alternância vem sendo apresentada como uma alternativa bastante viável para a Educação do Campo, já que com ela é possível definir um calendário em que a criança, e principalmente o jovem, pode estar em casa nos tempos de plantio e colheita. A descrição do “Tempo-Escola” é feita por Ana Paula:

A gente ficava 70 dias lá estudando, cedo, tarde e noite. À noite, eram questões mais gerais do Movimento, formação, diversos setores, enfim, do conjunto do Movimento. E, durante o dia, são as questões mais da universidade, da grade curricular do curso. Depois do Tempo-Escola que a gente fica lá, retorna e tem o Tempo-Comunidade. Aí vinha um monte de tarefas para a gente fazer no estado, no assentamento, na região. Mas, para mim, era normal aquilo ali, porque eu tinha que fazer independente do curso, porque estava na direção. Tinha que contribuir, fazer as atividades. Mas só que, além de eu cumprir as atividades, tinha que fazer relatórios, leituras dirigidas (RIBEIRO, 2007, p.103).

Esses cursos preparam a militância, à medida que trabalham as linhas políticas do Movimento ao mesmo tempo em que capacitam professores para melhorar seus conhecimentos de conteúdo e suas práticas pedagógicas. Questão bastante importante, principalmente se for levada em conta a baixa formação dos professores que dão aula nas áreas rurais, em todo o país.

Quando narradores, como Daniel, destacam a importância de uma educação que parta da realidade do aluno, demonstram sua sintonia com as posições defendidas pelo educador Paulo Freire. Lembrando que os livros de Paulo Freire são bibliografia obrigatória nos cursos de formação e parte integrante da proposta de educação do MST.

Freire defendia uma educação “desalienante” e ligada ao universo do educando. A educação, para Freire, era um ato revolucionário e humanizador. Assim, para ele, educar era transformar a realidade. Em tom de denúncia, apontou:

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores. [...]Esquecem-se de que seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da dignidade roubada e não *conquistar* o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo (FREIRE, 1987, p.84-85).

E, ao dar exemplos de sua prática pedagógica, Daniel demonstra como acontece nos acampamentos: uma educação que parta do educando e que, portanto, possa ser libertadora, porque é entendida.

Por exemplo, não podemos ensinar para uma criança do campo que não conhece o mar o “b” de baleia, afinal ela talvez não conheça uma baleia, ou mesmo o “a” de avião que ela vê que passa lá em cima da roça. Ela vai ver o avião, mas são coisas

³ Há muitos trabalhos sobre o assunto. Dentre eles, destaco Caliyari (2002) e Pizetta (1999).

muito distantes da realidade dela. Trabalhando mais a realidade delas, as crianças assimilam bastante. Por exemplo, no acampamento, você trabalhar o “b” de barraco, o “a” de acampamento, de assentamento. Partir da realidade é mais ou menos isso. Não que seja só isso, mas é essa base que eu tenho. A idéia é partir do palpável, do concreto, do que você está vendo. Assim a criança entende (RIBEIRO, 2007, p.83).

Mas Daniel vai além. Em sua entrevista, fala de “tema gerador” e mostra que sua formação dá abertura para práticas pedagógicas flexíveis:

Hoje, com as crianças, a gente inventa. No meu acampamento tem uma roça de milho, a gente faz boneco de milho, faz colagem. Aprende a fazer brinquedo das coisas que estão ali nos Tempos-Oficina. Se alguma criança tem alguma experiência, alguma coisa para mostrar, tem que deixar ela ser educadora (RIBEIRO, 2007, p.84).

Tais ideias aparecem de forma mais teorizada na narrativa de Elizandra, quando apresenta:

Gosto muito do trabalho que faço dentro do Movimento porque é em busca, como diz Paulo Freire, de uma educação libertadora. Uma educação diferente desse modelo educacional da nossa sociedade. É nas escolas da cidade que querem colocar as crianças do campo, não respeitando as diferenças, a identidade do povo camponês. É um grande desafio para nós (RIBEIRO, 2007, p.104).

Esse desafio foi proposto aos movimentos sociais por Freire, à medida que defendia que:

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p.31).

Na busca desta “nova” educação, o Movimento se impôs a tarefa de, além de organizar os cursos de formação, produzir materiais didáticos que pudessem ser neles usados. Assim, há uma grande produção de cartilhas, boletins, cadernos e revistas.

Outro material também usado pelos cursos, embora muitas vezes não tenham sido feitos para essa finalidade, são os filmes sobre o MST, elaborados por seus membros ou por pessoas ligadas ao Movimento. Os vídeos provocam, emocionam, chocam, questionam, mostram imagens alternativas ao universo midiático e estão presentes nas narrativas em momentos políticos, educativos e culturais importantes narrados pelos sem-terra, compondo universos subjetivos e identitários complexos, diversos e difíceis de serem reduzidos a esquemas de análises de ação coletiva tradicionais da sociologia ou da ciência política. Ao contrário, nos aproximam dos questionamentos sobre a polifonia das narrativas, a multiplicidade das subjetividades e a presença constante da defesa da transmissão da experiência humana como forma de vivenciar, na memória e na identidade individual e coletiva, os processos de resistência, na contramão do contexto de destruição da experiência do contexto histórico atual.

Nessa medida, “resistência” torna-se palavra importante. Resistir é um exercício diário que se estabelece com a sociedade (por seu modo vida), com

o governo (em negociações), com a cultura (fazendo com que os hábitos camponeses não morram) e com o próprio corpo (quando não se tem comida suficiente, ou um lugar para se abrigar do frio e da chuva como ocorre nos acampamentos).

A identidade, nesse sentido, se caracteriza nas palavras de Castells (2006) como identidade de resistência, ao mesmo tempo em que inicia a organização de uma identidade de projeto ao propor significados e atuações visando uma mudança estrutural.

É importante destacar o avanço que significam esses cursos de formação para uma população que tradicionalmente foi condenada ao analfabetismo ou à baixa escolarização. Evidentemente, não estou anulando todo um processo de disseminação e ampliação da educação pública no país. Mas, de acordo com as estatísticas nacionais, o campo brasileiro ainda é o local em que as pessoas têm menor escolarização. Assim, há uma grande diferença entre as narrativas dos educadores já citados anteriormente e formados nos cursos do MST, se comparados com a geração de seu Luis, por exemplo:

Aprendi a escrever com 14 anos. Não sabia nada, fui morar na fazenda, não tinha professor e meu pai foi me ensinando a conhecer as letras, "a", "b", isso aí. Depois que conheci as letras, eu peguei a juntar elas para fazer nome. Comecei assim... Nunca tive um dia de professor, numa escola. Eu tinha vontade, mas naquele tempo as crianças não tinham isso. Quando nós viemos para São Paulo, que começou a estudar um pouquinho, aprender os nomes. Tinha uma vontade de ir "na" escola, mas miou... A escola nossa, na roça, é trabalhar, é enxada, é foice, é machado, o que fosse. De tudo eu fui, eu faço de tudo (RIBEIRO, 2007, p.113).

A escola da roça ainda é realidade para grande parte das crianças e dos jovens do campo, o que mostra um caminho longo a ser trilhado pelo Estado e por militantes do movimento social em busca da mudança desse quadro.

HERANÇAS DE UMA HISTÓRIA ANTERIOR

A trajetória que precede a entrada no Movimento consistiu em uma vivência traumática, marcada pela condição de despossuído (no fato de não ter terra, mas também não ter emprego, escolarização ou condições dignas de vida). Ou seja, a essas pessoas não foi permitida a cidadania plena e seus direitos não foram reconhecidos ou garantidos pelo Estado. Paradoxalmente, é na luta por esse reconhecimento e por sua efetivação que uma cidadania é conquistada.

A entrada no movimento social marca como seus participantes sentem a conquista de sua cidadania. O Brasil é comumente reconhecido como um país sem tradição de luta por direitos. "O processo de construção da cidadania enquanto afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo" (DAGNINO, 1994, p.109).

Cabe expor aqui uma reflexão elaborada por Roseli Salette Caldart, membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ao dizer que o intuito do MST é educar cidadãs e cidadãos do seu tempo:

É bem verdade que a palavra "cidadão" é ainda parcial, à medida que remete à cidade. Seria o caso de inventarmos uma nova palavra, que tenha o mesmo sentido,

mas que faça referência aos moradores do campo? Ou deveríamos recuperar o sentido da palavra camponês? (CALDART, 1997, p.113).

Ou, ainda, como apresentado por Paladim Júnior:

Será que o que se delinea a partir do que esse estudo revela não poderia ser denominado de campesinidade? [...] os assentamentos são lugares de construção e/ou reconstrução de relações sociais e de possibilidades de ser cidadão, camponeses e agentes de transformação da sociedade brasileira. Campesinidade seria a cidadania camponesa (PALADIM JÚNIOR, 2004, p.195-196).

A relevância de colocarmos aqui tais pensamentos é mostrarmos que o Movimento dos Sem Terra não apenas discute a ideia de cidadania, mas também questiona a qualidade do conceito aplicado. Ou seja, a reflexão se distancia de uma mera repetição dos tradicionais temas da esquerda, mas renova-se ao questionar termos já cristalizados. Importa também dizer que reflexões como estas, que questionam toda uma lógica instituída, estão sendo pensadas, sistematizadas e tornadas públicas por integrantes do setor de educação, mostrando a amplitude de suas preocupações.

Muitas entrevistas mostram como as pessoas que compõem o movimento social sentem sua transformação – para além da educação, contando as mudanças de atitudes ocorridas em suas vidas após a entrada no Movimento dos Sem Terra. Fica evidente na fala de pessoas como Wanderléia o sentido de luta que encontrou. Sua narrativa mostra que, por meio desse processo, a família recebeu nova significação e o indivíduo ganhou força ao enxergar-se como agente social ativo. Com isso, um novo conceito de cidadania passa a ser desenhado, que não se vincula a uma estratégia de governo.

A nova cidadania requer (e até é pensada como sendo esse processo) a constituição de sujeitos sociais ativos definindo o que eles consideram ser os seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento social e político. Nesse sentido, ela é uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, uma cidadania “de baixo para cima” (DAGNINO, 1994, p.108).

As mudanças são muitas. A entrada num movimento social representa um salto qualitativo no padrão de vida. Pessoas que antes viviam em favelas na cidade conquistam um espaço para morar e passam a refletir sobre sua própria condição anterior. Para os narradores, a entrada para o MST simbolizou o retorno ao convívio social, às relações de carinho, enfim, à condição humana que lhe havia sido roubada.

Em paralelo a essa discussão sobre cidadania, cabe agregar a importância de um processo de formação e educação das pessoas do campo. Sobre isso quero destacar a atuação do Setor de Educação do Movimento, que pude acompanhar de perto durante alguns anos. Dessa experiência de acompanhamento resultou a escrita de um boletim de educação intitulado: *20 anos de educação* (RIBEIRO, 2004) em que estão registradas as principais conquistas desse setor, desde a primeira ocupação e o início dos trabalhos, com as Cirandas, até a conquista das políticas públicas da Escola Itinerante e da formação dos cursos técnicos e parcerias com universidades para a realização de cursos de nível superior.

As palavras de Stédile, ao falar dos 20 anos do Setor de Educação, enfatizam o quanto essas conquistas foram importantes para o próprio Movimento:

Temos muito a comemorar. Primeiro comemorar a lucidez de termos construído uma consciência de que o acesso à educação era fundamental, para “libertar” as pessoas,

como dizia Paulo freire. Libertar da escuridão, da ignorância, da falta de democracia. E também podemos comemorar como conseguimos engajar milhares de companheiros e companheiras em atividades específicas da educação. E também temos a comemorar muitas conquistas, desde nosso programa de alfabetização de jovens e adultos, nossas escolas técnicas, como o IEJC – Instituto Josué de Castro. Nossos convênios com as universidades brasileiras, nossos programas de pós-graduação. Nossos convênios inclusive com universidades do exterior, que permitem que hoje mais de 60 jovens, sem-terra estejam estudando medicina em Cuba. E que haja outros jovens estudando idiomas em outros países. Temos a comemorar a construção de nossa escola nacional, que depois de cinco anos de verdadeiro mutirão nacional, está quase pronta, e vai se tornar um centro de ensino superior, para nossos jovens (STÉDILE, 2004, p.68-69).

O Movimento com isso tentou e tenta superar o analfabetismo e a baixa escolaridade, um quadro bastante triste que se desenhou, principalmente para os moradores do campo brasileiro, e que, de certa forma, está caracterizado nas histórias de nossos colaboradores. Destaco a narrativa de Wanderléia:

Eu não tinha nem chance de ir para escola. Foi depois de grandona que consegui estudar alguma coisa... fiz até a 5ª série, mais ou menos... [...] Fui para escola, tinha uns... uns 13 anos, mas aquela coisa assim... Entra na escola e sai porque tem que mudar de fazenda. Nunca consegui aprender nada! (RIBEIRO, 2007, p.137).

De forma geral, mesmo com as significativas melhoras em termos de abrangência da educação básica e do ensino fundamental, no campo, quem realmente quer estudar tem que fazer grandes sacrifícios. E, nesse sentido, ainda há muito por fazer para superar a situação que Ana Paula descreveu sobre sua mãe:

Todo sábado, ela tinha que pagar passagem para ir até a cidade fazer as provas. Ela estudava a semana inteira e no sábado ia fazer as provas daquele conteúdo. Então, um detalhe bem interessante é que, para minha mãe, para sustentar a gente e pagar essas passagens, tinha que quebrar coco a semana inteira. Cuidava dos filhos, estudava e quebrava coco. A primeira professora do nosso povoado foi ela (RIBEIRO, 2007, p.38).

É preciso atentar para a consciência que esses narradores apresentam. O testemunho é um ato político que, ao demonstrar em palavras sua preocupação com a educação para formar um cidadão mais participante, forma, na prática, esse cidadão. Assim, os membros do Setor de Educação trabalham em prol de um processo educativo que pondere a especificidade da educação “no” campo, “para” pessoa do campo e “por” pessoas do campo. Assim, os membros dos movimentos sociais conjuntamente mobilizaram o Poder Público Federal, que criou dentro do Ministério da Educação um departamento para cuidar das questões da educação do campo. No primeiro relatório parcial do segundo ano de execução do Programa Brasil Alfabetizado,⁴ pode-se ler:

[...] entendemos por educação do campo um processo de aprendizagem que aconteça no campo – pois as pessoas têm o direito de estudarem onde vivem; desenvolvido pelos educadores do campo – pensada a partir de sua realidade, com a

⁴ A Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) foi a entidade jurídica ligada ao MST parceira do MEC para a realização desse programa de alfabetização de jovens e adultos nos anos de 2003 e 2004.

sua participação e vinculada à sua cultura; e evidentemente para o campo – podendo responder às suas demandas sociais e humanas.⁵

Importante ressaltar que a educação é direito do cidadão, conquistado historicamente e, portanto, dever do Estado. No entanto, esse direito ainda não está assegurado para os moradores do campo. Normalmente, a busca por escolas para os trabalhadores rurais e seus filhos esbarra em vários entraves. O primeiro é o geográfico, ou seja, a escola geralmente não está no campo. Depois, mesmo quando está lá, raras são as vezes em que foi pensada pelo e para o campo.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a “educação do campo”⁶ se concretizaria por meio da instalação de escolas no campo com um projeto político pedagógico que respeite o imaginário camponês e que esteja ligado à sua história, aos seus sonhos e desafios. Nesse plano, a escola pensada pelo MST deve ter local e ensino próprios. Caminhando nessa direção é que foi oficializada a política pública da Escola Itinerante nos três estados da região Sul do país. E é por isso que Daniel pode acompanhar seus alunos, em marcha. Nesse tipo de escola, a marcha e as atividades desenvolvidas durante esse tempo são consideradas carga horária pedagógica, como explicou Daniel:

Por exemplo, quando a gente chegar da marcha, vamos assinar o livro do ponto e essas crianças daqui também que vão ter o caderno, e no diário de classe ‘vai’ estar anotadas as atividades. Conta como aula normal esse tempo da Escola Itinerante na marcha (RIBEIRO, 2007, p.88).

Daniel descreve o funcionamento da escola, no Rio Grande do Sul, primeiro estado em que foi oficializado esse tipo de ensino:

Prestamos contas para a escola base, e ela presta conta para a 27ª Coordenadoria de Educação que é de Canoas. Isso todo final de ano. As aulas são de janeiro a janeiro, não tem férias. Por esse motivo de ser itinerante. Em tempos de ocupação tem que mudar a aula. A criança sai, vai para base, fica três dias, volta... Só final de ano que a gente tem uma liberaçãozinha de quinze, vinte dias. É dada liberação massiva para o pessoal ir para base, passar Natal, final de ano, e a gente também é liberado. Mas a gente reveza porque tem gente que continua no acampamento: algumas crianças ficam e elas não podem ficar sem aula. Daí um educador fica o Natal, e o outro, o Ano Novo. Tem dado certo. Às vezes alguém fica de cara virada, mas é feita a discussão, se a maioria aceitou... A gente vive no coletivo, tem que aceitar (RIBEIRO, 2007, p.88).

As relações entre o estudante, o local e o modo com que o processo educativo é realizado fazem parte de uma formação identitária que tenta marcar um vínculo com o campo e a valorização da experiência do trabalho

⁵ Primeiro Relatório Parcial do Projeto de Alfabetização (Convênio ANCA/FNDE) – Ações do Programa Brasil Alfabetizado, janeiro de 2004, p.9.

⁶ A ação de movimentos sociais no campo fez com que surgisse a diferenciação entre educação “do” campo e educação “no” campo. A educação no campo é uma reivindicação permanente, pois a maior parte das escolas está na área urbana dos municípios. A educação do campo, no entanto, representa algo que vai além, é a demanda por uma política pública: uma educação que aconteça *in loco* e valorize os sujeitos e o modo de vida rural. Foram importantes passos para a concretização dessa política pública: a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT Educação do Campo), no âmbito da estrutura da SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), e a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do diálogo com movimentos sociais.

com a terra. Assim, para o Setor de Educação, é fundamental legitimar a busca por políticas públicas que priorizem a formação desse homem do campo. É com esse objetivo claro que retomo a fala de Elizandra, que diz: “Uma educação diferente desse modelo educacional da nossa sociedade. É nas escolas da cidade que querem colocar as crianças do campo, não respeitando as diferenças, a identidade do povo camponês” (RIBEIRO, 2007, p.104).

Afirmar uma identidade camponesa, diferente de uma urbana, é o que legitima a existência de um cuidado do Poder Público específico para com esta comunidade. Esse é o argumento para a luta por escolas nas áreas rurais visando atender às crianças que lá moram, pois na maioria das vezes as escolas se localizam em áreas urbanas. As crianças, portanto, participam de manifestações pela conquista do direito ao estudo, reivindicando transporte para a cidade ou indo além, conquistando as escolas do campo. Esta não é uma questão simples, porque instalar escolas no campo é algo que reconhece o direito de minorias e coloca em cheque um modelo urbano de desenvolvimento e progresso para o país.

A luta por direitos e mudanças também afeta os pequenos e isso justifica a existência de marchas e atos públicos em que os personagens principais são os chamados “sem-terrinhas”. Ao mesmo tempo, dá esperança de continuidade de estudos a jovens como Aquiles, que quer ser advogado, e Daniel, que quer um “monte de coisas”, mas faz planos para fazer um curso de magistério ou de pedagogia em escolas vinculadas ao Movimento, como o Iterra.

De forma geral, o que gera espanto em pessoas fora do Movimento é que uma pessoa de origem pobre almeje se tornar um advogado ou mesmo queira continuar a estudar. Isso é algo que, por muito tempo, foi impensável para esse grupo social. Estudar e ter um curso universitário era um luxo e não uma possibilidade de crescimento pessoal e afirmação do grupo.

Esses membros do MST, ao darem passos nessa direção, ocupam espaços antes reservados a outros grupos, ampliam seus horizontes e incluem-se no espaço democrático resignificando o mundo em que vivem. Assim, a educação é uma forma de suplantando barreiras e faz parte de uma estratégia de mudança social.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002. (Dissertação de Mestrado).

⁷ O ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – é a instituição mantenedora do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC. Essas instituições mantêm uma parceria e um compromisso com o projeto político e pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e têm sua sede e funcionamento atual no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura).

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

IOKOI, Zilda Márcia Grícola *et al.* (Org.). **Vozes da terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo**. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. **História: Novas abordagens; Novos problemas; Novos objetos**. (3 vols.) Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MST. Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo, Iterra, n.11, 2003.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. **Insurreição dos saberes, territorialização e espacialização do MST: um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de maio – Fraiburgo/SC. O ensino de geografia em questão**. São Paulo, FFLCH, Usp, 2004. (Dissertação de Mestrado).

PIZETTA, A. J. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. 1999. Vitória: UFES, 1999. (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Processos de mudança no MST: história de uma família cooperada**. São Paulo, FFLCH, Usp, 2002. (Dissertação de Mestrado).

_____. Engenheiro Maia: o dia a dia de conquistas de uma escola. **Cadernos do Iterra** "Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST", Veranópolis, n.8, p.121-144, nov. 2003.

_____. (Org.). MST. 20 anos de Educação. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.9, dez. 2004.

_____. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. 2007. São Paulo, FFLCH, Usp, 2007. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado *et al.* Adolescentes: sujeitos da escolarização. **Cadernos do Iterra** "Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST", Veranópolis, n.8, nov. 2003.

SANTOS, Andrea Paula dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Vozes da marcha pela terra**. São Paulo: Loyola, 1998.

STÉDILE, João Pedro. A história do MST é um aprendizado coletivo. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.9, dez. 2004.

Data da submissão: 14/11/12

Data da aprovação: 04/12/12