

MARCOS GEHRKE

**ESCREVER PARA CONTINUAR ESCRREVENDO:
AS PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE DO MST**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profª Drª Leilah Santiago Bufrem

**CURITIBA
2010**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCOS GEHRKE** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM, DR^a ISABELA CAMINI, DR^a BENEDITA DE ALMEIDA e DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **"ESCREVER PARA CONTINUAR ESCRREVENDO: AS PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE DO MST"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovado
DR ^a ISABELA CAMINI		Aprovado
DR ^a BENEDITA DE ALMEIDA		Aprovado
DR ^a TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA		Aprovado

Curitiba, 10 de fevereiro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Aos Sem Terra do MST.
À infância! Crianças, meninos e meninas, a gurizada, companheirinhos e
companheirinhas, carinhosamente aos Sem Terrinhas; educandos e educandas,
estudantes, alunos e alunas da escola.
Aos educadores itinerantes que, com sua teimosia, colocam-se na fronteira do fazer
a Escola do Campo no MST.

ESCREVENDO AGRADEÇO

Agradeço.

Aos Sem Terra que me acolheram em sua família em 1996. Ao Setor de Educação do MST do Paraná, pela possibilidade, permissão e desafio de fazer pesquisa, enquanto forma de luta. Ao Movimento, pelas suas lições de pedagogia, aprendidas com estudo, participação, trabalho, sofrimento e indignação, sonho e a crença profunda de que transformar é possível. Aos educadores e educadoras itinerantes, com os quais tenho prazer profundo de me encontrar sempre, estudando, pensando e inventando, brigando, provocando e sendo provocado, na dura e importante luta, do fazer a escola da beira.

Ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, por me receber e a pesquisa. Mesmo com as grandes limitações postas, enquanto instituição pública de educação superior me possibilitou muito. Ao coletivo de educadores da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino pelo valioso encontro, assim foi. A seriedade, aprofundamento, rigor e cuidado, cultivado na relação com cada um de nós, mestrandos, representa muito como contribuição à minha formação humana. Estendo este agradecimento aos demais trabalhadores do programa, em especial às secretarias, Darci, Francisca e Irene. A turma 2008 e às nossas diferenças, que no curto espaço de tempo convivido, fizeram-se amizade.

Quero muito agradecer nominalmente à Professora, Dra. Leilah Santiago Bufrem, minha orientadora, pelo seu acolhimento, encantamento e indignação com a questão investigada, e seu respeito paciente com a caminhada percorrida juntos – orientadora e orientando. Pelas interrogações e a possibilidade que me foi confiada, produzir-me, em movimento, militante-professor-pesquisador.

À banca de qualificação e defesa, as companheiras e pesquisadoras Dra. Tânia Garcia Braga (UFPR), Benedita de Almeida (UNIOESTE) e Isabela Camini (MST), que com muito rigor e compromisso trouxeram contribuições, a partir de nosso encontro no texto escrito, pela leitura. Por esta leitura atenta agradeço.

A todos os amigos e companheiros, obrigado.

Um agradecimento ímpar aos meus pais camponeses, que retirantes do campo (sem-terra) buscaram nos possibilitar o estudo, e descobriram comigo que este é um trabalho. Ainda, ao meu pai (em memória), que com sua partida no inverno de 2008 me ensinou, mais uma vez, a importância de cultivar laços.

PALAVRAS DE ORDEM!

**Escola Itinerante
Chegou para ficar,
Educando os camponeses
E o futuro transformar.
(Escola Itinerante Construtores do Futuro)**

**Abc, abc,
Trouxemos nossa escola pra você conhecer.
Nós somos Sem Terrinha
E só temos a crescer.
(Escola Itinerante Paulo Freire)**

**Escolas Itinerantes do Paraná
As sementinhas estão crescendo,
Aqui estamos lutando
E aprendendo.
(Escola Itinerante Zumbi dos Palmares)**

**Paulo Freire lutou
Lutou pra vencer
A Escola Itinerante
Luta pra vencer.
(Escola Itinerante Construtores do Futuro)**

**Sem Terrinha não tem preguiça
Lutamos por terra
Escola
E justiça.
(Escola Itinerante Che Guevara)**

**Um novo amanhecer
Nasceu o sol brilhante
Surgiu então no campo
A Escola Itinerante.
(Escola Itinerante Olga Benário)**

**Camponeses na escola
Reforma agrária no chão
Camponês inteligente
Tem que ter educação.
(Escola Itinerante)**

RESUMO

Investigação qualitativa inserida no debate atual da Educação do Campo no Brasil, no âmbito dos movimentos sociais, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como estudo em caso, produz dados, mediante a triangulação dos documentos escritos do MST sobre a educação e escola (1990–2008), dos enunciados sobre educação escolar presentes no Jornal Sem Terra do MST (1982–2008) e das práticas de escrita desenvolvidas pela Escola Itinerante do MST no Paraná. Compuseram a referência básica: Bakhtin, Caldart, Freire, Soares e Snyders. Parte da problemática da produção escrita na Escola Itinerante em acampamentos, compostos por trabalhadores com pouca escolarização, mas que escrevem e fazem isso em contexto, a partir de enunciados produzidos na luta. Estabelece relações entre esse processo e aquilo que os educadores consideram no trabalho escolar itinerante da escrita com as crianças, no sentido de formar pessoas que escrevam. Identifica e categoriza, mediante análise, as práticas de escrita anunciadas e efetivadas pelos educadores na Escola Itinerante. Produz contribuições teórico-práticas acerca das práticas de escrita, para formação de educadores no âmbito da Educação do Campo. Organiza o trabalho em três capítulos: inicia com o itinerário da investigação e a formação do pesquisador-militante-professor, a vinculação à pesquisa qualitativa; num segundo capítulo, a trajetória da escola no Movimento, a Escola do Acampamento e do Assentamento, tendo a escrita, como fio condutor. No último capítulo, traz as práticas de escrita da Escola Itinerante, analisadas a partir de idéias-força de alfabetização, produzidas pelo MST, e a sua categorização em práticas de escrita itinerantes e práticas de escrita escolarizadas. Considera que a Escola Itinerante, enquanto experiência de escola produzida no interior de um movimento social, traz contribuições significativas para a Escola Pública Brasileira, especialmente na possibilidade da itinerância, compondo o trabalho escolar. No campo das práticas de escrita ela traduz bem os dilemas entre o escrever por escrever e o escrever com significado para quem escreve e lê. Destaca a proposição do trabalho com os gêneros do discurso, seus enunciados e práticas de escrita, compondo o projeto de escrita nesta organização escolar itinerante.

Palavras-chave: Escola Itinerante. Movimento Sem Terra. Escrita. Alfabetização. Práticas de escrita.

ABSTRACT

This study presents a qualitative research inside the actual discussion about Brazil's Education in Country Lands in areas of Social Movements, particularly the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – Landless Rural Workers' Movement. As a study in case, it produces data following the triangulation of writing documents produced by MST about education and school (1990-2008), and well as enunciations related to School education, published in the MST's "Jornal Sem Terra" (1982-2008) and about writing techniques developed by the Itinerant School of the MST in the Paraná State. This work has as basic references: Bakhtin, Caldart, Freire, Soares and Snyders. Part of the written problematic production of the Itinerant School in encampment formed by workers with small school formation, but who write, doing that inside a context beginning from the enunciation produced in the struggle. In establish relations between that process and what the educators consider effective in the school itinerant work of writing with children in order to form persons who write. It has as objective to identify and classify using analysis and writing practices announced by educators in the Itinerant School. This study produces theoretical/practical contributions about writing practices to form educators for the Rural Education (peasant people). To organize the work in three chapters, beginning by an itinerary or research and formation of researcher-militant-teacher, a linkage with a qualitative research a second chapter shall be the school trajectory related to MST. The settlement school and the encampment school having writing as conductor wire. The last chapter brings writing practices and as schoolarized writing practices. It considers that the Itinerant School, while experience of school produced in the interior (countryside), coming from a social movement, carries contributions so representative for Brazilian Public School, in special in 'itinerancy' compounds the School work. In the field of writing practices it shows well the dilemmas between write for the wind and write as with deep meaning for who reads. It emphasizes the work propositions in relation to the speech genres, their enunciations and writing practices, that compound a project of Writing on that Itinerant School Organization.

Key words: Itinerant school. Landless Workers' Movement. Writing. Alphabetization (literacy). Practices of Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Boletins da Educação.....	37
Quadro 2 - Coleção Fazendo História.....	37
Quadro 3 - Coleção: “Caderno de Educação”	37
Quadro 4 - Coleção Fazendo Escola.....	37
Quadro 5 - Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho.....	37
Quadro 6 - Coleção Pra Soletrar a Liberdade.....	37
Quadro 7 - Cadernos da Escola Itinerante – MST Paraná.....	37
Quadro 8 - Coleção Terra de Livro.....	37
Quadro 9 – Cadernos de Formação.....	61
Quadro 10 - Cadernos literários.....	63
Quadro 11 - Cadernos didático-pedagógicos.....	66
Quadro 12 - Categorização das Práticas de escrita desenvolvidas na escola Itinerante (2004 e 2005).....	103
Quadro 13 - Categorização das Práticas de escrita da Escola Itinerante (2008-2009).....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Práticas de escrita anunciadas pelos educadores, 2004....102

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Tipologias textuais de Kaufman e Rodrigues, 1995.....	161
Anexo II - Manifesto dos educadores das Escolas Itinerantes (2006).....	162
Anexo III - Carta dos Colonos Acampados em Ronda Alta (1981).....	165
Anexo IV - Carta do Sem Terra, recebida pelo acampamento.....	166
Anexo V - Pauta de reivindicação dos Sem Terrinha no Paraná, 2007.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito de escrita, 1996.....	44
Figura 2 - Reflexão: Escrita e provisoriedade do tempo, a reescrita, 1996.....	45
Figura 3 - Escola do acampamento, do assentamento, do MST, 2001.....	47
Figura 4 - Depoimento: ocupar e acampar (MST, 2005, p.12).....	48
Figura 5 - Definição: Sem Terra é mais que sem-terra, 2001.....	49
Figura 6 - Relato: Os meninos na mini-constituente em Minas Gerais, 1987.....	50
Figura 7 - Depoimento: Negociação de escola em Ronda Alta – RS, 1982.....	51
Figura 8 - Reportagem: Pará na luta por educação, 1993.....	52
Figura 9 - Depoimento: Relação acampamento e escola, 1990.....	56
Figura 10 - Notícia: Paulo Freire no acampamento, Nova Ronda Alta no RS em 1982.....	57
Figura 11 - Poema: Somos Sem Terra assentados, 2001.....	58
Figura 12 - Canção infantil, 1994.....	59
Figura 13 - Objetivos das escolas dos assentamentos, 1991.....	60
Figura 14 - Princípios Pedagógicos da educação o MST, 1991.....	60
Figura 15 - Ponto de vista: Paulo Freire: educação de classe, 1989.....	62
Figura 16 - Orientação: Como deve ser uma escola de assentamento, 1992.....	64
Figura 17 - Depoimento: “Nas fotos até parece piquenique”, 1998.....	73
Figura 18 - Registro: Salas de aula na marcha, 1998.....	74
Figura 19 - Relato: Aula na ocupação do pedágio, 2008.....	81
Figura 20 - Artigo de opinião: Governo cria e despeja a Escola Itinerante por três vezes, 2008.....	83
Figura 21 - Depoimento: Escrito do educador, 2008.....	86
Figura 22 - Definição: Uma ideias-força de Sem Terra alfabetizado 1993.	91
Figura 23 - Música: A alfabetização na música “Sempre é tempo de aprender”, 1996.....	93
Figura 24 - Princípios pedagógicos e objetivos da alfabetização, 1993.	95

Figura 25 - Citação: As cercas que precisam ser derrubadas, 2003.....	96
Figura 26 - Instruções: Como promover o encontro das crianças com a escrita, 1992.....	97
Figura 27 - Conceito: Texto para o setor de educação do MST 1994.....	98
Figura 28 - Argumento: Defesa do trabalho de alfabetização através do texto, 1994.....	98
Figura 29 - Carta: Escrita e leitura das crianças em manifestação, 2008.	116
Figura 30 - Relato escrito de educadores, 2008.....	117
Figura 31 - Carta-resposta de uma Sem Terrinha, 2004.....	122
Figura 32 - Carta dos Sem Terrinha, noroeste Paraná, 2008.....	124
Figura 33 - Artigo de opinião: Semente patrimônio da humanidade, 2008.	128

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Projeto de estudo exploratório – pesquisa II.....	145
Apêndice II - Quadro dos Documentos do Setor de Educação do MST, 1990 a 2008.....	146
Apêndice III - Sumário: Dossiê Educação e Escola no Jornal Sem Terra – (1982 a 2008).....	149
Apêndice IV - Questionário para o levantamento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Escola Itinerante.....	160

LISTA DE SIGLAS

ASSESOAR	–	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CPT	–	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	–	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens.
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEED/PR	–	Conselho Estadual de Educação – Paraná
CEB	–	Conselho da educação Básica
CBA	–	Ciclo Básico da Alfabetização
DEF	–	Departamento de Ensino Fundamental
FUNDEP	–	Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro
ITERRA	–	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
JST	–	Jornal Sem Terra
MAB	–	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	–	Movimento de Mulheres Camponesas
MAP	–	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEED/PR	–	Secretaria de Estado da Educação – Paraná
UBES	–	União Brasileira de Estudantes
UNIOESTE	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UnB	–	Universidade de Brasília
UNIJUI	–	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	–	Universidade do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná

SUMÁRIO

SITUANDO A PESQUISA: SUJEITO, CONTEXTO E RELEVÂNCIA.....	17
CONTEXTO DE PARTIDA.....	21
ESCOLA ITINERANTE: ROMPENDO O LATIFÚNDIO DO SABER.....	25
CAPÍTULO I – ITINERAR FOI PRECISO! A MARCHA PERCORRIDA NA PESQUISA.....	29
1.1 MARCHAR E ACAMPAR! OCUPAMOS A PESQUISA QUALITATIVA...	29
1.2. PROFESSOR, MILITANTE, PESQUISADOR: A ITINERÂNCIA NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO.....	33
1.2.1. A primeira itinerância: largando certezas e produzindo possibilidades.....	35
1.2.2. Uma nova itinerância: aprendendo na pesquisa.....	37
1.2.3. Itinerar, não mais! Chega-se à questão e aos objetivos da pesquisa: produzir é preciso.....	40
CAPÍTULO II - FOICES, CANETAS, BANDEIRAS: ESCRREVENDO ESCOLA SOBRE O LATIFÚNDIO.....	44
2.1 TERRA PRA QUEM NELA TRABALHA! A ESCOLA DO ACAMPAMENTO.....	48
2.2. OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR: A ESCOLA DO ASSENTAMENTO.....	58
2.3. REFORMA AGRÁRIA UMA LUTA DE TODOS! A ESCOLA DO MST.....	66
2.3.1. Escola Itinerante: produzindo a organização do trabalho escolar itinerante.....	68
2.3.1.1 De escola do acampamento à Escola Itinerante.....	69
2.3.1.2 Trajetória da Escola Itinerante no MST.....	71
2.3.2 Escola Itinerante do Paraná.....	76
2.3.2.1 Fazer-se e refazer-se na luta: a itinerância da escola.....	78
2.3.2.2 Os ciclos de formação na Escola Itinerante.....	80
2.3.2.3 Formação para atualidade.....	82
2.3.2.4 A organicidade na escola.....	85
CAPÍTULO III – MOVIMENTO SOCIAL, ESCOLA E PRÁTICAS DE ESCRITA.....	89

3.1 ESCRITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO MST: AS IDEIAS-FORÇA.....	90
3.2 REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE.....	100
3.2.1 Reescrevendo dados: um novo olhar possível.....	103
3.3 PRÁTICAS DE ESCRITA ESCOLARIZADAS E ITINERANTES: COMENDO CATEGORIAS DE PRÁTICAS.....	107
3.3.1 Práticas de escrita escolarizada.....	108
3.3.2 Práticas de escrita itinerantes.....	113
3.3.3 Escolarizadas e itinerantes: buscando uma possível síntese.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES	145
ANEXOS.....	161

SITUANDO A PESQUISA: SUJEITO, CONTEXTO E RELEVÂNCIA

Percorreu-se um caminho, que articula a trajetória de pesquisador a partir do memorial, a aproximação e envolvimento com a questão investigada, seu contexto, os sujeitos e relevância da investigação, por compreender que pesquisa, memória e trajetória se complementam e formam o movimento da vida do pesquisador; logo, partiu-se daí.

Minha trajetória de vida se inicia numa pequena comunidade do campo, em Três Passos¹, no Rio Grande do Sul. Filho de agricultores, portanto, agricultor como meus quatro irmãos. Em minha vida sempre esteve presente o trabalho e poucas possibilidades de estudo. Meus irmãos mais velhos frequentaram a escola multiseriada e conseguiram, mais tarde, no ensino noturno, concluir o antigo ginásio. Eu e meu irmão mais novo conseguimos concluir o Ensino Médio, na cidade, e, dos quatro irmãos, somente eu consegui frequentar a universidade e dar seqüência à formação acadêmica.

Tímidas eram a intenção e a prática dos governos para ampliar a escolarização e, lentamente, já se dava início à nucleação² das escolas e o fortalecimento da escola seriada urbana. No campo e na agricultura, a monocultura, as sementes híbridas e outros insumos, as novas tecnologias no cultivo da terra e a dependência do agricultor começavam a caracterizar a realidade. O modelo da produção agrícola e a educação andavam de mãos dadas, em nome do desenvolvimento do campo.

Nasci num período em que a mão-de-obra da juventude começava a ser dispensada numa unidade familiar de produção, diante do modelo agrícola que vinha sendo implantado. Compravam-se as sementes, os adubos e defensivos; sobrava tempo para poder estudar. Por um lado, essa foi a possibilidade de estudo, por outro, foi meu afastamento desse contexto, como a de tantos jovens do campo em nossa região³.

¹ Três Passos localiza-se ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, uma região composta de pequenas propriedades rurais, portanto com a base econômica na produção agrícola.

² Foi e continua sendo o processo de fechamento das escolas rurais, em sua maioria multisseriadas. No Rio Grande do Sul esse fenômeno social ocorreu fortemente nos anos 80, paralelamente ao êxodo rural produzido diante do modelo de agricultura adotado para o campo, pelos governos. Os núcleos escolares ou escolas pólo trouxeram o sistema seriado, o fortalecimento da escola nas cidades e pequenos distritos em detrimento da escola no campo.

³ Nos anos 80, a Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul era conhecida como a “região celeiro”, mas o modelo agrícola imposto foi expulsando a juventude e famílias inteiras do campo. O

Tive muita dificuldade no meu processo de alfabetização, porque, além de aprender a ler e a escrever, precisei me apropriar, na fala, da Língua Portuguesa. Até então me comunicava somente em alemão.

Fomos crescendo e as necessidades da família também. As terras já não produziam o suficiente para propiciar o sustento de todos. Os preços dos produtos sempre em baixa e, sem dúvida, nossa prática da monocultura em pequena propriedade, levou-nos, como tantos outros agricultores da época, a ir para a cidade. Também, porque se queria continuar estudando e, no campo, era oferecida uma educação somente até o ginásio, a família decidiu vender a terra e ir para a cidade em busca de trabalho para os irmãos mais velhos e a continuidade dos estudos para os mais novos.

Passei a cursar magistério, o que aconteceu muito por acaso em minha vida, apesar de sempre ter sonhado em ser professor. Tanto a minha família como a escola que frequentava não orientavam como proceder na escolha da formação sequente. A família, por não se dar conta e não ter informações para ajudar; a escola, quem sabe, por descuido. Desse curso, extraí muitos significados para minha vida pessoal e profissional.

O mais forte de todos e que marcou a minha formação foi quando a instituição religiosa em que estudava definiu fechar o estabelecimento de ensino, e os movimentos sociais, que na época discutiam a criação de uma escola de formação de professores, passaram a assumi-lo. Foi criada a Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (Fundep⁴), que foi gestada na década de 1990 e tornou-se a escola de formação dos professores de acampamento e assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos demais professores leigos da região. Durante o período de estudo no magistério, compartilhei da construção da Fundep, participando de seminários, cursos, processos de sistematização, substituindo professores em sala de aula, nos anos iniciais e na educação infantil.

Os conflitos, vividos neste processo transitório, compuseram minha formação política e de leitura da realidade. A mistura entre o tradicional e o novo que se

êxodo rural levava as famílias para a indústria do calçado na região metropolitana de Porto Alegre, que precisava de mão de obra.

⁴ A Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (Fundep) foi criada no Rio Grande do Sul, nos anos 90 pelos movimentos sociais, entre eles o MST. Esta passou a desenvolver diferentes cursos formais e não-formais, um desses, a formação de professores leigos, o primeiro de magistério do MST, foi um dos cursos desenvolvidos por esta fundação.

propunha construir gerou muitos debates e formação. Foi um processo constante de escolhas, nos quais fui me tecendo como educando-educador. Nesse período, participei ativamente, na organização de grêmios estudantis e nos congressos nacionais da União Brasileira de Estudantes (Ubes).

O período de 90 foi também, com atraso, o auge do construtivismo em nossa região. Queria-se aplicar a proposta em nossas práticas. Tinha-se também a leitura em Paulo Freire, educação popular e temas geradores. Foi um tempo fecundo, no qual me descobri educador popular e, a cada dia, fui assumindo mais no meu fazer pedagógico entre a coerência e o compromisso com os trabalhadores. Minha prática foi marcada, ainda, pelos estudos de Pistrak, Krupskaja, Makarenko e Vigotski.

Em 1992, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui - criou em Três Passos um campus universitário. Esse período e a conquista foram importantes para a região que, empobrecida e, longe dos centros acadêmicos, passou a oferecer cursos superiores, possibilitando, mesmo que com muita restrição, o acesso ao Ensino Superior. Em 1993, criou-se ali o curso de Pedagogia e a primeira turma, a qual passei a integrar. A escolha por Pedagogia deu-se na perspectiva de reafirmar minha opção pela educação.

Nesse período, aproximei-me do MST, contribuindo, voluntariamente, no Curso de Formação de Professores. Realizei estudos e visitas nos assentamentos com os estudantes do magistério, para professores leigos, atuando como professor de sociologia da educação e estudando a forma de organização dos assentamentos, cooperativas, grupos individuais e as escolas. O processo de me formar professor em nível médio, conhecer a Fundep e o MST e cursar pedagogia, conduziu-me a atuar, profissionalmente, com a formação de professores leigos, as classes multisseriadas e as escolas rurais.

Dez anos depois, deparo-me pesquisando a escola do MST, com professores leigos, a Escola Itinerante. No movimento da vida, reencontro-me com a trajetória de vida de minha família, os Sem Terra que, com coragem, pretendem voltar para a terra e nela ter sua educação e sua escola. Cá estou, ainda sem-terra⁵, com pretensão de pesquisar a escola dos Sem Terra⁶.

⁵ Com letra minúscula e hífen (sem-terra), significa pessoa que não tem terra (CALDART, 2000; MST 2005).

⁶ Com letra maiúscula e sem hífen (Sem Terra), significa a identidade construída pelo MST nestes 25 anos de história. Pessoa com ou sem terra, mas com identidade, vínculo com o MST (CALDART, 2000; MST, 2005).

Minha aproximação com o MST, em 1994, levou-me, em 1997, logo, após concluir a graduação em Pedagogia na Unijui, a atuar na educação de jovens e adultos, no MST, no Estado do Paraná. Foi uma nova etapa em minha vida, logo, em minha formação. Mais do que atuar na formação de educadores, encontrei-me diante de uma organização coletiva, o Movimento⁷. Este tem buscado resistir com os trabalhadores do campo, no campo, ocupando os latifúndios. Reconheci, logo, a minha identidade retirante, Sem Terra.

Na segunda metade dos anos 90, iniciou-se no Brasil a trajetória da Educação do Campo⁸ com o olhar dos movimentos sociais, que passaram a produzir uma referência teórica e prática acerca da questão. Ela já existia (continua existindo) na forma da educação rural⁹. Porém, para os movimentos sociais, ela surge aqui, pois é nesse período que, com o reassenso dos mesmos, estes marcam as lutas e os debates do Projeto Popular para o Brasil e, nele, as demandas da educação para este novo campo e novo país que se propunha. Ou seja, é nesse momento que os movimentos sociais do campo decidem pensar sua educação e lutar por ela, colocando as mãos nessa história. Meu envolvimento na construção desse debate se deu na origem - 1998 - com a constituição da Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo”¹⁰ e a Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”¹¹.

A trajetória de treze anos no MST possibilitou-me um conjunto de experiências, que marcaram profundamente minha formação. São algumas delas:

⁷ Utilizou-se a palavra Movimento, com letra maiúscula, para significar e representar a organização MST e diferenciar de movimento enquanto circulação dos sujeitos.

⁸ Pensar em Educação do Campo no Brasil implica reconhecer que historicamente ela não existe no campo enquanto política pública e projeto educativo de uma sociedade que tem um número significativo de pessoas vivendo no e do campo. Implica, também, saber que inexistiu um projeto social que considere o campo como lugar de desenvolvimento, no qual seus sujeitos o são de direito e precisam desenvolver-se para trabalhar e viver nesse espaço desde um projeto educativo que considere a cultura do povo do campo como uma matriz pedagógica. Nesta perspectiva histórica se colocam as lutas dos Movimentos Sociais do Campo para construir um sistema de educação básica para esse espaço, articulado a um projeto de desenvolvimento, fortalecendo a possibilidade de transformação social. Sobre as concepções de educação do campo e projeto de campo, ver especialmente: Caldart (2000; 2002; 2004); Arroyo e Caldart (2004); Souza (2006); Arroyo (1999); Fernandes; Molina; Jesus (2004); Kolling; Cerioli; Caldart; Fernandes (1999) e Vendramini (2007).

⁹ Marcou o debate e as práticas da educação para o meio rural que, até os anos 80, teve um momento marcado pelo ruralismo pedagógico. Com os movimentos sociais do campo, nos anos 90 se recoloca este paradigma, fazendo o debate em torno do desenvolvimento do campo e da Educação do Campo. Sobre esta questão pode-se ler: Calazans (1993); Damasceno (1992); Duarte (2003); Leite (1999).

¹⁰ Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo” foi criada em 1998 e era composta pelos movimentos sociais (MST, CPT, APEART, CRABI), Ongs (Assesoar) e universidades (UFPR, Unioeste).

¹¹ A Articulação Nacional reunia as várias articulações dos estados. Ela promoveu várias conferências e estruturou o que se tem hoje de educação do campo, desde os movimentos sociais.

alfabetizar adultos; coordenar programas de formação de educadores; fazer a luta por escolas nos assentamentos; ser educador nos cursos de formação inicial e continuada de educadores nas escolas do Movimento; compor o coletivo nacional do setor de educação; conhecer a realidade brasileira, viajando em luta; coordenar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste; atuar como educador num conjunto de cursos dessa natureza por todo o país; registrar e escrever sobre várias dessas práticas; frequentar o Curso de Especialização em Educação do Campo na Universidade de Brasília¹², enfim, viver com a família Sem Terra nos acampamentos¹³ e assentamentos¹⁴.

Com essa trajetória fui me aproximando sempre mais das questões ligadas às práticas de escrita na escola e, com elas, cheguei ao mestrado, agora com a investigação acerca das práticas de escrita da Escola Itinerante no Estado do Paraná.

CONTEXTO DE PARTIDA

Adentrar a realidade social e agrária dos trabalhadores do campo organizados pelo MST e, nela, a constituição das práticas de escrita na Escola Itinerante, desenvolvidas pelos educadores e educandos¹⁵, isso como forma de demarcar as relações entre a questão agrária, educação escolar e as práticas de escrita.

Sendo a questão agrária - a organização da posse da terra, seu uso e a produção dos bens agrícolas para atender as necessidades da sociedade brasileira - percebe-se, ao longo de história do Brasil que ela sempre esteve a serviço de uma minoria burguesa nacional e internacional. A questão agrária, no Brasil, nunca esteve voltada ao povo brasileiro, fato que, articulado a outros, produz o MST.

¹² Nesse curso realizei a pesquisa intitulada Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo, que resultou na Monografia do curso de especialização em educação do campo e desenvolvimento – UnB, Brasília, 2005.

¹³ O acampamento é o primeiro passo que as famílias dão na conquista da terra, normalmente na beira de estradas e rodovias, próximo à área a ser ocupada. É uma situação improvisada, sob barracos de lona preta, símbolo da luta pela terra. Sobre isso pode-se saber mais em Frei Sérgio e Stédile, 1993).

¹⁴ Assentamento é o espaço ou território conquistado pelos Sem Terra do MST, após a ocupação. O assentamento é o espaço em que as famílias reconstroem suas vidas, o que inclui a escola, outra luta no processo da Reforma Agrária.

¹⁵ Ao longo do texto, utilizamos os conceitos educadores e educandos para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa e, também, por ser esta a linguagem utilizada no contexto do MST e nos seus documentos.

Conforme Stédile (2005), o Brasil foi o único país da América Latina que “passou” do comunismo primitivo – forma como era organizada a vida pelas mais de trezentas tribos que esta terra habitavam em 1500 – para o capitalismo colonial¹⁶, um capitalismo imposto pela invasão européia, que trouxe para cá o desenvolvimento destes povos em detrimento daqueles, portanto, a morte e o extermínio da quase totalidade das trezentas tribos existentes, com suas formas de organizar a vida; a escravidão; a colonização; enfim, a expropriação capitalista para o desenvolvimento europeu.

Esse novo modo de produção instaurado – o capitalismo colonial – encontrou também resistências. A não adequação dos povos primitivos que, desde o primeiro momento aqui estavam, nas figuras da mulher e do homem indígena, a esta nova forma de trabalhar, exigiu da metrópole uma nova mão de obra – quando para cá são trazidos, à força, os povos do continente africano.

A invasão européia iniciada pelos portugueses marcou, portanto, o capitalismo mercantil, pelo qual todas as relações se transformaram em mercadoria (bens produzidos e vendidos para a Europa), consequentemente, em lucro (logro) – forma como o capitalismo se alimenta – e exploração dos trabalhos indígena, negro e, mais tarde, de imigrantes europeus, ou seja, novas relações de dominação estabelecidas conforme as necessidades do capital (STÉDILE, 2005).

Este modelo denominado agro-exportador desenvolveu a economia em torno da produção agrícola. Sempre atendeu as necessidades européias, jamais as do povo brasileiro, portanto, esta é a marca fundamental no capitalismo. Produz-se para entregar e, ao repassar a produção, repassa-se também a força de trabalho empregada pelo trabalhador, exploração do trabalho que fortaleceu a metrópole e deixou sub-desenvolvida a colônia (STÉDILE, 2005).

O colonialismo estabelecido no Brasil veio, então, para dominar o território e implementar esta forma de organizar a produção, marcada pela monocultura e grandes extensões de terra, que eram dadas sob forma de concessão de uso (não havia a propriedade privada da terra) e, como já se viu anteriormente, a produção era para exportação, com mão-de-obra escrava, sendo que o próprio escravo já era uma mercadoria. Este modelo, denominado *Plantation*, trouxe um elevado desenvolvimento nas formas de produção. Foram-se herdando as maquinarias

¹⁶ Baseado na transferência de riquezas de um país para outro, através de trabalho escravo, conforme fala de João Pedro Stédile, ao citar Gorender (1990), em sala de aula.

dispensadas na Europa, em substituição às formas de produção aqui já existentes (idem, 2005).

A coroa portuguesa, como forma de dominar o território, dividiu o Brasil em treze Capitanias Hereditárias e o fez “entre amigos”. Estas Capitanias, por sua vez, foram divididas, sob forma de concessão de uso, em Sesmarias, muitas das quais se constituíram em grandes latifúndios que, por exigência e com orientação da própria coroa, eram explorados ao extremo (idem, 2005).

Assim, o Brasil passou pelos vários ciclos de produção (cana-de-açúcar, algodão, café, ouro e minérios...), sempre impostos e que geraram a dependência, outra marca da exploração capitalista. Esta forma de exploração entra em crise e sofre uma transição, adequando-se a uma nova ordem para continuar vivo e forte. Neste sentido, faz-se necessária uma leitura crítica da realidade, para compreender o movimento da sociedade em cada período histórico. Deve-se perguntar: A quem interessou a transição? O que ela mudou na vida do povo? Os escravos foram libertados, ou sofreram uma nova forma de escravidão?

O período de 1850 a 1930 (idem, 2005), marcado pela fuga de escravos, representou prejuízo para os fazendeiros. A nova ordem, à época, exigiu aumento da produção para o consumo local, já que também aumentou o número de pessoas para consumir produtos estrangeiros. Essa situação levou à libertação dos escravos, que acabaram se tornando operários dos portos, pois, como “mulheres e homens livres¹⁷” passaram a vender então sua força de trabalho, uma recriação capitalista da exploração (STÉDILE, 2005).

Pouco antes da Lei Áurea, entretanto, acontece a Lei de Terras. A terra passou a ser mercadoria, comprada e vendida, gerando nova forma de capitalismo no campo. Os trabalhadores, outrora escravizados, com a abolição da escravatura, saem do campo sendo substituídos por camponeses pobres, trazidos da Europa para o Brasil. A quantidade de mulheres e homens livres era compatível com a de colonos que aqui chegaram. Estes trouxeram consigo toda a lógica capitalista de produção (trabalhavam muito, sabiam produzir alimentos, possuíam certa tecnologia e, com o passar do tempo, ainda pagavam as terras), o que fez a diferença para a instauração deste novo período, período de consumo interno (STÉDILE, 2005).

Dessa forma, constituiu-se o campesinato brasileiro: por imigrantes europeus,

¹⁷ Nos limites deste trabalho não se entra na questão da “libertação dos escravos”, embora reconheça-se sua importância no contexto da formação do Brasil e do campo brasileiro.

chamados por Grzybowski, (2004 *apud* STÉDILE, 2005) de colonato¹⁸; pelos sertanejos, que não se preocupavam com a Lei de Terras, tornaram-se posseiros e foram os primeiros a fazer a luta pela terra e, enfim, pelos proletários rurais que não se assumiram enquanto camponeses.

Para Stédile (2005), este período redesenha o campo e a organização da agricultura capitalista, compondo a diversidade e a especificidade da agricultura brasileira. Essa história não se encerra aqui, mas, dialética e contraditoriamente, vai se reconfigurando até que, no período de 1930 a 1980, sob influência da revolução industrial, a elite empresarial brasileira fez aliança com o capital estrangeiro e a agricultura passou a ser subordinada à indústria¹⁹.

A Revolução Verde marcou a nova forma de pensar e de fazer a agricultura e o campo, passando por dois grandes momentos: a mecanização do campo e a utilização de agro-químicos como adubos, fertilizantes, defensivos e, mais tarde, sementes padronizadas e agroindústria na agricultura, visando ao aumento da produtividade.

Esse processo conduziu à busca de novas terras, o que gerou a colonização do interior do país e evidenciou as contradições sociais no campo, que fizeram com que o movimento camponês começasse a configurar-se em nível nacional. Novas lutas vão se constituindo, propondo novas formas de pensar a questão agrária, no seu verdadeiro sentido: organizar a posse, o uso e a produção dos bens agrícolas para atender as necessidades da sociedade brasileira.

As políticas oficiais adotadas para o campo e implementadas nas últimas décadas, principalmente, no período da ditadura militar, estavam voltadas para um modelo de modernização que priorizava o desenvolvimento de tecnologias para grandes propriedades, o agronegócio²⁰. Neste contexto, a agricultura camponesa era colocada cada vez mais à margem do processo de desenvolvimento, embora fosse muito vasto o contingente de pessoas que dela viviam e sobreviviam, como

¹⁸ Camponesas e camponeses de várias origens que passaram a trabalhar para os fazendeiros e, somente mais tarde, adquiriram terras, virando sitiantes, pequenos comerciantes e industriais, conforme fala do educador João Pedro Stédile quando se refere ao conceito abordado por Cândido Grzybowski (2004), em sala de aula.

¹⁹ A agricultura tinha o importante papel de fornecer matéria prima para a indústria transformar em alimentos baratos para a grande massa de operários, garantindo uma cesta básica com baixo valor, o que garantiu à indústria manter um salário mínimo igualmente baixo (STÉDILE, 2005).

²⁰ Agronegócio é o nome fantasia escolhido para designar a nova onda de modernização conservadora do latifúndio brasileiro, comandado agora por grandes empresas multinacionais, no bojo da terceira Revolução Verde. Modernização, porque introduz novas e modernas técnicas de cultivo – mecânicas químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada – antes aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental (GÖRGEN, 2004).

situa G6rgen, quando cita Carvalho:

A diversidade camponesa inclui desde os camponeses propriet6rios privados de terra aos posseiros de terras p6blicas e privadas, desde camponeses que usufruem dos recursos naturais como os povos das florestas, os agro-extrativistas, a recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, as quebradeiras de coco babaçu, os açaizeiros, os que usufruem dos fundos de pasto at6 os arrendat6rios n6o capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem da terra por cess6o; desde camponeses quilombolas 6s parcelas dos povos ind6genas j6 campesinato; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras do sul do Brasil. E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de Reforma Agr6ria (CARVALHO, *apud* G6RGEN, 2004, p.11).

Estes novos camponeses ou trabalhadores do campo que passaram a se organizar no final dos anos 70, no Sul do Brasil, em torno da luta pela terra e que constitu6ram o MST²¹ em 1984, efetivaram-se como contexto e sujeitos da investiga6o. Pesquisar a escola “no” e “do”²² MST, especificamente, as pr6ticas de escrita no contexto em movimento da Escola Itinerante do MST no Estado do Paran6, passou a ser objeto de estudo.

ESCOLA ITINERANTE: ROMPENDO O LATIF6NDIO DO SABER

A Escola Itinerante do MST foi constitu6da em 1996, no Rio Grande do Sul (MST, 1998), aspecto que se tratou com maior cuidado no segundo cap6tulo. Ela carrega esse nome, pois atende a realidade da educa6o escolar das crianas, adolescentes e jovens dos acampamentos do MST, justificando sua forma escolar itinerante – caminhando junto com os Sem Terra – (MST, 1998), para resolver a quest6o das crianas e adolescentes que n6o tinham seus direitos atendidos nas escolas que frequentavam. Muitas vezes, nem mesmo o direito ao acesso 6 escola era garantido em muitos lugares, como revelaram os documentos analisados (MST, 1998; 1999; 2001). Essa escola foi assumindo uma forma, pois a itiner6ncia²³ (MST,

²¹ N6o se objetiva aprofundar aqui um estudo acerca da constitui6o e g6nese do MST, das quais traremos elementos ao longo do texto, desde aqueles relacionados 6 educa6o. Sobre a hist6ria e forma6o do MST pode-se ler: G6rgen (1993), Fernandes (1999) e St6dile (1997; 2005).

²² NO – designa lugar, o acampamento e suas v6rias situa6es de luta. DO – a condu6o da escola pelo pr6prio movimento social. Sobre isso se pode ler CALDART (2000) e CAMINI (2009).

²³ Itiner6ncia porque um acampamento n6o 6 algo fixo e definitivo, ou seja, muitas vezes um acampamento costuma movimentar-se, at6 conquistar a terra desejada e constituir um assentamento, fato que dificulta a vida escolar das crianas, pois a escola 6 algo fixo e programado.

1998) dos sujeitos e dos acampamentos era, e continua sendo, uma constante; isso interrompia a vida escolar das crianças e dos adolescentes. A Escola Itinerante passou a ser compreendida como uma necessidade na luta pela terra, assumida pelo Movimento neste contexto e com sua organicidade²⁴ (CALDART, 2000).

Neste contexto, vem se constituindo uma escola, que em muitos aspectos transgride (CAMINI, 2009) o sistema e a forma escolar vigente: quando participa das ocupações de terra, aparece nas marchas e mobilizações; quando ocupa prédios públicos e, para existir e garantir o direito das crianças à educação, precisa ocupar os Conselhos Estaduais de Educação (MST, 1999). Em outros aspectos, esta escola se enquadra na forma escolar vigente e, nesta relação de contradições, vem constituindo elementos próprios de uma forma escolar específica.

A Escola Itinerante do Paraná, espaço desta investigação, buscou referências na experiência em desenvolvimento no Rio Grande do Sul e, depois de uma longa jornada de negociações²⁵, conquistou a escola em 2003 (MST, 2003). Seu projeto pedagógico previu o atendimento de crianças, adolescentes e jovens num contínuo da educação básica, diferenciando-se das Escolas Itinerantes dos demais Estados (MST, 2008).

Na Escola Itinerante do Paraná, o trabalho pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizado com educadores do próprio acampamento e com diferentes níveis de formação e escolarização, porém todos da base social do MST. Muitos deles ainda educadores leigos, outros tantos, em formação nas escolas formais²⁶ e não formais²⁷ do MST, como em outros cursos realizados em parceria do MST com as Universidades²⁸. Isso revelou que, ao fazer a escola, o MST fez a

²⁴ Organicidade é um termo adotado pelo MST para expressar sua forma de organização interna (STÉDILE, 1993). Termo que virou conceito para referir-se à estrutura organizativa do Movimento, à organicidade do Movimento, do acampamento, do assentamento e da escola. No caso da escola a organicidade refere-se à organização das crianças e adolescentes nas turmas, grupos de estudo e trabalho, na forma de participar das mobilizações e outros. Encontram-se leituras a respeito em: FERNANDES, 1996; MST, 1996; 2005; STÉDILE, 1993; 1997.

²⁵ Um dos marcos fortes da gestação da Escola Itinerante se deu no ano de 1999, quando os Sem Terra haviam ocupado o Palácio Iguaçu, na gestão do então governador Jaime Lerner (1994–2002) e, ali, num prédio público desabitado, a Escola Itinerante atendeu as crianças dos anos iniciais, mesmo sem a legalização. A escola, juntamente com todos Sem Terra foi despejada por uma ação repressiva do governo (MST, 2008). De 1999 até 2003, se deu a trajetória de negociações e elaboração do projeto da Escola Itinerante no Paraná (MST, 2008).

²⁶ Destaca-se aqui o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária – Iterra que promove a formação em nível médio dos educadores dos acampamentos e assentamentos.

²⁷ No campo não formal e informal destaca-se um conjunto de ações educativas dos Sem Terra como os cursos de formação política e técnica, as jornadas de luta, entre outros.

²⁸ No Estado do Paraná acontece a parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná que formou a primeira turma de pedagogos em 2008 e em processo uma turma de Licenciatura em Educação do Campo e outra de Pedagogia. Na Universidade Federal do Paraná realizou-se o Curso de Especialização em Educação do Campo, concluído em 2008. Na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro, em processo de início um Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

formação e escolarização também dos jovens educadores (CALDART, 2004; CAMINI 1998; GEHRKE, 2005), outra característica dos sujeitos, em sua maioria jovens, que vieram para o acampamento em busca da terra e nela foram “convocados” para a tarefa de educar na escola.

Nasciam a intenção e a questão de pesquisa, que passaram por um longo processo de maturação, produção e reelaboração. Isso foi possível desde a experiência de treze anos, no trabalho de formação com esta realidade e com os sujeitos, passando pelas contribuições dadas nos seminários de pesquisa durante o mestrado, nas tantas leituras, nos diálogos com professores e colegas, durante cada componente curricular do curso, e principalmente, os diálogos realizados no pequeno grupo e, individualmente, durante a orientação. Logo, interrogações levaram à delimitação, “recortes”, aos quais, inicialmente, se resiste, mas que, no processo foram se mostrando necessários.

Para sustentar o trabalho acadêmico e contribuir no campo do conhecimento social, buscaram-se, nas produções acerca do tema já existentes no mundo acadêmico-científico, os suportes possíveis. Pesquisar, portanto, implica compreender e explicar certo problema que surge no “campo social” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 41), logo, precisava-se partir de lacunas de conhecimento ainda existentes, bem como das inconsistências encontradas entre o que a teoria prevê e o cotidiano.

No processo de análise e produção dos dados, constituiu-se o trabalho em três capítulos interdependentes e complementares.

No primeiro, traçou-se o caminho da investigação e sua vinculação à abordagem qualitativa da pesquisa, em que a produção dos dados se dá desde o ambiente-contexto em que ocorrem os fenômenos e as relações que dali decorrem entre o investigador, artesão intelectual e seus sujeitos. Demarcou-se, ainda, a experiência de investigador em formação nas relações entre militância, docência e pesquisa. Nela privilegiaram-se os diálogos, conflitos e complementações, a partir dos estudos realizados durante o curso, em estudo exploratório, visando-se o cercamento da questão investigada, a organização e produção dos dados.

Considerando a afirmação em um dos documentos do MST (1996) de que um material não se revisa, se reescreve, o segundo capítulo busca reescrever (MST, 1996; FREIRE, 2001) a trajetória da escola no MST, ao partir do que este escreveu sobre ela nos documentos entre 1990 e 2008. Fez-se esta opção, reescrever,

também por esta investigação ter como objeto as práticas de escrita na Escola Itinerante. Percorreu-se, dessa forma, o caminho ou a trajetória da escola, olhado e organizado aqui em três dimensões complementares: a Escola do Acampamento, a Escola do Assentamento e a Escola do MST. Nesta, localizou-se a Escola Itinerante e as marcas de uma organização escolar em formação.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado Movimento Social, Escola e as Práticas de Escrita, analisa as práticas de escrita e seu contexto de produção, a partir de categorias produzidas na investigação. Precisou-se, neste ponto, a análise das idéias do Movimento sobre alfabetização-escrita, nos documentos analisados, o que se denominou de idéias-força (FREIRE, 1987; 2001). Em seguida trouxeram-se as práticas de escrita pesquisadas na Escola Itinerante no Paraná, estabelecendo-se a análise a partir de duas categorias de práticas de escrita: as práticas de escrita escolarizadas e as práticas de escrita itinerantes.

A título de considerações finais, busca-se estabelecer algumas sínteses produzidas e apreendidas com a pesquisa, no intuito de responder a questão que provocou o trabalho de investigação e as intenções estabelecidas na caminhada.

CAPITULO I - ITINERAR FOI PRECISO! A MARCHA PERCORRIDA NA PESQUISA

Pesquisar, conhecer e itinerar foi preciso. Daí a escrita que segue. Escrever foi o guia, o recolhimento, a solidão inquieta e a força que foi registrando o saber, o conhecimento novo que se buscava. Fazer isso, no entanto, exigiu começar, colocar-se em marcha, desafiar-se no mundo da pesquisa, conhecer, que implicou transformar-se.

Assim, o caminho escolhido e apresentado neste capítulo é a caracterização do estudo e a itinerância empreendida na pesquisa, para, por fim, destacar os pressupostos e questões assumidos na pesquisa e as intenções principais.

1.1. MARCHAR E ACAMPAR! OCUPAMOS A PESQUISA QUALITATIVA

Marcharam em busca da terra prometida os povos antigos e, nesta prática, os Sem Terra buscaram herança. Assim, marchar constitui-se método de formação e estratégia do MST em busca da reforma agrária. O mesmo ocorreu com o ato de ocupar a terra, a ocupação. No entanto, para o latifundiário, esta estratégia conota o ato de invadir. E, assim, registram-se denominações distintas para a mesma ação.

Atos políticos, eles demarcam posição na sociedade e na história. Com tal determinação, ocupa-se da pesquisa qualitativa e, numa relação dialética, foi-se ocupado por ela e, por isso, nesse território fértil, deu-se a marcha investigativa e também política, possibilitando, sobre esta terra, produzir-se conhecimento científico, concentrado, que se ousa repartir.

A pesquisa qualitativa ou investigação qualitativa, conforme Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), vem crescendo no interesse, na prática de pesquisadores e na pesquisa do campo educacional. Com ela crescem e se colocam os desafios de sua prática. Portanto, o que realmente caracteriza a pesquisa qualitativa? Quando ela se coloca como mais adequada? Como fazer uso desta perspectiva sem perder o chamado rigor científico? Para os militantes educadores, especialmente, como colocar em diálogo a própria prática pedagógica, e esta como campo de investigação? Enfim, como constituir-se pesquisador para além de ser militante e professor?

Além do conjunto de leituras e anotações feitas em aula, tomaram-se alguns autores que estudam e trabalham com a pesquisa qualitativa, destacando características para este tipo de investigação. Achou-se pertinente traçar as peculiaridades dessa forma de ver a pesquisa, estabelecendo relações com o objeto investigado.

As primeiras características a serem destacadas na pesquisa qualitativa são a existência do ambiente onde se dará a investigação como fonte de produção dos dados e o pesquisador como sujeito principal, segundo Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, a pesquisa qualitativa exige o contato prolongado e direto do pesquisador no campo de investigação, pois é neste que serão produzidos os dados, e o contexto com seus sujeitos, por serem dinâmicos, precisam ser acompanhados em suas diferentes circunstâncias.

O estudo trata da pesquisa realizada nas Escolas Itinerantes do MST. Nelas há as práticas de escrita, em situação de itinerância. Ressalva-se que este ambiente é dinâmico tanto nos aspectos físicos como nas relações estabelecidas. Captar o conjunto de relações que se dão neste contexto e ambiente torna-se fundamental, quando se pretende compreender a realidade na totalidade, desde a singularidade em que esta se dá.

Wright Mills (1982), quando fala do sujeito pesquisador, chama-o de artesão intelectual, por considerar a pesquisa um processo que precisa manter a permanente relação entre o tema investigado e a biografia do pesquisador. Conforme o autor, os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas, encarnam ambos como demasiado sérios para permitir tal dissociação e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra.

Articular pesquisa e biografia, e ainda, seu compromisso com a transformação da realidade, é situar a pesquisa e o pesquisador, sem cair na produção artificializada, livresca e carente do cunho social do conhecimento. Este mesmo autor alerta que a reiteração mecânica, sem uma fecunda exigência do pesquisador, pode levar ao espontaneísmo e ao conformismo. A experiência não pode ceder a verdades já cristalizadas, ela precisa ser questionada, interpretada e revista.

O pesquisador que se assume artesão de seu ofício (MILLS, 1982) atenta para sua linguagem, que pode ser clara e simples, sem cair no simplismo ou no reducionismo teórico. A linguagem, ou a palavra escrita do pesquisador-artesão,

cala fundo, possibilitando ao leitor a atenção e o acompanhamento da leitura e seus necessários movimentos por entre o texto e o contexto de que se trata. Quem sabe esse seja um dos papéis da pesquisa educacional e de seus pesquisadores.

Destaca-se ainda outra característica da pesquisa qualitativa: os dados coletados e produzidos são essencialmente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta perspectiva, eles são produzidos no processo e no contexto investigado, ou seja, não se tomam os dados prontos da realidade, eles são gerados na relação que o investigador estabelece com os mesmos, essencialmente na qualidade desta relação, ou seja, em sua fundamentação teórico-prática. O registro e a descrição do material, neste tipo de pesquisa, são vastos. O pesquisador reúne o maior número possível de dados, que no processo serão analisados, utilizados e até mesmo abandonados.

O desafio de realizar a pesquisa de campo exige que se façam reflexões sobre como se procede na apreensão do objeto, como delimitá-lo para melhor conhecê-lo e abordá-lo. Como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objecto de estudo.

Neste sentido, procede-se descrevendo todos os momentos da investigação, na qual se objetiva acompanhar o ambiente em que se realiza, o que permite organizar a empiria para melhor compreender o campo de pesquisa e a posterior análise.

Para os referidos autores uma terceira característica presente na abordagem qualitativa refere-se à atribuição de um grau de importância maior ao processo, do que ao próprio resultado. Atribuir importância ao processo significa acreditar na pesquisa qualitativa, em que os sujeitos, o contexto e o pesquisador, guiados pelas intenções, vão produzindo a ciência, ou seja, o conhecimento científico sobre, e com a realidade.

O método indica, portanto, caminho, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção. Tomando por referência as palavras de Chauí (1994, p. 354) “*methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento acional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”.

Portanto, método é um percurso escolhido entre tantos outros possíveis, ajuda a produzir os “significados”, mesmo quando estes não estão claros ou elucidados pelo pesquisador. Neste caso, mesmo assim se assume um método, porém, o caminho torna-se inseguro e até mesmo incerto. A autora diz ainda que

[...] as ciências humanas tendem a apresentar resultados mais completos e satisfatórios quando trabalham interdisciplinarmente, de modo a abranger os múltiplos aspectos simultâneos e sucessivos dos fenômenos estudados. (CHAUÍ, 1994, p. 277)

Nesse sentido, a pesquisa no âmbito das ciências humanas resultará na significação da produção do conhecimento a partir da problematização, considerando o conjunto de relações estabelecidas e seu processo. Ademais, quando a pesquisa centra-se no processo, correm-se menos riscos de cair em equívocos, ou de ficar no senso comum, do dito e anunciado.

Para Lüdke e André (1986), o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O processo de produção dos dados precisa, ainda, ser discutido e analisado com os sujeitos investigados e com outras pesquisas e pesquisadores, para que a confirmação possa existir.

Outra característica determinante na pesquisa qualitativa se coloca quanto ao “significado” que os sujeitos dão a sua prática (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Captar os significados que os sujeitos investigados conferem a suas práticas, suas compreensões, suas posições frente ao mundo, precisa ser uma ação perseguida pelo pesquisador, para que possam ser analisadas, confrontadas, confirmadas.

Reforça-se a necessidade de vivenciar o ambiente em que se dará a pesquisa, descrevendo o observado, o percebido e o sentido para, assim, conhecer o processo, atribuindo importância ao que se mostra, ao que tem significado pelos sujeitos. Chauí (1984, p. 77) diz ainda que “o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”.

Por fim, para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa a análise dos dados se dá desde a indução. A pesquisa não parte de hipóteses produzidas e fechadas anteriormente, mas estas vão se produzindo, a partir do planejamento.

O processo vai cercando a questão, a qual vai sendo aclarada, investigada e registrada, na perspectiva da produção do conhecimento, o que Van Der Maren

(1987, apud LESSARD-HEBERT, 1990, p. 103) chama de “contexto da descoberta”. Os dados jamais são colhidos na realidade, eles são produzidos, compreendidos como fonte, material empírico. Pode-se produzir o que Huberman (1981, apud LESSARD-HEBERT, 1990, p. 97) chama de “teoria enraizada”, ou seja, teorias que se constituem desde o estudo em caso, em que o pesquisador atua no contexto investigado.

As reflexões em torno da pesquisa educacional realizadas durante o curso, bem como a aproximação com a investigação realizada, conduziram a algumas compreensões, a muitas inquietações e dúvidas, mas desafiaram, permanentemente, no processo de escolhas, claras ou nebulosas, que foram compondo a pesquisa e a formação.

1.2 PROFESSOR, MILITANTE, PESQUISADOR: A ITINERÂNCIA²⁹ NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO

Formar pesquisadores é um dos propósitos da Pós-Graduação. Chegou-se a ela professor-militante de um movimento social. Constituir mais uma dimensão na formação, ser pesquisador, foi um dos propósitos perseguidos no curso. Portanto, formar-se professor-militante-pesquisador, capaz de colocar a ação educativa a serviço do humano, que implica pesquisar, conhecer, lutar e transformar, constitui o sujeito humano.

Esta investigação tem raízes em movimentos realizados anteriormente, a opção de ser professor, a aproximação com o MST e a intenção de atuar e investigar a educação nele desenvolvida, e tantas inquietações que o tema apresenta. Por fim, da elaboração do projeto de pesquisa e seleção ao curso de mestrado à produção da dissertação, colocou-se como uma nova itinerância na formação.

O projeto de pesquisa, no período de um ano, o primeiro do curso, foi sendo trabalhado, alterado, explicitado, recortado, delimitado. Essa prática estendeu-se ainda ao longo da pesquisa e durante todo processo de escrita.

²⁹ Utilizamos o termo itinerância, significativo em nossa pesquisa, para expressar os vários movimentos realizados no processo da pesquisa no sentido da produção dos dados, que inclui desde as mudanças em nosso projeto, até chegar à questão de pesquisa, às intenções, aos fundamentos e à própria metodologia. Mas, fundamentalmente, para marcar as mudanças produzidas no sujeito pesquisador.

Pretendia-se naquele momento inicial, desenvolver a investigação nas situações de itinerância da Escola Itinerante. O acampamento e a escola em movimento no Estado do Paraná seriam o campo de investigação, tendo como foco a análise das práticas de leitura e escrita organizadas pelos educadores durante este processo.

Logo, nos primeiros encontros de orientação e estudos na pesquisa, percebeu-se a amplitude da intenção. A pesquisa se justificava na necessidade de responder questões amplas e complexas da prática social em que se estava envolvido, com isso o ser militante e professor no movimento social conflitaram-se com o ser pesquisador, que precisava se constituir.

Da idéia inicial, pesquisar as Escolas Itinerantes no Sul do Brasil, definiu-se assim a primeira delimitação no campo e, neste momento, identificaram-se dois espaços e tempos da luta como possíveis para desenvolver a investigação: a) o acampamento na área ocupada, por este ser a primeira prática itinerante produzida pelo povo que busca a terra, decide ocupá-la e nela organiza sua vida de forma improvisada, o que inclui a escola; b) lutas, marchas, despejos, manifestações, negociações, enfrentamentos, outro espaço-tempo de investigação, pois estas são outras formas de itinerância³⁰ criadas pelo Movimento para fazer a sua luta. Portanto, permaneceram como foco da pesquisa as práticas de leitura e escrita desenvolvidas neste contexto.

Somente foi possível chegar à decisão por realizar a pesquisa na Escola Itinerante do Estado do Paraná, e nela analisar as práticas de escrita organizadas pelos educadores nas situações de itinerância, depois de se compreender que com a pesquisa qualitativa e, nela o estudo em caso, seria possível estabelecer relações entre o local e a totalidade.

Para compreender isso, percorreu-se um caminho: a realização do estudo exploratório como forma de aproximação do campo, o que se chamou de “primeira itinerância”; em seguida realizou-se a análise dos documentos levantados no estudo exploratório – a “segunda itinerância”; portanto, chegava-se às intenções da

³⁰ A itinerância do acampamento é o movimento realizado no processo de luta pela terra, sendo que acampar é a primeira forma, depois a luta para conquista da terra vai exigindo novas itinerâncias como as marchas, manifestações, ocupações... algo que muitas vezes não é planejado com antecedência, no sentido de programação, acontecendo conjunturalmente e com especificidade nos diferentes locais. Destaca-se que neste processo está a escola dos Sem Terra, a Escola Itinerante.

investigação, movimentos eivados de reflexão, a partir da teoria produzida no campo da educação e da pesquisa, que aproximaram a questão investigada.

1.2.1. A primeira itinerância: largando certezas e produzindo possibilidades

Com a elaboração do projeto de estudo exploratório (Apêndice I) realizado durante a disciplina de Pesquisa II, sua realização e a socialização na turma, produziram-se um marco forte na trajetória da pesquisa, gerando um “despejo”³¹ nas intenções primeiras.

Utilizou-se do termo “despejo”, que pode parecer radical demais, mas preferiu-se mantê-lo, e com ele estabelecer relações entre o despejo que os Sem Terra sofrem na luta pela terra e o vivido como professor-militante e pesquisador em formação. Da mesma forma, chega-se ao curso com questões amplas e não se quer largar nada; agarra-se a essa totalidade complexa que é a realidade e quer-se responder e resolver tudo.

Este trabalho consistiu no levantamento, seleção e organização dos documentos produzidos pelo MST sobre escola e educação em sua trajetória. Julgava-se a priori, que estes documentos apontariam elementos de aproximação e delimitação da questão, bem como seriam uma das fontes de dados na pesquisa. O trabalho conduziu à aproximação e delimitação final da intenção, caminho e objeto da pesquisa.

Estudos, leituras, problematizações de professores e colegas, perguntas e comentários tecidos, diálogos constituintes (BAKHTIN, 2003) foram possibilitando mudanças e transformações no processo da pesquisa. Isso foi colocando a pesquisa num novo referencial, num processo de descoberta (VAN DER MAREN, 1987, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 97).

Se o despejo dos Sem Terra é sofrido, mas no processo de luta, neste período histórico, é a condição imposta e pode levá-los à conquista da terra, o assentamento, o processo de fazer pesquisa e constituir-se pesquisador caminha nesta perspectiva, lutar para compreender a totalidade do objeto desde os recortes, delimitações, escolhas. Porém, há uma diferença: se na primeira situação a relação

³¹ O despejo é o ato de retirada do Sem Terra da área ocupada, seja utilizando-se a força da polícia, as milícias armadas, os latifundiários, do Estado, ou mediante acordos entre o MST e o Estado. Em nosso caso, os acordos feitos pelo estudo científico da questão pesquisada.

é de contradição e de projeto distinto de sociedade; na segunda a relação é outra, de companheirismo na construção do conhecimento a serviço de um mesmo projeto. Isso não quer dizer que na ciência não haja projetos distintos e contraditórios. Como dizem os Sem Terra, o conhecimento também é um latifúndio que precisa ser ocupado pelos trabalhadores (MST, 2005).

O estudo exploratório realizado mostrou que com o material empírico levantado já se tinham elementos significativos para seguir o estudo, considerando-se a afirmação de Erickson (1966, apud Lessard-Hébert; Goyette; Boutin 1990, p.107) de que o material empírico é fonte, para com ele se produzirem dados. Isso coloca o professor-militante como pesquisador-sujeito no processo e, concomitantemente, a capacidade de interpretar, compreender e fazer escolhas; ações que ocupam lugar relevante nesta abordagem de pesquisa.

Nesta itinerância investigativa ocorreu a recolha, organização e análise dos documentos produzidos pelo setor de educação do MST no período de 1990 a 2008, que tratam das questões de educação e escola, o que foi favorecendo, segundo Franco (2005, p. 32), o delineamento da investigação.

É importante destacar que o Movimento tem suas primeiras ocupações em 1979, no Rio Grande do Sul e sua vida oficializada em janeiro de 1984 (STÉDILE, 1997). Nesse período o setor de educação do MST fez as experiências pioneiras de escola no acampamento, conquistou as primeiras escolas em assentamento, mas escreveu e tornou públicos seus primeiros escritos sobre a escola somente em 1990 (MST, 2005). Depois disso, fez uma longa produção, a qual está apresentada e comentada ao longo do próximo capítulo.

Esta produção inicialmente traz elementos de uma proposta de educação e no processo de vinte cinco anos chega a um projeto de educação dos Sem Terra (MST, 2005). Toda esta elaboração é desconhecida para muitos, que se surpreendem ao ver que o Movimento, além de ocupar a terra, escreve sua educação e sua escola. Trabalhou-se com as produções escritas do MST nacional³² e aquelas ligadas à Escola itinerante do Paraná, pois em cada local ou regiões do país também são produzidos documentos, porém de circulação restrita e, por isso, não participantes do corpo de dados.

³² Inicialmente organizado no sul do país, o MST ao longo dos 25 anos foi se organizando em cada estado brasileiro. Cada estado tem uma organização própria com suas instâncias, setores, direções e que se vinculam e unificam nacionalmente, o que o caracteriza como um movimento nacional. Pode-se ler Mançano (1986) e Stédile (1997).

O universo de documentos, todos escritos, que compõe o corpus de análise passou por um conjunto de movimentos de aproximação, organização, classificação, agrupamentos e categorização por temáticas, apresentadas logo abaixo.

O primeiro movimento foi facilitado, devido ao nosso envolvimento permanente de educador-militante com os documentos, na formação de educadores no interior do Movimento e, além disso, a composição dos mesmos no acervo. Organizaram-se oito quadros (Apêndice II) em anexo, identificando-se os documentos pelas coleções que o próprio Movimento já indicava em cada um deles. Tais quadros foram organizados em:

Quadro 1 - Coleção Boletins da Educação (10 documentos)

Quadro 2: Coleção Fazendo História (7 documentos)

Quadro 3: Coleção Caderno de Educação (13 documentos)

Quadro 4: Coleção Fazendo Escola (4 documentos)

Quadro 5: Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho (2 documentos)

Quadro 6: Coleção Pra Soletrar a Liberdade (2 documentos)

Quadro 7: Cadernos da Escola Itinerante – MST Paraná (2 documentos)

Quadro 8: Editora Expressão Popular - Coleção Terra de Livros (3 documentos)

A partir do estudo exploratório, que levantou os documentos, o processo de pesquisa passou para sua análise. Esta ação foi apontando novos caminhos.

1.2.2. Uma nova itinerância: aprendendo na pesquisa

A partir da organização inicial dos documentos, realizou-se um segundo exercício de reordenação, agora a partir do conteúdo temático. Isso como forma de organizar e precisar a análise. Esse trabalho se deu de novembro de 2008 a abril de 2009.

Deste movimento, constituíram-se três categorias de documentos, organizados em três quadros, cada qual com seus documentos: Cadernos de formação (8 documentos), Cadernos didático-pedagógicos (16 documentos) Cadernos literários (17 documentos).

Uma primeira categoria, nomeada “Cadernos de formação”, reúne documentos que trazem reflexões amplas sobre a educação e formação no MST,

com característica de estudo e reflexão, sem a pretensão de dar encaminhamentos. São textos dirigidos para militância em geral, para educadores e ao conjunto dos setores do MST, tratando da formação do militante, da educação informal e não formal e da educação escolar.

Outro grupo de documentos, que se passou a chamar “Cadernos didático-pedagógicos”, trata das questões de educação e escola. Também são de formação, mas dirigidos aos educadores da escola e ao setor de educação. Trazem elementos didáticos e pedagógicos no sentido de implementar a proposta de educação e escola que o setor vem construindo em suas práticas. Estes têm a marca da produção coletiva e de processos que o MST vai forjando no cotidiano da luta por escola. Reúnem especialmente as propostas e projetos para escola formal, com caráter propositivo.

Outra categoria, intitulada “Cadernos literários”, reúne poesias, músicas, histórias, contos, desenhos, dirigidos à escola e propriamente às crianças, jovens e adultos. Alguns documentos são escritos pelos próprios educandos, enunciados (BAKHTIN 2003) publicados e distribuídos nas escolas dos assentamentos e acampamentos de todo país.

Com todo este material organizado e espalhado no espaço de estudo, o próximo passo foi sua análise e para tal se utilizou da análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

A partir de Franco (2003, p. 44) realizou-se uma leitura flutuante como forma de conhecer cada documento e as mensagens ou enunciados, para então, fazer a escolha dos documentos a serem analisados. Sujeitos, escola e escrita foram as categorias selecionadas a priori, para realizar a análise dos documentos. Os **sujeitos** aparecem nos documentos como: aluno, estudantes e educandos, meninos e meninas, crianças e adolescentes; professores e professoras, monitores e educadores e educadoras; pais, mães, colonos, acampados e assentados, sem-terra, Sem Terra. A **escola** como: escola diferente, escola alternativa, escola e cooperação; escola do acampamento, do assentamento; escola itinerante, escola do Movimento, escola do campo. A **escrita** é tratada nos documentos como: escrita coletiva; registro de experiências, produção escrita, memória.

Pelo fato da investigação ocupar-se da escrita no interior da escola em um movimento social, julgou-se necessário conhecer de forma mais profunda, a partir da pesquisa, o que este movimento escreveu e escreve, para que e quem escreve.

Franco (2003) ajuda o pesquisador a compreender que olhar para as causas e efeitos da mensagem, ou, considerar o ponto de vista de quem produz e quem recebe a mensagem ou enunciado, é um processo que exige uma maior bagagem teórica de quem faz esse tipo de análise. Braga (2008), por sua vez, em falas durante as aulas, alerta em relação ao tempo necessário e ao tempo possível para produção das análises. Isso ajudou a fazer este recorte, realizar a análise de conteúdo segundo quem produz a mensagem³³, que sempre está em relação com o mundo, ou seja, um contexto que chama a produção.

A consideração acima aguçou no pesquisador outra curiosidade, que se tornou desafio na pesquisa: localizar possíveis contradições entre o proposto e sistematizado nos documentos e aquilo que os assentamentos e o setor de educação tem efetivado de seu projeto educativo nos acampamentos e assentamentos. Para tal recorreu-se a uma nova empiria, o Jornal Sem Terra – JST³⁴, instrumento de agitação e propaganda (STÉDILE, 1997) criado pelo MST para se comunicar com sua base social. Buscaram-se no arquivo nacional do JST os documentos que tratam da educação e escola, compreendendo este conjunto como evidências históricas (THOMPSON, 1981). Com este trabalho, mapeou-se um universo significativo de enunciados escritos no período de 1982 a 2008³⁵, os quais foram organizados num dossiê, com 197 documentos e seu sumário encontra-se no (Apêndice III). Catalogados na sequência cronológica de sua publicação, estes documentos foram tratados com a mesma estratégia metodológica anterior, constituíram-se em dados e produziram dados, utilizados ao longo deste trabalho como forma de colocar em diálogo o proposto e o praticado, possível em cada período histórico.

Com os dois grupos de documentos já apresentados e, com os quais se foi trabalhando, trouxe-se para análise um terceiro dado, as práticas de escrita

³³ Franco (2003, p. 22) apresenta três pressupostos básicos que garantem a relevância desse enfoque: 1) toda mensagem carrega uma gama de informações sobre o produtor, suas concepções, interesses, expectativas...; 2) o produtor como selecionador, a qual é sempre arbitrária e preconcebida; ele próprio como um produto social, condicionado ao seu tempo e classe social, é formado numa teoria da qual se torna expositor; 3) esta “teoria” orienta o produtor-expositor na sua concepção de realidade.

³⁴ O Jornal Sem Terra foi criado em 1981, ainda como um boletim mimeografado. Hoje, um jornal de circulação nacional, mensal, publica o que o MST realiza nos diferentes assentamentos e acampamentos, bem como o pensamento do Movimento com relação à conjuntura nacional (STÉDILE, 1997).

³⁵ Não foram encontrados dados do período de 1983, 1984 e 1985, por não constarem no arquivo nacional do Jornal Sem Terra, razão pela qual este período não fez parte da pesquisa.

desenvolvida pelos educadores na Escola Itinerante durante as situações de itinerância do acampamento e da escola. Utilizou-se dos dados produzidos em pesquisa anterior (2005), durante o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento³⁶, que se constituiu, entre outros, num levantamento das práticas de leitura e escrita realizadas nas dez Escolas Itinerante do Paraná. Neste trabalho e, com um recorte, desenvolveu-se um novo olhar sobre as práticas de escrita, estabelecendo novas aproximações.

Com isso tudo referenciado, constituiu-se o corpus de análise e foi possibilitada a triangulação dos dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1993). Ela se efetivou a partir das três fontes de documentos: aquele produzidos pelo MST que constam nos quadros categorizados em Cadernos de Formação, Cadernos Didático-Pedagógicos e Cadernos Literários; enunciados escritos no Jornal Sem Terra - JST no que se refere à educação e escola; e práticas de escrita anunciadas por educadores da Escola Itinerante do Paraná.

Durante o processo de qualificação a banca fez, entre tantas, uma importante consideração, a possibilidade de se fazer uso dos dados e informações localizados no corpus de análise, ao longo do presente trabalho, como evidências históricas, não como citações. Indicação assumida, logo, ao longo do trabalho destacou-se um conjunto deles que, digitalizados, aparecem e se constituem documentos históricos.

Este processo, permeado de leituras, escritas, diálogos e escolhas, foi explicitando e tornando mais visível a questão e os objetivos da pesquisa.

1.2.3. Itinerar, não mais! Chega-se à questão e aos objetivos da pesquisa: produzir é preciso

A trajetória de educador no movimento social se coloca por entre os educadores populares do MST, com tarefa de formação pedagógica no campo das práticas educativas e de ensino formal. O trabalho de formação desenvolvido apresentava e defrontava-se com limitações dos jovens educadores, entre elas a prática da produção escrita; isso sempre gerou inquietações. Logo, se a pesquisa constitui-se desde uma questão, alguma problemática do contexto próximo ou

³⁶ Este curso foi uma parceria entre o MST, a Universidade de Brasília – UnB e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nessa ocasião realizei um estudo sobre as práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante.

distante, algo que incomoda, provoca e chama à investigação, uma questão social (CHAUI, 1994) que merece ser compreendida, pesquisar se fazia preciso.

Como esta pesquisa não partiu de hipóteses, por não ter caráter experimental que visasse a relação causa e efeito na pesquisa, trazendo dados a serem comprovados ou refutados, trabalhou-se com questões ou pressupostos como alerta Minayo (2000, p. 95):

na abordagem qualitativa, as hipóteses perdem a sua dinâmica formal comprobatória para servir de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica. Costuma-se até a usar o termo pressupostos para falar de alguns parâmetros básicos que permitem encaminhar a investigação empírica qualitativa.

Estava colocada a problemática de pesquisa e os pressupostos configuraram-se em questões a serem problematizadas e perseguidas na pesquisa. E são algumas delas:

- o fato dos jovens educadores se ocuparem da tarefa de educar crianças no acampamento, inicialmente, mesmo sem a escolarização em magistério ou pedagogia, favoreceria para formação dos mesmos na perspectiva de um trabalho escolar de escrita, diferenciado do modelo escolar conhecido;
- os documentos produzidos pelo Movimento, bem como a forma de produzi-los, indicavam possibilidades para pensar a escrita na escola;
- O contexto de necessidades e as orientações teórico-práticas de alfabetização (ideias-força) presentes nos documentos do MST contribuiriam positivamente para a formação dos educadores no processo de constituição da escola e das práticas de escrita;
- fundamenta o educador e sua prática: sua trajetória pessoal e social; as orientações que recebe nos documentos; as relações estabelecidas com seus pares; a formação que recebe das diferentes agências formadoras, o que inclui o Movimento; o cotidiano de sua prática itinerante, mas principalmente, o que este sujeito de relações faz com este universo de questões, é que forma o educador, colocando este como sujeito de sua formação;
- a organização escolar itinerante, menos rígida na organização dos tempos e espaços escolares se colocava como favorável para a efetivação de um projeto de escrita na Escola Itinerante e, ali seria possível forjar novas práticas de escrita na perspectiva da formação humana;

- seria possível neste contexto não repetir o modelo escolarizado de escrita, mesmo sendo esta a experiência vivida pelos educadores em sua formação básica.

Diante do conjunto de pressupostos pontuados e compreendendo o MST como um movimento social composto por trabalhadores com pouca escolaridade, mas que escreve e faz isso em diferentes situações do contexto, a partir dos enunciados produzidos na luta, na perspectiva da intervenção social, destaca-se a questão que moveu a investigação: *As práticas de escrita, vivenciadas na Escola Itinerante com as crianças, evidenciam relações com a produção dos enunciados da luta?*

Em diálogo, pressupostos e a questão da pesquisa elegeram-se as intenções perseguidas: a descoberta, pelas práticas de escrita, da trajetória da escola no Movimento; nela, as relações existentes entre a escola pretendida e anunciada e a escola vivenciada no contexto do acampamento; a identificação e categorização das práticas de escrita anunciadas e efetivadas pelos educadores na Escola Itinerante; a análise das relações estabelecidas pelos educadores, entre as ideias-força de alfabetização e a seleção dos enunciados e práticas de escrita vivenciados no contexto escolar itinerante com as crianças; a produção de contribuições teórico-práticas acerca das práticas de escrita, para formação de educadores neste contexto e no âmbito da educação do campo.

Como pesquisar implica percorrer caminhos, buscaram-se leituras em produções científicas de outros caminheiros e alguns aprendizados. Destacaram-se aqui as produções sobre a Escola Itinerante, sete delas em nível de mestrado³⁷ e uma em nível de doutorado³⁸, com as quais se dialogou. Nenhum dos trabalhos trata da questão da escrita, justificando a importância e necessidade deste trabalho.

Com os elementos metodológicos apresentados e devidamente justificados ao leitor, passa-se ao próximo capítulo, conhecendo-se a trajetória da escola do Movimento Sem Terra, uma trajetória que foi organizada na forma escrita, neste trabalho, em três momentos históricos para escola, que se complementam, ou seja, cada um deles se repete em cada um dos outros. O primeiro deles: a Escola do Acampamento na origem do MST; o segundo momento, a Escola do Assentamento,

³⁷ FILIPAK (2009); PUHL (2008); BAHNIUK (2008); LUCIANO (2007); IURCSZAKI (2007); DE PIERE (2002); WEIDE (1998).

³⁸ CAMINI (2009)

já no latifúndio conquistado, o assentamento; e a Escola do Movimento, chegado ao projeto educativo do MST.

CAPITULO II - FOICES, CANETAS, BANDEIRAS: ESCRREVENDO ESCOLA SOBRE O LATIFÚNDIO

O MST se forja a partir das contradições vividas na sociedade capitalista e busca romper com essa realidade. Com foices, canetas e bandeiras foi escrevendo-se, em cima do latifúndio, a reforma agrária. Nela, a escola.

Que escola? Como essa história foi escrita? Por trabalhadores Sem Terra? O que eles têm a dizer e escrever sobre a escola?

Os Sem Terra foram escrevendo, ao longo da trajetória e constituição do MST³⁹, seus discursos, suas práticas e concepções sobre educação e escola. Escreveram como forma de sistematizar proposições e vivências; escreveram como forma de projetar e fazer a luta pela terra, para tornar o Movimento nacional, para se comunicarem. Escreveram porque são humanos.

Reescrever a história da escola, a partir de quem fez a luta, para conquistá-la, e a escreveu, deixou sua mensagem (FRANCO 2003), seu discurso ou enunciado (BAKHTIN 2003). É o percurso traçado neste capítulo.

Na apresentação de um dos documentos produzidos em 1996, aparece registrada uma importante evidência histórica (THOMPSON, 1981) que revela a forma pela qual os sujeitos do Movimento vinham compreendendo o processo de escrita da sua história e de seu projeto de educação, quando anunciaram que um documento não se revisa, reescreve-se, e com isso deixa explícita a concepção de prática de escrita.

Refletindo melhor sobre esta demanda, e partindo do princípio de que um texto não se revisa mas sim se reescreve, decidimos que seria o momento adequado para a realização desta outra tarefa: escrever um novo texto sobre os princípios da educação no MST, incorporando as reflexões, as recriações, os novos entendimentos que foram construídos através de nossas práticas pedagógicas durante os quatro anos que já se passaram depois da redação daquele Boletim nº 1.

Figura 1 - Conceito de escrita (MST, 1996, p. 3).

³⁹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é fundado em janeiro de 1984 em Cascavel, no Paraná e seu primeiro Congresso Nacional acontece em janeiro de 1985 em Curitiba, também no Paraná. Este período foi marcado pelas palavras de ordem “Sem reforma agrária não há democracia” e “Ocupação é a única solução” (Caderno de Educação, n 11, 2003).

No mesmo documento, aparece outra reflexão que vale a pena ser destacada. Enquanto a primeira versão do documento, reescrito, intitulava-se “Como deve ser a escola de assentamento” (1992); a segunda versão, nova escrita, passa a se chamar “Princípios da Educação no MST”, escrito em 1996. Observa-se a transformação do enunciado, do “deve ser” aos “princípios”, evidenciando-se o amadurecimento que a proposta de educação teve, em quatro anos. O trecho destacado abaixo marca ainda que o reescrever para o MST está sustentado nas experiências que as escolas e o setor de educação⁴⁰ foram produzindo; foram elas que deram sustentação à reescrita.

Como todos os materiais que já produzimos até aqui, este também carrega em si a provisoriidade do tempo histórico em que está surgindo. É mais um momento de sistematização das nossas experiências. Pretendemos que seja instigador de reflexões e de práticas que garantam que seja reescrito.

Figura 2 - Reflexão: Escrita e provisoriidade do tempo, a reescrita (MST, 1996, p. 3).

Escrita e reescritas que se forjaram basicamente durante a trajetória de trinta anos (1979 a 2009)⁴¹ constituíram história que se encontra registrada em diversos documentos. A presente pesquisa fez a opção pelos documentos do setor de educação do Movimento, uma considerável produção, por isso, a redução, que é sempre um processo de selecionar, escolher, nunca no sentido de empobrecer (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN 1990). Esta elaboração se coloca em diálogo com os documentos publicados no Jornal Sem Terra – JST do MST.

Com a redução, muitas pontas se fizeram. Seguir por qual delas? Escolher foi preciso! Entre traçar a linha de tempo da escola e sua cronologia; tomar os períodos históricos da escola, produzidos no setor de educação⁴², analisar cada documento

⁴⁰ O MST é organizado em setores, entre eles o setor de educação, que faz o trabalho de educação na área formal e não formal.

⁴¹ Oficialmente o MST completou 25 anos em 2009. Consideraremos trinta anos de produção escrita, diante da gênese e as primeiras ocupações e experiências de organizar as crianças já em 1979. Mesmo sendo as primeiras escritas públicas em 1990, elas que trazem o registro do experimentado e vivido naquele período (MST, 2005).

⁴² O MST e a Escola: documento elaborado a partir de Seminário realizado em junho de 2008, de circulação interna, ainda não divulgado.

escrito e extrair dali elementos comuns, divergentes e convergentes, entre outros possíveis, optou-se por conhecer, analisar e apresentar a escola no MST a partir das adjetivações, e substantivações a ela conferidas, ou por ela produzidas ao longo da sua trajetória, nos documentos analisados.

Pela análise realizada, três períodos se destacaram nas formas de fazer a escola nesta história. A Escola do Acampamento marca as primeiras iniciativas. Informal no início, até fazer as primeiras lutas por escola formal no próprio lugar, o acampamento. Ela sempre foi pensada para ser uma “escola diferente” e, mesmo estando no acampamento, o Movimento projetava a escola do assentamento (MST, 1990, 1991).

Com a conquista dos primeiros assentamentos, tornou-se possível uma nova fase, a Escola do Assentamento. Vinculada com a luta, o processo de produção agrícola e o desenvolvimento do assentamento (MST, 1991), ela carrega o ideal da “escola diferente”.

Os assentamentos multiplicaram-se; a escola nem tanto. Os documentos analisados mostraram que o Movimento se deu conta de que a escola era ligada apenas ao contexto local, o assentamento, logo, era insuficiente ao novo momento histórico⁴³. Esta constatação redimensionou o pensamento da educação, e o novo mote passou a ser a Escola do MST, ou a Escola do Movimento.

A compreensão passou a ser: “a escola precisa estar vinculada ao movimento do Movimento”, pois este seria o primeiro educador da base social Sem Terra, e a escola precisaria apropriar-se de uma “Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2000), para produzir a organização do trabalho pedagógico escolar. Portanto, as duas experiências mais fortes, na atualidade, e que se colocam nesta perspectiva, são: a Escola Itinerante dos acampamentos e a Escola do Campo⁴⁴, projetada não apenas para os Sem Terra, mas para o conjunto do campo brasileiro.

A trajetória reescrita neste capítulo pretendeu retomar um pouco de cada uma dessas escolas, a fim de situar a pesquisa no processo de produção da Escola Itinerante. Não como se elas fossem distintas em cada período, mas por terem

⁴³ O Movimento passava por um processo de relação mais direta e permanente com a sociedade, conquistava cursos superiores para os educadores dos assentamentos junto às Universidades Públicas e outros movimentos sociais. Isso exigiu certa revisão e ampliação.

⁴⁴ A Escola do Campo, forjada no debate da Educação do Campo dos movimentos sociais, vem marcando o pensamento acerca do fazer escola no campo, constituindo-se em uma identidade de escola no Brasil (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005).

marcado uma forma de fazer escola no Movimento, o que fica bem descrito no enunciado abaixo.

7. Ao dizer *escola de assentamento* (ou de acampamento), estamos afirmando a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Ao dizer *escola do MST*, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer *escola do campo*, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer das expressões, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha.

Figura 3 - Escola do acampamento, do assentamento, do MST (MST, 2001, p. 1).

A materialidade da escola está no acampamento, no assentamento, no MST. Mas o que marca a especificidade de cada escola? O que e como, se escreveu sobre isso?

Pretendeu-se percorrer e reescrever a história da escola, tomando por base o que se escreveu nesta luta. A reescrita traz nos títulos/enunciados três fortes palavras de ordem⁴⁵: Terra pra quem nela trabalha e a Escola do Acampamento; Ocupar, resistir e produzir: a Escola do Assentamento; Reforma Agrária uma luta de todos! A Escola do MST. Todas três escolas reúnem enunciados escritos, assumidos enquanto documentos, como: depoimentos, canções, reportagens, conceitos, notas de orientação, entre outras evidências que marcaram a forma de fazer escola em

⁴⁵ Palavras de Ordem, mais conhecidas como “gritos de ordem”, são formas de chamamento que o MST criou para serem usadas nas ações de luta. São gritos, palavras, frases/poemas de ordem que anunciam um pensamento do momento, anunciam e denunciam.

cada período.

2.1 TERRA PRA QUEM NELA TRABALHA! A ESCOLA DO ACAMPAMENTO

1979 – ocupação das fazendas Macali e Brilhante em Ronda Alta. 1981 – os colonos gaúchos acampam em Encruzilhada Natalino e inauguram uma “nova” fase de luta pela terra em nosso país. Ocupar e acampar são as formas encontradas pelos ST para pressionar o governo a resolver o problema agrário, a cada dia mais profundo. São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela.

Figura 4 - Depoimento: ocupar e acampar (MST, 2005, p.12).

Assim, trabalhadores do campo das várias gerações retomaram a luta pela terra, para reescrever a geografia agrária deste país. Terra para quem nela trabalha! Este foi o mote criado, gerou o primeiro lema⁴⁶ do Movimento e uma das primeiras palavras de ordem, muito conhecida na história da Reforma Agrária do MST. Simbolizou o (re)início⁴⁷ da luta pela terra no Brasil desde o MST, e a gestação da escola dos sem-terra.

O poeta popular do MST, Zé Pinto, em seu poema intitulado Sem Terra é mais que sem-terra, escreve:

⁴⁶ O lema marca o pensamento do MST naquele momento histórico, ele sempre é escolhido no congresso dos Sem Terra que acontece a cada cinco anos (STÉDILE, 1997; FERNANDES, 1996).

⁴⁷ (Re)início, pois a luta é herdeira. A história é antiga, desde as lutas indígenas na ocupação do Brasil, os quilombos; as revoltas com a Cabanagem, Sabinada e Balaiada; as rebeliões e as lutas messiânicas com Canudos e Guerra do Contestado, Trombas e Formoso, as Ligas Camponesas e, no Paraná, a construção da Usina de Itaipu. (STÉDILE, 2005).

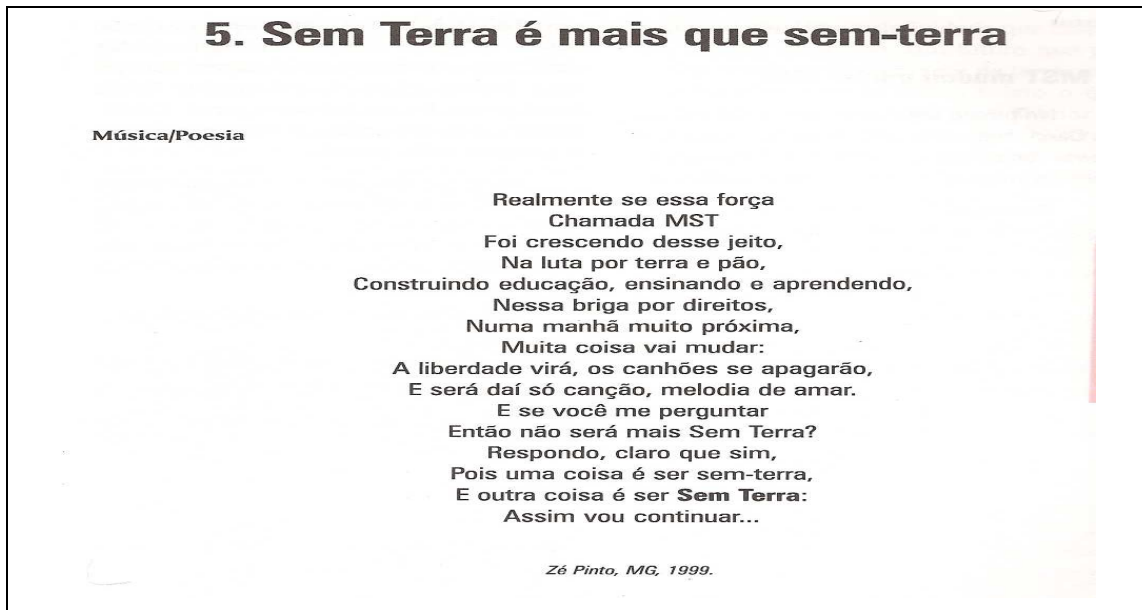


Figura 5 - Definição: Sem Terra é mais que sem-terra (MST, 2001, p. 39).

Ao longo do texto, trabalha-se com as duas expressões escritas sem-terra e Sem Terra, que marcam cada qual o seu significado exposto no poema.

Eram muitas as crianças nos acampamentos, e essa situação totalmente nova, viver num acampamento, gerava muitas interrogações, relatam os documentos escritos: O que pretendem seus pais agitados, e por que fazem tantas reuniões e assembléias? Por que tantas caminhadas, tanta fome, tanta confusão? Por que uma cruz tão grande e tão esquisita no meio dos barracos escuros? O que fazer ali para passar o tempo? (MST 1990, p. 5).

As crianças estavam ali acampadas, cheias de energia, curiosidade e com medo, com suas interrogações nem sempre respondidas. Passaram a ser organizadas pelas mães do acampamento. “São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento” (MST, 2005, p. 12). Entre elas uma professora, mais tarde, a primeira professora de assentamento, Maria Salete.

Esse processo, como tudo que por ali acontecia, era novo e gerava negatividades e positivities. Destas, veio uma primeira resposta organizada das crianças, escrita num documento de 1990, que descreveu um momento significativo de participação das crianças. Um militar do exército denominado Coronel Curió (MST, 2005), bem conhecido e citado em muitos materiais do Movimento, costumava visitar/rondar o acampamento. Sempre em suas “visitas” trazia balas

para as crianças. Quando de uma de suas visitas, ao oferecer balas às crianças logo fizeram a interpretação dessa ação e passaram a gritar em coro “*Não queremos balas, queremos terra!*” (MST, 1990). Essa foi, quem sabe, a primeira palavra de ordem produzida pelas crianças sem-terra em luta da qual se tem registro, um enunciado histórico.

As crianças sempre estiveram presentes na história do MST, ou se faziam aparecer no processo, como sujeitos. Inicialmente chamados de meninos e meninas, crianças, sem-terra (minúsculo e com hífen), alunos. Na atualidade conquistaram uma identidade própria, crianças Sem Terra (letra maiúscula) ou infância Sem Terra⁴⁸, educandos na escola, Sem Terrinhas⁴⁹ para o Movimento. Apareceram em vários cenários vivos em busca da reforma agrária.

Estava na origem da escola do acampamento, escola e luta se misturam, diferentes ações da mesma e das crianças como a participação em ocupações, mobilizações, congressos e outras, vão constituindo Escola do Acampamento, que aparece descrita em reportagem no JST de abril de 1987, onde “os meninos”, participando do Movimento, posicionaram-se com relação à reforma agrária.

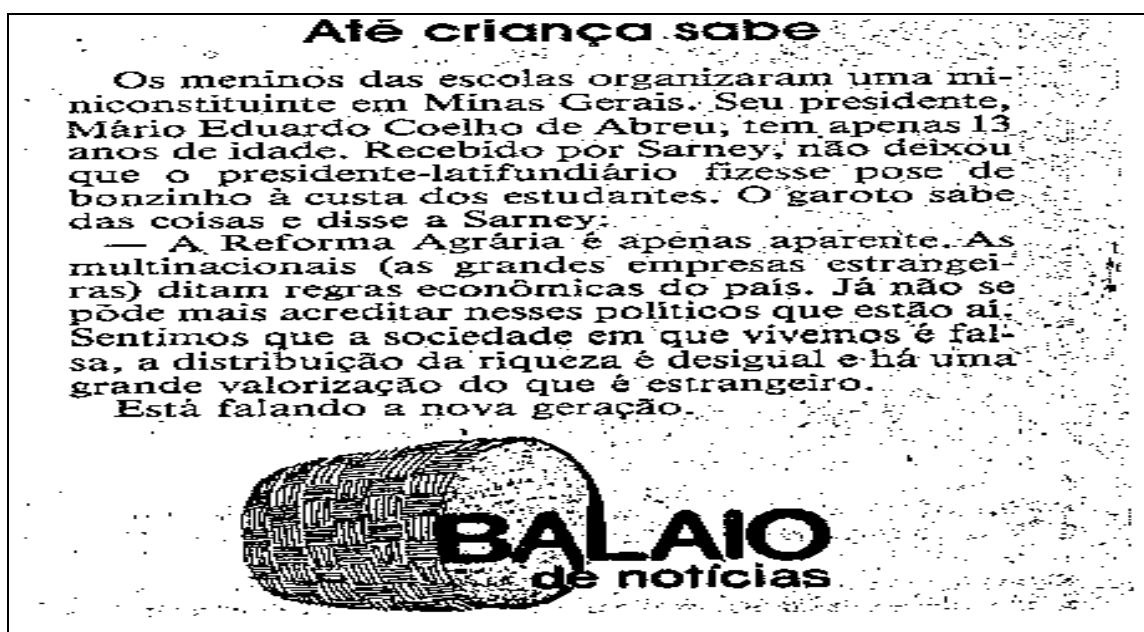


Figura 6 - Relato: Os meninos na mini-constituente em Minas Gerais, 1987 (GEHRKE, 2009, p. 4).

Esta era uma forma de fazer escola. Ali o processo educativo se efetivava,

⁴⁸ Sobre esta questão, localizaram-se referências em: CALDART, 2000; LUCINI, 2007; ARENHART, 2007.

⁴⁹ As crianças conquistaram essa identidade “Sem Terrinhas” a partir das mobilizações infantis (1995 e 1996) por elas organizadas juntamente com os adultos. Com isso elas passaram a aparecer mais na sociedade e internamente no Movimento ocupam espaço de organicidade.

entretanto, os Sem Terra não tinham nesse momento a clareza da importância política de uma escola formal na vida das famílias e no conjunto do Movimento (MST, 1990).

Porém, para as primeiras famílias organizadas e acampadas em Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, em 1981, marcou a conquista da escola que se deu a partir das lutas e negociações dos sem-terra na época; o Movimento ainda não existia formalmente. Se, no relato/reportagem acima, as crianças apareceram, em Minas Gerais, discutindo a Reforma Agrária, desde uma mini-constituente, por elas organizada, no Rio Grande do Sul, a escola nascia desde outras negociações.

No JST de maio de 1982 um relato apresenta o resultado das negociações pautadas com o governo para conseguir a escola. A pauta teve resultados positivos, porém nada ainda estava certo.

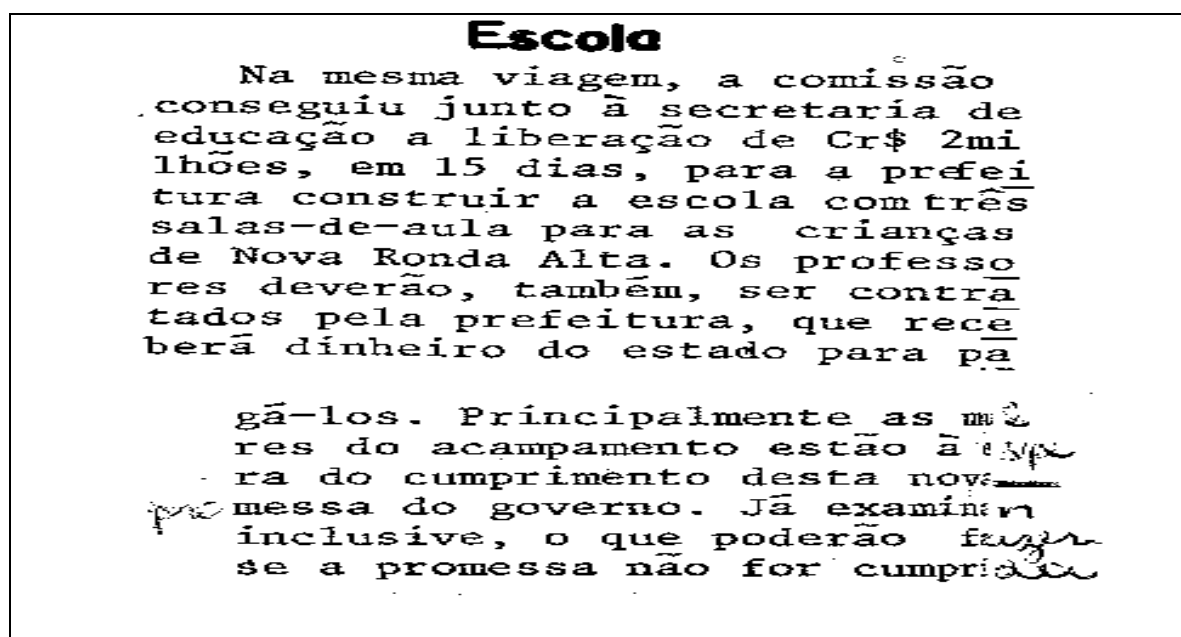


Figura 7 - Depoimento: Texto sobre negociação de escola em Ronda Alta – RS (GEHRKE, 2009, p. 1).

Da negociação relatada acima, posteriormente, em 1982, as famílias conquistaram a primeira escola estadual em acampamento. Em 1983, era criada a primeira escola em assentamento, em Ronda Alta no RS; em 1984, a primeira no Espírito Santo (MST, 1990).

Outro exemplo de negociação, fora no Norte do país e referiu-se às famílias acampadas, “negociando direitos”. Na manchete do JST de abril de 1993 escreve-se: “Pará na luta por educação”, e o texto segue.

Pará

Luta por educação

Três representantes da secretaria de educação do município de Parauapebas compareceram ao acampamento Rio Branco com o objetivo de se reunir com a direção do acampamento para discutir o projeto de uma escola para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Como há um grande número de crianças acampadas sem estudar, a criação desta escola se tornou a prioridade das reivindicações que os acampados fizeram ao novo prefeito deste município.

Um dos representantes da secretaria que é responsável pela educação na zona rural ressaltou que no campo a educação tem muitas dificuldades, mas que a ajuda da comunidade no início é muito necessária. Durante esta reunião foi feito um projeto de estruturação do colégio que terá um total de quatro salas, cozinha, secretaria e um depósito para guardar merendas.

Já foram pedidos os materiais necessários para a escola e também foi elaborado um plano de distribuição dos alunos para compor as salas. As matrículas ocorreram após o carnaval e as aulas iniciaram-se em março.

Já os assentados da Fazenda Ingá, localizado no município de Conceição do Araguaia, resolveram partir para a ocupação diante da iminência da perda do ano letivo das crianças assentadas, mesmo após uma série de reivindicações para que a prefeitura e a secretaria da educação local providenciasse escola.

No dia 29 de março as famílias ocuparam a sede da secretaria da educação do município e pretendem resistir até obterem uma posição concreta do órgão responsável.

SEM TERRA - 11

Figura 8 - Reportagem: Pará na luta por educação, 1993 (GEHRKE, 2009, p.27).

A negociação apareceu como uma constante e se estende até a atualidade. As escolas dos assentamentos são conquistadas somente depois de muitas

negociações, como se o direito a educação e escola já não estivesse presente nas legislações. Este processo vai levando o MST a incorporar a prática da reivindicação do direito à escola, onde as crianças passam a aprender a escrever esses enunciados.

Passaram-se décadas e mesmo um século, e as crianças precisam, ainda, participar com os adultos da negociação dos seus direitos, como registrado na reportagem acima. Os governos esperam “ajuda da comunidade, no início”. No entanto, depois da escola estruturada, muitas vezes as comunidades têm sido afastadas da participação e da condução da escola (MST, 2008). Mediante esse contexto, o acampamento e o MST descobriram que não bastava conquistar a escola no lugar, outras conquistas precisavam ser feitas. O MST passava a ser também a possibilidade de acesso à escola para os trabalhadores (MST, 1992).

O MST, como movimento social de massa, sempre pautou suas lutas tendo por base a leitura da conjuntura, que o conduziu em seu movimento, aos poucos chamado de itinerância. A ocupação era e é a primeira ação de itinerância, pois a família decide, ou melhor, é levada a entrar na luta, por necessidade, a qual exige organização das famílias.

O acampamento é outra estratégia encontrada pelo Movimento na busca pela Reforma Agrária que, no caso brasileiro, abrange: a luta de classes; o enfrentamento do sem-terra com o latifundiário; o enfrentamento e a disputa de um novo modelo de sociedade que se configura entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa (STÉDILE, 2005; GÖERGEN, 2004). Portanto, estas lutas são travadas na itinerância, com ocupações de terra, fechamento de estradas, ocupações dos prédios públicos, marchas e tantas outras formas.

Todo esse processo foi apontando elementos de constituição da escola, inicialmente nomeada como a Escola Diferente. No documento, publicado em 1990, encontraram-se interrogações a respeito da necessidade da escola e a importância da ação de querê-la na luta: Por que, afinal de contas, a escola pode ter a ver com a Reforma Agrária? Como explicar a oficialização de uma instituição formal como a escola, num contexto de suposta ilegalidade e de conflito social aberto, como é um acampamento? (MST, 1990).

Logo, lutar pela terra significava também lutar pela educação. Assim, foi e vai se constituindo a experiência de fazer escola no acampamento; e nasceu a primeira escola do Movimento, a “Escola do Acampamento”, assim chamada na época.

(MST,1990).

A discussão sobre a educação escolar, para as crianças, ganhou espaço devido à ausência de experiências sobre a formação de crianças, no campo da educação popular (MST, 1990). A educação popular, nesse período, vinha retomando as organizações de base, mais urbanas, e com a formação e educação de adultos. Essa reflexão destaca que a educação escolar nunca foi algo tranquilo para o Movimento. Contradições faziam parte e ficavam evidentes na escrita reveladora das educadoras: “Pensemos: em 1985, na Anonni, a escola chegou a ser vista pelos assentados como um atraso para luta. Em 1990, a escola está sendo quase sempre uma das primeiras reivindicações dos novos assentados” (MST 2005, p. 17).

Posteriormente, na Fazenda Anonni (1985), apareceu mais forte a preocupação com a necessidade do estudo e da escola na vida de seus seiscentos filhos em idade escolar que, estavam fora dela. Nesse contexto, o MST foi organizando, voluntariamente, a escola, com uma preocupação central: “esta educação escolar deverá ser diferente”, analisada, inclusive, a estrutura, que não existia. E, por isso, as aulas, em muitos lugares, ainda sem caráter formal, aconteciam embaixo de árvores, nos barracos de lona, nas lutas e nas marchas. Forçadamente, foi nascendo outro jeito de fazer escola, “colada” à realidade da vida do povo Sem Terra, em luta (MST, 1990).

Iniciava-se a gestação de uma concepção de escola, sem um projeto educativo claro, ou seja, sem um desenho de forma escolar específica, mas que se pretendia diferente, alternativa orgânica aos processos de desenvolvimento rural (MST, 1990). Estaria ali se constituindo o que Snyders (2005) denominava de uma escola progressista, com intenção de formar sujeitos progressistas, capazes de repensar a instituição e neste processo seus lugares e papéis na educação dos filhos:

Uma escola progressista apoiada por pais progressistas, isso não só significa que as condições de existência e de trabalho desses pais mudaram, como também que eles têm acesso a novos papéis, que participam realmente na gestão [...] E acrescentaremos que os pais assim formados estarão mais aptos a educar os seus filhos e apoiar os esforços de uma escola reconstruída para educar seus filhos. (SNYDERS, 2005, p. 105).

Resistências, divergências e preocupações estavam presentes. Afinal, por que fazer escola se a referência que se tinha era a escola bancária (FREIRE, 1987), a qual não combinava com o processo da luta pretendido? Mas a presença das crianças e adolescentes nos acampamentos fez com que os adultos e o Movimento enfrentassem essas questões, buscando saídas para efetivar a escola. Snyders (2005, p. 105) a isso se refere: “A luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes”.

Do processo de luta por Reforma Agrária e escolas muitas histórias e práticas apareceram escritas e marcaram a forma de fazer a escola diferente, concretizadas nas várias experiências espalhadas nos estados, onde havia acampamentos.

“Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos” é o título do primeiro texto, publicado em junho de 1990. Ele aborda questões que foram sendo colocadas pela realidade, enfrentadas cotidianamente, nas primeiras ocupações e nos assentamentos conquistados, marcando o ideário da escola diferente. O título demarca uma visão de escola que se mantém atual, no MST, a luta é uma escola (MST, 2005; CALDART, 2000).

Pautar o direito à escolaridade das crianças; pensar e fazer a escola; formar os educadores, entre outros aspectos, eram os desafios vividos entre 1984 e 1995, nas terras conquistadas (MST 1990), ainda atuais no contexto da educação do Movimento (MST, 2008). Em 1995, criou-se, oficialmente, uma escola para as crianças acampadas, resultado da luta anterior, a Escola Itinerante⁵⁰. Sobre ela se tratará mais a frente.

A Fazenda Anonni, no RS, ocupada em 1985, foi espaço para muitas das experiências de fazer escola no MST. Foi lá, em agosto de 1987, que um grupo de trinta crianças participou pela primeira vez, enquanto escola, de uma peregrinação pelo Estado, pedindo apoio à Reforma Agrária. Esta foi a semente do que vem sendo chamado de itinerância. Documento publicado em 1990 trouxe um forte depoimento a esse respeito:

⁵⁰ Escola Itinerante é uma política pública de escolarização conquistada pelo MST, para atender a demanda de escolas para os Acampamentos dos Sem Terra. Ela acontece nos estados do PR, SC, AL, PI e GO. O RS acaba de perder sua Escola Itinerante diante dos enfrentamentos com o Estado, gestada pedagogicamente, pelo Movimento e financiada pelo Estado, com muita precariedade. (MST, 2008).

Essa mistura entre o que ocorria no acampamento como um todo e o que ocorria na sala de aula, aos poucos fez surgir entre pais, professores e crianças, um novo entendimento do processo educativo. Bernadete relembra: “Foi aí que abrimos nossa cabeça pra lutar por uma educação diferente, voltada à nossa realidade de acampados. A gente quer que as crianças compreendam tudo o que está acontecendo ao seu redor e participem desse processo de mudança...”

Figura 9 - Depoimento: Relação acampamento e escola, 1990 (MST 2005, p.15).

Essa relação política pedagógica entre acampamento e escola tinha um fator favorável no caso da Anonni: as professoras eram do próprio acampamento⁵¹. Mas isso não foi sempre assim. Houve momentos em que as professoras vinham de fora do acampamento, pois o Estado não contratava pessoas dos locais, justificando a legalidade, e isso trazia muitos problemas, naquele período histórico em que os preconceitos com o Sem Terra ainda mais evidentes. Mas, fundamentalmente, essas professoras muitas vezes não sabiam responder as questões que as crianças traziam: “Professora, por que a gente não canta mais o nosso hino? Por que existe gente sem terra? Nós vamos ficar muito tempo nesses barracos?” (MST, 1990, p. 17).

Cada questão ou problema gerado inspirava a coletividade do MST para a superação dos desafios. A questão acima descrita gerou a idéia que mais tarde se materializaria, a criação de um curso de formação de professores para essa realidade (CALDART, 1997; CAMINI, 1998). Professor “de dentro” e professor “de fora” não se colocavam como oposições, mas ficava claro que, para trabalhar com essa realidade específica, precisava-se de uma formação também adequada. O MST foi atribuindo um conjunto de caracterizações, expectativas e responsabilidades ao professor expressas: professor, monitor, companheiro, educador, e principalmente, militante, que precisava dar exemplo de conduta na luta (MST, 2005).

A nova forma de aprendizado buscada, com raiz na educação popular, trouxe Paulo Freire em 1982 para o acampamento em Nova Ronda Alta, no RS, para fazer o “treinamento de monitores” como traz uma notícia do JST de junho de 1982.

⁵¹ Neste período havia muitas professoras acampadas, ou ainda, esposas de acampados, que foram construindo essa história (MST, 1990).

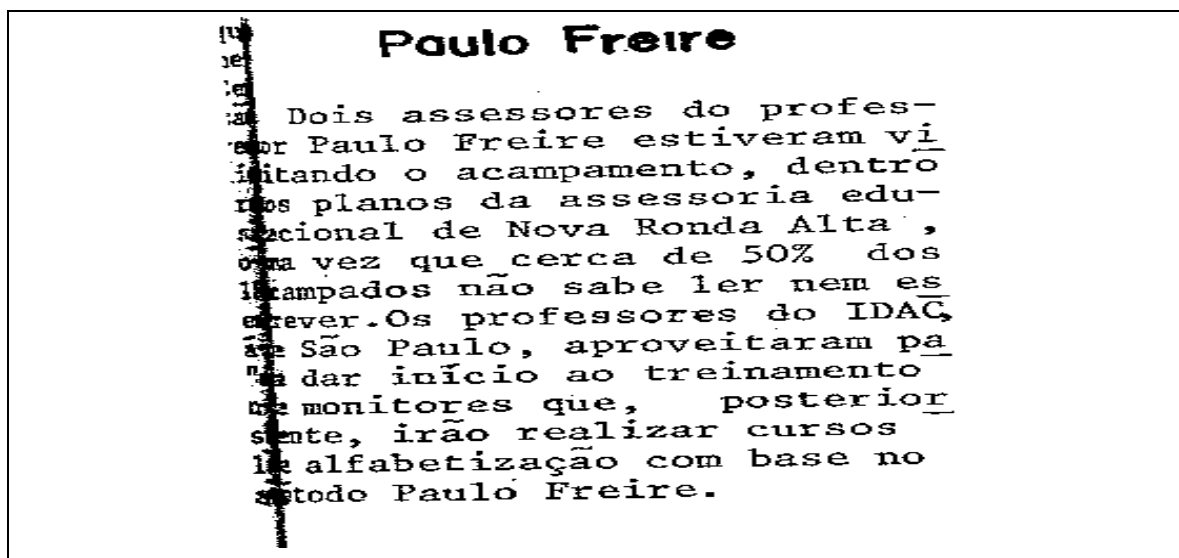


Figura 10 - Notícia: Paulo Freire no acampamento, Nova Ronda Alta no RS, em 1982 (GEHRKE, 2009, p. 2).

Uma das influências na constituição da educação no MST, Paulo Freire apareceu, ainda, em várias entrevistas ao JST, na referência de vários textos escritos pelos educadores e nas palavras de ordem produzidas por crianças e adultos. Numa das entrevistas concedidas por ele, alertou os educadores, quando disse: “reproduzir a ideologia dominante não é a única tarefa da educação escolar. Há outra tarefa, independente do querer da classe dominante, que é a tarefa de desmascarar esse poder reprodutor que a educação tem” (JST, 1989, ano IX, n 81, p.16, apud, GEHRKE, 2009, p. 9). Na mesma entrevista, refletindo sobre a educação dos Sem Terra, que pretendem uma educação transformadora, ele diz que esta deve ter um conteúdo de classe, pois educação não é neutra; ela será sempre um ato político.

Paulo Freire, em todas suas contribuições para com a educação no MST, referiu-se à educação escolar, à educação de adultos, à educação de classe, à educação popular. Mas seria possível fazer educação popular, na escola pública e, com as crianças? A educação popular combatia a escola, em especial a escola bancária. Entretanto, o MST, desde a origem, e mesmo com as contradições, nunca conseguiu se pensar sem a escola. Essa foi uma das contribuições do Movimento para a educação pública brasileira, construir uma escola no processo de transformação, cujas limitações se complementam nas ações da luta e vice-versa. (PALUDO, 2001; CALDART, 2005).

O ideário da escola foi se estendendo para a Escola do Assentamento. Isso não significava que as escolas dos acampamentos não mais existiriam, pelo

contrário, em cada novo acampamento organizado pelo MST, a história da escola é retomada. Como uma criança que nasce, ou aprende a ler e escrever, cada uma precisa dar os seus passos a partir daquilo que a humanidade já caminhou.

Diante de tais registros históricos e de experiências o MST passou a refletir sobre alguns elementos novos da trajetória da escola, a Escola do Assentamento.

2.2. OCUPAR, RESISTIR E PRODUIR: A ESCOLA DO ASSENTAMENTO

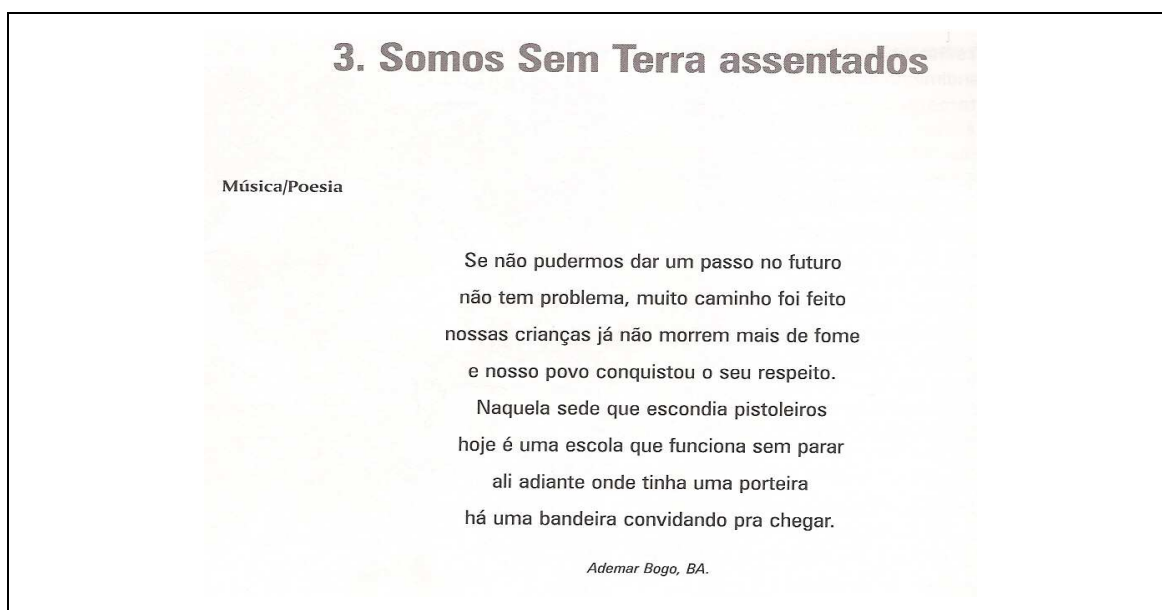


Figura 11 - Poema: Somos Sem Terra assentados, 2001 (MST, 2001, p. 23).

“Ocupar, resistir e produzir” marcou um novo momento no MST, e a educação o acompanha, agora com um projeto de escola já mais definido, a Escola do Assentamento (MST, 1992). Ela se deu na perspectiva do assentamento e da produção agrícola, vinculada à vida do assentamento, em especial ao mundo do trabalho e da produção que o Movimento vivia naquele período. Portanto, o foco é o desenvolvimento dos assentamentos e a cooperação (MST, 1994). A educação passou a ocupar um espaço fundamental, tanto que se recriou uma das primeiras palavras de ordem, apresentadas no início do capítulo, agora adaptada para educação: “Ocupar, resistir e produzir, também na educação”.

Este ideário se traduziu em diferentes linguagens e para os vários sujeitos. A canção infantil reproduzida abaixo representa bem essa reflexão e traduz na forma musical a concepção de educação na relação com a luta pela terra.

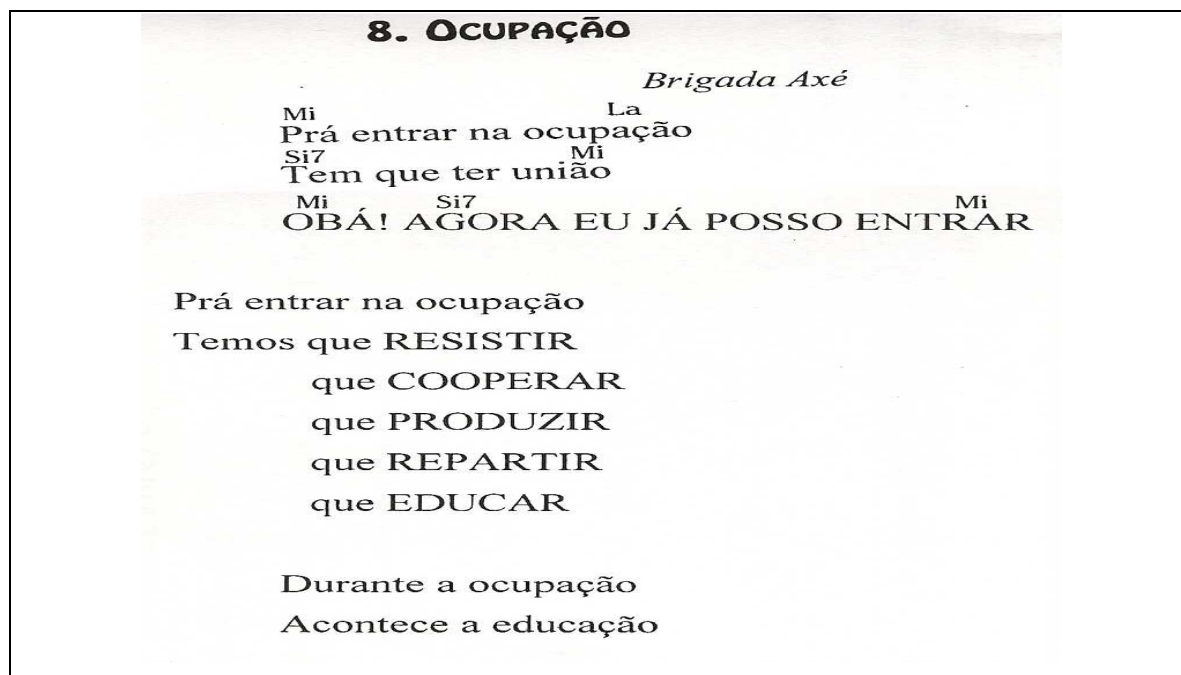


Figura 12 - Canção infantil, 1994. (MST, 1994, p. 10).

Colocava-se, naquele momento histórico, que adentrava os anos 90, a conquista da terra e a permanência nela com sucesso. O MST precisava comprovar para a sociedade brasileira que a Reforma Agrária dava certo, e dar certo no imaginário social era produzir, vender, desenvolver economicamente.

Estruturava-se, progressivamente, o projeto⁵² de escola e ia-se constituindo o desenho da Escola do Assentamento. Pode-se compreender isso na definição dos princípios e objetivos da Escola do Assentamento, sistematizados especialmente em três textos escritos, entre 1991 e 1992, presentes num Dossiê (MST, 2005), em que um complementa e amplia o outro. A Escola do Assentamento, ainda caracterizada como escola diferente, agora é adjetivada com objetivos e princípios pedagógicos e o diferente toma corpo, faz-se projeto, como se pode ler abaixo.

Seus objetivos:

⁵² Projeto de escola, pois o MST vai se estruturando em nível nacional e as ações da educação e da escola vão tomando-se uma identidade de escola (MST, 2005).

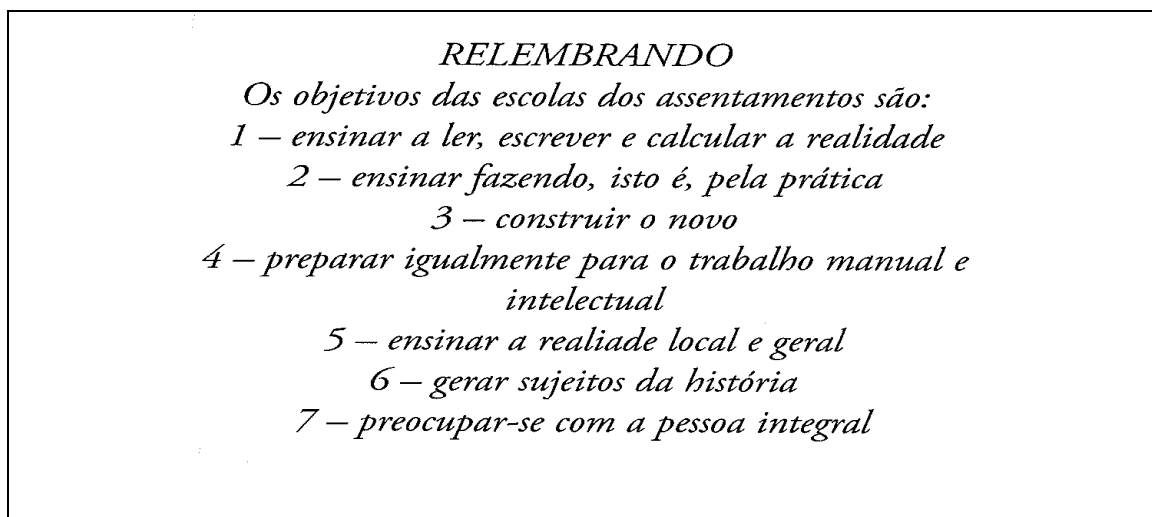


Figura 13 - Objetivos das escolas dos assentamentos, 1991 (MST, 2005, p 34.).

Seus princípios pedagógicos:

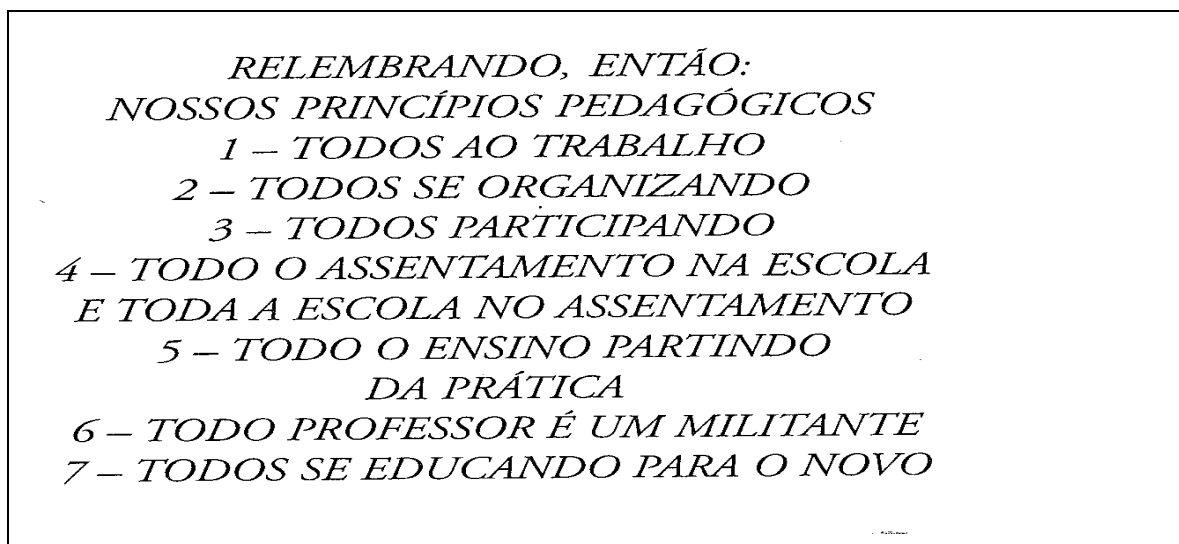


Figura 14 - Princípios Pedagógicos da Educação no MST, 1991(MST, 2005 p.37).

A realidade, o trabalho e a prática, a organização e participação, como a militância, eram palavras chave deste período, compondo o ideário pedagógico da educação. Para o Movimento esta escola seria a escola socialista, que romperia com a reprodução da escola capitalista (MST, 2005). Isso se encontra também na bibliografia dos documentos analisados.

Teria a educação e a escola essa possibilidade? Mas a escola capitalista só reproduz a sociedade de classe? A escola do assentamento não reproduzirá em nada a escola capitalista?

Logo, o Movimento buscava na educação popular e na pedagogia socialista, com suas experiências, os fundamentos para a sua ação na educação e na

formação política. A primeira referência teórica explicitada apareceu no documento de 1994 e, depois, passou a ser uma constante nos documentos que seguem. Na base teórica consta um conjunto de autores e obras⁵³. Destacam-se Freire, Pistrak, Makarenko, Krupskaya e Vygotsky.

A partir de 1985, essas idéias são trazidas para o interior do Movimento, reescritas em forma de documentos e textos preparados para formação de professores, educadores, lideranças e militantes, os quais se categorizaram em “Cadernos de formação”, composto por diferentes coleções do MST, escritos entre 1995 e 2008.

MST. Escola, trabalho e cooperação. Boletins da Educação, n. 4. São Paulo, 1994.

MST. O trabalho e a coletividade na educação. Boletins da Educação, n. 5. São Paulo, 1995.

MST. O desenvolvimento da educação em Cuba. Boletins da Educação, n. 6. São Paulo, 1995.

MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. Boletins da Educação, n. 7. São Paulo, 1997.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento a escola. Boletins da Educação, n. 8. São Paulo, 2001.

MST. Princípios da educação no MST. Caderno de Educação, n. 8. São Paulo, 1996.

MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação, n. 12. São Paulo, 2004.

QUADRO 9: CADERNOS DE FORMAÇÃO

Fonte: O autor (2009)

Os documentos apresentados marcam por onde o MST caminhava na constituição de sua escola. Pode-se dizer que a elaboração dos princípios da educação do MST, em 1996, diferencia este período. Ele vinha permeado pela marca da escola do trabalho, da cooperação, da coletividade; princípios inspirados na Pedagogia Socialista e no próprio processo de luta vivenciado. Isso tudo, sempre com um propósito maior, a idéia de transformação, da sociedade, da educação e da

⁵³ Destacam-se na referência teórica do MST os seguintes autores e suas obras: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. KRUPSKAYA, Nadezhda. La educación laboral y la enseñanza. Progreso, Moscou, 1986. LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Horizonte, Lisboa, 1978. MANACORDA, Mário A. Marx y la pedagogia moderna. Libros Tau. Barcelona, 1979. MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. MAKARENKO, Anton S. Poema pedagógico. Brasiliense, São Paulo, 1987. MAKARENKO, Anton S. Problemas da educação escolar soviética. Lisboa: Seara Nova, 1978. MARX, Karl. El capital. Tomo 1. Editorial Pueblo y educación. Habana, 1983. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1990. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979. PISTRAC. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981. MARTÍ, José. Ideário pedagógico. Habana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofía da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. LÊNIN, W. Sobre educação. Lisboa: Seara Nova, 1977.

escola chamada de tradicional e bancária no MST.

Paulo Freire, em entrevista ao JST em abril de 1989, anunciava que a educação não era neutra, e na reportagem intitulada “educação de classe”, resultado do Terceiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento⁵⁴, apareceram elementos significativos que respondem, de certa forma, à interrogação sobre a reprodução ou produção da/escola:

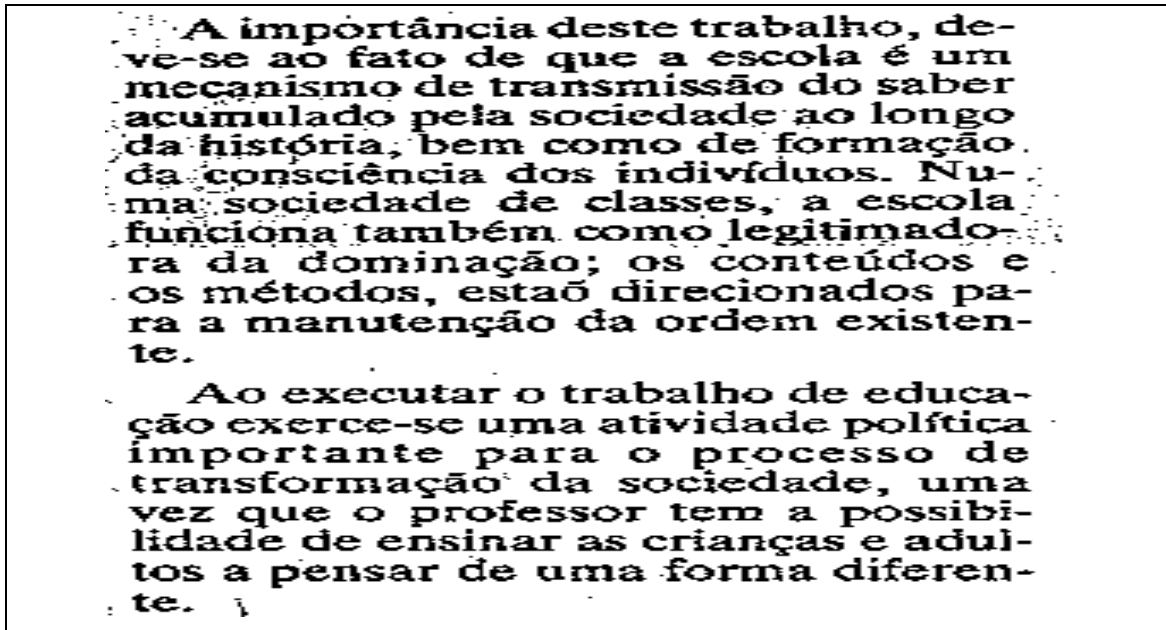


Figura 15 - Ponto de vista: Paulo Freire: educação de classe, 1989 (GEHRKE, 2009, p. 10).

A reportagem seguiu dizendo, entre outras afirmativas, que a educação dos assentamentos era um processo de produção e reprodução de conhecimentos, a partir de seu contexto. Quando se colocava, na mesma reportagem que “a escola é um mecanismo de transmissão do saber acumulado pela sociedade ao longo da história, bem como de formação da consciência dos indivíduos”, se fazia a crítica à escola capitalista, assim como se assumia fazer a escola no assentamento, desde esta contradição.

Isso demonstra que a escola no capitalismo servia e serve ao sistema, mas pode servir para transformação, portanto, é isso o que o MST vem buscando cumprir ao longo da sua breve história. O mesmo texto trazia outra idéia a respeito: “Numa sociedade de classes, a escola funciona também como legitimadora da dominação”. (JST, de abril de 1989, ano IX, p. 4). O “também” faz aí uma grande diferença, ele pode expressar a possibilidade que tem a escola de não só reproduzir os saberes, as relações sociais capitalistas, mas de colocar-se como produtora do saber e de

⁵⁴ O Terceiro Encontro Nacional de Professores Assentados, realizado entre os dias 24 e 30 de janeiro de 1989, reuniu 36 educadores dos Estados de PR, SC, RS, BA, SP, ES.

novas relações.

Quando o setor de educação do MST se colocou a escrever literatura para os Sem Terrinhas, através da “Coleção Fazendo Histórias”, mostrou que, mesmo a escola sendo “reprodutora”, o Movimento a assume e, por dentro dela, vai reescrevendo essa contradição desde novas práticas pedagógicas. A produção literária colocou-se como uma possibilidade de intervenção, buscou apresentar novas versões de mundo através das histórias. De 1995 a 2001, sete histórias foram produzidas pelos educadores, cada uma delas com processos específicos de escrita. Escreveram-se também as músicas e poesias, a “Coleção terra de livros”, os “Cadernos de concurso e desenho”, apresentados no quadro abaixo na categoria “Cadernos Literários”.

- MST. Plantando Cirandas MST: Canções infantis. São Paulo, 1994.
 MST. A comunidade dos gatos e o Dono da Bola. Coleção Fazendo História, nº. 1. São Paulo, 1995.
 MST. Zumbi: comandante guerreiro. Coleção Fazendo História, n. 2. São Paulo, 1995.
 MST. A história de uma luta de todos. Coleção Fazendo História, n. 3. São Paulo, 1996.
 MST. Ligas camponesas. Coleção Fazendo História, n. 4. São Paulo, 1997.
 MST. Nossa turma na luta pela terra. Coleção Fazendo História, n. 5. São Paulo, 1998.
 MST. Semente. Coleção Fazendo História, n. 6. São Paulo, 2000.
 MST. História do menino que lia o mundo. Coleção Fazendo História, n. 7. São Paulo, 2001.
 MST. Poética Brasileira: coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletins da Educação, n. 10. São Paulo, 2005.
 FREIRE. Alípio [et. al]. Contos Brasileiros. Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2006
 DIERCKXSENS. Wim. Suzana e o mundo do dinheiro. Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2007.
 CAMARGOS, Márcia. Semente de letras. Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2007.
 MST. Desenhando o Brasil. Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
 MST. Feliz aniversário MST. Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.
 MST. Brasil quantos anos você tem? Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001.
 MST. Terra e vida. Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003.

QUADRO 10: CADERNOS LITERÁRIOS

Fonte: O autor (2009)

Esta categoria é composta por textos escritos e dirigidos para as crianças e adolescentes. Traz escritos das crianças, nos concursos desenvolvidos pelo Setor de Educação nos assentamentos e acampamentos. Recentemente, o Jornal Sem

Terrinha e a Revista Sem Terrinha⁵⁵ compõem a nova produção escrita, dirigida às crianças.

A escola vai sendo escrita para ser uma escola diferente, ela precisaria superar a escola tradicional, bem conhecida por todos, experimentada por poucos Sem Terra, que nem a ela tiveram acesso. Por outro lado, os documentos expressaram “prescrições”, que apareceram nos títulos dos textos analisados: “O que queremos com as escolas dos assentamentos” (1991); “Como deve ser uma escola de assentamento” (1992); “Como fazer a escola que queremos” (1992); “Como fazer a escola que queremos: o planejamento” (1995). Os títulos dos documentos carregam a idéia de um modelo. O mesmo aparece no primeiro boletim de educação, publicado em 1992, em forma de características da escola pretendida, a “escola que queremos”.

<p>COMO DEVE SER UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2. A escola deve capacitar para a cooperação; 3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8. O professor tem que ser militante; 9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a <u>mística da luta popular</u>; 10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. 	
---	--

Figura 16 - Orientação: Como deve ser uma escola de assentamento, 1992. (MST 2005, p.39).

O *deve*, forma afirmativa de escrever o projeto de escola nesse período, foi de certa forma o jeito encontrado para se expressar a relação entre a escola que estava posta na sociedade e a escola que se queria no Movimento. Afinal, os assentamentos estavam sendo conquistados, e o DEVE, carregava essa

⁵⁵ Criados em 2008.

necessidade urgente, cobrada pela base social: “afinal, como deve ser então esta escola diferente?”.

Poder-se-ia pensar que, só pelo fato do MST constituir a escola no espaço do acampamento, já era uma forma de fazer a escola contra o sistema capitalista, diferente, uma escola em um território em disputa. Snyders (2005, p. 102) contribui com essa reflexão ao afirmar que a escola em si é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros.

A teoria pedagógica no campo escolar traz contribuições, pois não bastava prescrever uma nova escola, ela precisaria ser constituída num processo formativo e sempre na perspectiva das contradições. Isso pareceu ficar mais claro para o MST, a partir de 1996, com a reescrita e publicação dos princípios da educação no MST.

No quadro 3, “Cadernos didático-pedagógicos”, foram apresentados com dezesseis textos dirigidos aos educadores dos acampamentos e assentamentos, escritos entre o período de 1992 a 2005, que orientaram o trabalho de educação nas escolas.

Esta categoria reúne, de modo geral, o conjunto de documentos que trazem as orientações didáticas aos educadores, no sentido de implementar na escola do assentamento o projeto de educação do MST (MST, 2005). Sempre escritos como resultado de algo que já vinha sendo trabalhado, na prática, ou do que os educadores estavam estudando e que precisava ser implementado, estes documentos, produzidos pelo coletivo de educadores do próprio Movimento, trouxeram a marca da escrita coletiva, realizada em oficinas de produção escrita, ou em atividades de sistematização desencadeados pelas experiências.

MST. Como deve ser a escola de assentamento. Boletins da Educação, n. 1. São Paulo, 1992.

MST. Como trabalhar com a mística do MST com as crianças. Boletins da Educação, n. 2. São Paulo, 1993.

MST. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. Boletins da Educação, n. 3. São Paulo, 1993.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. Caderno de Educação, n. 4. São Paulo, 1994.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática. Caderno de Educação, n. 5. São Paulo, 1994.

MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Caderno de Educação, n. 6. São Paulo, 1994.

MST. Jogos e brincadeiras infantis. Caderno de Educação, n. 7. São Paulo, 1996.

MST. Como fazer a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação, n. 9. São Paulo, 1999.

- MST. Ocupando a Bíblia. Caderno de Educação, n. 10 – São Paulo, 2003.
- MST. EJA – Sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação, n. 11. São Paulo, 2003.
- MST. Desenhando o Brasil. Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
- MST. Feliz aniversário MST. Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
- MST. Nossos Valores. Pra Soletrar a Liberdade n. 1. São Paulo, 2000.
- MST/SEED-PR. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiência. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 1, abril de 2008). Curitiba, 2008.
- MST/SEED-PR. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 2, outubro de 2008). Curitiba, 2008.

QUADRO 11: CADERNOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Fonte: O autor (2009)

Percebe-se que o campo complexo das necessidades que se colocavam no processo de conquista dos assentamentos e das escolas exigiu a produção escrita de diferentes documentos. Apareceram produções como a educação de jovens e adultos, a educação infantil e fundamental, passando por questões específicas como as linguagens (alfabetização, jogos e brincadeiras), a matemática, até a ocupação da Bíblia. Isso revelava que trabalhadores estavam produzindo sobre a terra, e a escrita tornou-se uma semente nova que passava e passa a ser cultivada e multiplicada.

Com a ampliação das conquistas e os novos desafios que se colocavam, gerou-se uma ampliação no campo conceitual do MST para a educação e a escola. A escola no novo período perpassava o acampamento e o assentamento, tornava-se pauta do Movimento, agora já constituído nacionalmente, o que marcaria uma nova proposição para a escola, que passava a ser chamada de Escola do MST.

2.3 REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS! A ESCOLA DO MST

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000, p. 143).

Reforma Agrária uma luta de todos! O processo de abertura e ampliação do

próprio Movimento, na relação com a sociedade e o conjunto dos movimentos sociais do campo⁵⁶, a partir das marchas realizadas em 1997 e, posteriormente, os debates em torno do Projeto Popular para o Brasil⁵⁷, que incluíam a educação, traziam contribuições profundas no pensar em prol da educação e da Escola do MST.

O MST passa a compreender a escola de uma nova forma. Caldart (2000) escreve sobre a ocupação da escola e identifica esta ação como uma vivência educativa do Movimento, que se dá na relação com as suas demais ações educativas, e compõe o processo de formação dos Sem Terra.

No contexto do MST e sua educação, se colocava algo novo, seu olhar sobre a educação e a escola. “Como deve ser uma escola de assentamento” deixa de ser a questão central no debate da escola. O processo histórico foi levando o próprio Movimento a ampliar suas concepções sobre ela. O olhar agora é a Escola no MST, para além do acampamento e o assentamento, uma ampliação do debate de escola para o debate da educação, o que inclui e qualifica o olhar sobre a escola do acampamento e do assentamento, em nova perspectiva.

Os principais avanços produzidos nas reflexões acerca da escola no Movimento, neste terceiro momento, são: o de perceber que educação é mais que escola (CALDART, 2000) e que, ao mesmo tempo, a escola é um dos espaços educativos que se inserem na perspectiva do Movimento.

Forquim quando trata da relação, sociedade e escola, desde a educação de seus membros, ecoa no projeto de educação do Movimento, e contribui para pensar a educação no MST.

É verdade que num sentido muito fundamental a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo que eles não conhecem e que eles deverão habitar durante um certo tempo, antes de remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores, e é verdade que se pode pensar a partir de uma tal visão a relação entre educação e cultura [...]

Mas importa reconhecer também que a cultura

⁵⁶ São alguns destes movimentos sociais: Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

⁵⁷ As organizações sociais, sindicatos e movimentos sociais de várias naturezas, organizados e articulados nacionalmente, discutem alternativas para o país – nomeado Projeto Popular para o Brasil.

[...] varia de uma sociedade para a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação... (FORQUIN, 1993, p. 14).

Quando Forquin (1993) destaca que educar é inserir os membros de uma cultura no interior de um mundo, o qual precisa ser descoberto e apreendido, e Caldart (2000) anuncia que na pedagogia do Movimento os Sem Terra se educam no conjunto das ações do mesmo, pode-se perceber relações de complementaridade nas discussões dos dois autores, na educação do MST.

Em 1999, o setor de educação sistematizava e apontava matrizes pedagógicas (con)formadoras do ser humano que marcavam profundamente a concepção de educação e escola. São elas: a Pedagogia da luta social; a Pedagogia da organização coletiva; a Pedagogia da terra; a Pedagogia do trabalho e da produção; a Pedagogia da cultura; a Pedagogia da escolha; a Pedagogia da história; a Pedagogia da alternância (MST, 1999, p. 6-10, CALDART, 2000). A Escola Itinerante⁵⁸ e a Escola do Campo simbolizam, neste período histórico, a forma de fazer a escola no MST.

2.3.1 Escola Itinerante: produzindo⁵⁹ a organização do trabalho escolar itinerante

A Escola Itinerante no contexto do Movimento se coloca entre a escola necessária e a escola possível. O conceito necessária está relacionado aos valores universais, à formação humana e à constituição do conhecimento universal desde o contexto particular. Possível diz respeito a todo seu modo, jeito, forma de vida e de luta, na relação de contradições, limites e possibilidades, por onde vem constituindo a organização do trabalho escolar itinerante. Assumiu-se esta compreensão a partir de Freitas (2002, p. 94), ao destacar que este trabalho precisa ser compreendido em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.

⁵⁸ A Escola Itinerante marca a forma de fazer a escola nos acampamentos.

⁵⁹ PRODUZINDO ou CONSTRUINDO uma forma escolar itinerante. Optou-se em utilizar a primeira palavra por julgá-la mais adequada ao contexto e o modo de produção da vida no campo.

Na perspectiva da cultura, Movimento-Escola-Cultura produzem-se na medida em que suas ações e formas de atuação na sociedade produzem e reproduzem um “modo de vida” que, no mesmo processo, recupera, consolida e projeta práticas, valores, princípios, convicções, considerando-se ainda o “jeito de conceber as relações sociais” (WILLIAMS, 1969). A Escola Itinerante fora determinada por um momento histórico, pensada, projetada desde uma necessidade histórica; por isso, a ausência de políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo marcou o movimento de luta pelo direito à educação e escola, e as formas de luta foram marcando a organização do trabalho escolar itinerante.

A Escola Itinerante só se materializou na ocupação do latifúndio da terra, pelo povo organizado e passou a ser compreendida como uma escola presente no processo de reforma agrária, e nela fez sua trajetória, mediada por relações de contradição com ela mesma, o Estado e o próprio Movimento. Remeteu-se o olhar para a Escola Itinerante, buscando perceber possíveis vínculos entre o Movimento e as culturas ali presentes (que vão se tornando uma cultura comum) e que, na relação com a escola, constituíram a Escola Itinerante.

2.3.1.1 De escola do acampamento à Escola Itinerante

De 1980 até 1995, as escolas dos acampamentos eram denominadas escola do acampamento. Permaneciam mais fixas nos locais. Essas eram extensões⁶⁰ das escolas próximas ou de assentamentos vizinhos, as ocupações. Elas não recebiam autorização oficial para funcionar no acampamento.

A Escola Itinerante se forjava neste contexto e se constituía, a partir de 1996, (MST, 1998) no Rio Grande do Sul, passando a desenvolver o processo de escolarização das crianças e adolescentes de forma legalizada nos acampamentos. O Movimento buscava a escola oficializada, legalizada e, porque não dizer, burocratizada, já que tanto anunciou querer transformar (MST, 2005). Por outro lado, o Estado brasileiro, atendia as demandas do movimento social a partir das pressões sociais. Neste conjunto contraditório, forjaram-se, entre outros, avanços na

⁶⁰ As crianças acampadas eram matriculadas em escolas próximas ao acampamento, sendo a escola do acampamento uma extensão daquele estabelecimento de ensino (MST, 1998). Isso ainda é uma prática hoje nas regiões norte e nordeste e centro-oeste do Brasil.

compreensão do MST sobre a escola, entendendo-a como mais uma forma de fazer a luta contra o Estado capitalista (MST, 2008).

A itinerância provocada⁶¹ e sofrida⁶² pelos acampamentos colocava o MST e os sujeitos que dele faziam parte a repensar suas formas de atuação. As crianças passaram a participar mais da itinerância do Movimento, e a escola precisava ir junto. A Escola Itinerante se constituiu como essa possibilidade de participar e ir junto. Nascia a mudança conceitual e política de escola. Se a escola do acampamento não tinha “autorização”, ou essa possibilidade oficializada, a Escola Itinerante forjou-se como possibilidade política e pedagógica para caminhar junto. Num dos documentos do MST apareceu uma conceituação em torno da identidade que essa escola ia assumindo e que justificava sua forma (MST, 2001, p. 68-69) no processo de sua constituição:

O nome ITINERANTE vem da palavra itinerância, ou seja, aquela que caminha junto, por significar que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento e também é uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST.

Ao se pensar a escola no movimento social e, neste fazer, projetar uma escola diferente, encontra-se em Raymond Williams uma significativa contribuição ao Movimento, justamente no desafio - o sentimento, a imaginação e a organização -, da escola.

A tarefa em um movimento socialista bem-sucedido terá que ser tarefa do sentimento e da imaginação tanto quanto dos fatos e da organização. Não imaginação e sentimento no sentido fraco destes termos – “imaginar o futuro” (uma perda de tempo) ou “o lado emocional das coisas”. Ao contrário, temos que aprender e ensinar uns aos outros as conexões entre uma formação política e econômica, uma formação cultural e educacional e, talvez o mais difícil, entre as formações do sentimento e de relações que são nossos recursos mais imediatos em qualquer tipo de luta (WILLIAMS, 1989, p. 76).

⁶¹ Os acampamentos em luta provocam a itinerância, desde as marchas e caminhadas, as ocupações nos latifúndios, as mobilizações, entre outras ações.

⁶² Os acampamentos também passam por itinerâncias forçadas, como os despejos provocados pelas milícias armadas, os latifundiários e o próprio Estado.

Caminhar junto foi constituindo um duplo significado. Inicialmente, acompanhar o acampamento fisicamente, segundo e mais complexo, fazer-se pedagógico ao caminhar com os Sem Terra, e constituir-se escola neste contexto. Logo, do conjunto de práticas educativas, em movimento, foi se compondo o trabalho escolar da Escola Itinerante.

Com essa dinâmica, a itinerância, a escola já não se constituía em escola apenas de acampamento, pois sua ação não estava mais fixa neste espaço, mas no processo de movimento, produzido pelo Movimento. Isso levava o mesmo a imaginar uma escola que pudesse acompanhar a movimentação dos Sem Terra, com reconhecimento legal do Estado, porém, política e pedagogicamente conduzida pelos sujeitos que a originaram, os Sem Terra. Snyders (2005, p. 101) traz uma reflexão pertinente para contribuir na questão aqui colocada:

É pelo mesmo movimento que os trabalhadores avançam e fazem a escola avançar. São os trabalhadores que reivindicam, para seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola torna-se mais aguda paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade.

A trajetória da escola até aqui percorrida caracteriza a passagem conceitual e prática de Escola do Acampamento à Escola Itinerante. A Escola Itinerante vai existir enquanto existir o acampamento; é passageira, não desaparece, torna-se Escola do Assentamento, ou Escola do Campo, depois da terra conquistada. Não é a escola dos sonhos do Movimento mas, sem dúvida, é a semente plantada na vida das famílias acampadas, que vão sonhando com seu pedaço de chão, enquanto lutam para conquistá-lo, coletivamente.

Forjada na escola do acampamento, a Escola Itinerante conquistou novas possibilidades e contribuiu no avanço da educação no MST, como mostra sua trajetória apresentada a seguir.

2.3.1.2 Trajetória da Escola Itinerante no MST

O MST conquistou no Rio Grande do Sul sua primeira experiência⁶³ de escola

⁶³ No dia 19 de novembro de 1996, com base no artigo 64 da Lei 5692/71, o Conselho Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul aprovou a Escola Itinerante como experiência pedagógica

em 1996 (MST 1998; CAMINI 2008) e no Paraná⁶⁴, aprovou a Escola Itinerante em 2003 (MST, 2008), em Santa Catarina em 2004 (CAMINI, 2008), seguindo-se Goiás e Alagoas em 2005 (CAMINI, 2008) e Piauí em 2008 (CAMINI, 2008).

O acampamento, uma das estratégias de luta do Movimento que busca e a Reforma Agrária, o que significou luta social, enfrentamento do sem-terra com o latifundiário e com o modelo de desenvolvimento em curso. Lutas travadas na itinerância, por direitos, como fala Arroyo (2005): direito a terra, saúde, cooperação, justiça e que colocam a educação no plano dos valores da vida humana.

Portanto, a Escola Itinerante vem revelando o descaso do Estado com a educação no capitalismo excludente. A Escola Itinerante se faz ler, por quem nela chega, passa ou fica. Ela é a leitura das contradições do sistema capitalista. Nem por isso, é uma solução para os problemas dos trabalhadores do campo. Não será esta a responsável pela libertação dos mesmos e sim, mais um espaço e uma força para o processo libertário. Assim se coloca, também, a escola para Snyders:

A escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão votado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é assim uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação (SNYDERS, 2005, p. 103).

Esse processo levou o MST a produzir uma organização escolar adequada ao contexto e seu projeto, fazendo-a por dentro desta luta. Para o MST implicou perceber e compreender o que significa fazer a formação humana da criança nessa complexidade em que se dá a Escola Itinerante; a situação improvisada de acampamento do povo, onde a escola precisava caminhar junto. Arroyo contribui com a reflexão:

Que formas novas de organização escolar, que garantem o direito a educação tem que ser inventadas? E tem que ser inventadas, esta é a palavra: *inventadas*. Não vão cair do céu, nem do Conselho Nacional, Estadual. Não vai cair de lugar nenhum. Precisam ser inventadas, sobretudo por nós educadores (ARROYO, 2005, p. 85).

por dois anos, na presença de 80 crianças acampadas, que participavam daquele momento histórico. A experiência posteriormente foi prorrogada pelas Resoluções 237/98 e 247/99. Somente no ano de 2002 a Escola Itinerante teve seu Regimento Escolar aprovado (MST, 2008).

⁶⁴ No estado do Paraná a Escola Itinerante recebeu autorização de implantação e funcionamento através do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEEEd nº 1012/03, de 08 de dezembro de 2003 (MST, 2008).

No marco legal, a Escola Itinerante conquistou nas legislações estaduais alguns avanços⁶⁵, seu reconhecimento e forma de organização, por exemplo. Mesmo já previstos como possibilidade na Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB de 1996, os sistemas educacionais e o Estado têm colocado empecilhos⁶⁶, como apareceu na experiência de implementação da Escola Itinerante do MST, no Paraná (MST, 2008). A contribuição dos movimentos sociais se colocou justamente no forçar o estado em garantir direitos⁶⁷. Os trabalhadores do MST, em outro aprendizado, descobriram que tem direito à educação pública e a lutar por ela (CALDART, 2000; CAMINI 2008).

Ao conceber, lutar e produzir, depois conduzir, a escola foi educando e formando o Sem Terra (CALDART, 2000), trazendo a tona que a escola é também, uma produção cotidiana de todos os envolvidos, um aprendizado de pedagogia. O depoimento de um dos professores da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul, no ano de 1998, presente num dos documentos, traduz bem o que eram os aprendizados por eles vividos:

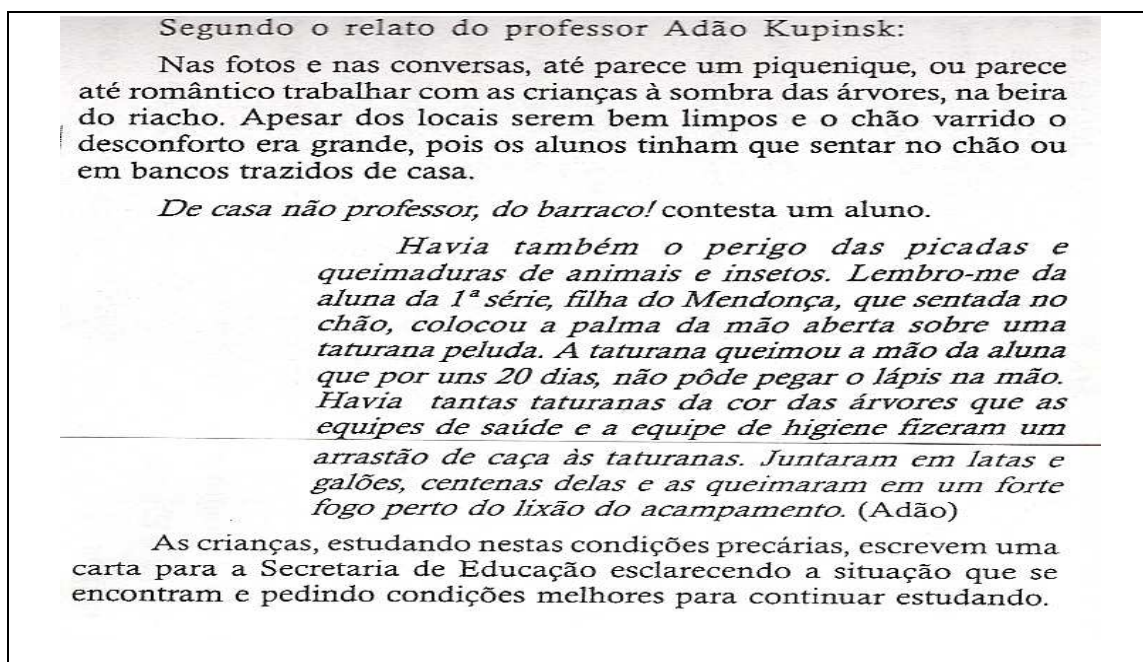


Figura 17 - Depoimento: "Nas fotos até parece piquenique" (MST, 1998, p. 34).

⁶⁵ A partir da Escola Itinerante do MST, outros movimentos sociais e povos do campo vêm conquistando direitos a escola pública nos seus espaços.

⁶⁶ Na experiência de implementar a Escola Itinerante no Paraná os documentos mostram que o estado não aceitou inicialmente a proposta dos Ciclos de formação lançada pelo MST, impondo o Ciclo básico da alfabetização e a seriação.

⁶⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente aparece como um dos documentos estudados e usados como forma de garantir os direitos à escola no próprio acampamento.

Lutar pela escola, estando nela, era uma constante neste contexto, como mostra o depoimento acima. Educandos e educadores⁶⁸, enfrentando as situações precárias e adversas, escreveram uma carta, pedindo melhores condições. Esta escola, sem paredes, se efetiva em qualquer espaço, demonstrando o descaso do Estado e dos governos com os direitos humanos. Essa escola aparece nos documentos, acontecendo em muitos espaços⁶⁹.

Cada tempo-espaço da escola vai sendo criado, recriado ou ressignificado. A sala de aula, espaço privilegiado da escola capitalista (FREITAS, 2003), não era mais o mesmo neste caso. Por mais que fosse um desejo ter um espaço “adequado” para ensinar, a realidade ali era outra, materializava-se nas mais diversas situações, durante uma marcha, por exemplo:

As aulas aconteceram nos mais diversos locais durante a Marcha. Nossas salas de aula foram bem diferentes: o meio da rua, os locais para a estante de vendas de mercadoria que estavam desocupadas, as quadras de futebol ao ar livre, os pavilhões dos parques de exposição, os colchões que eram nossas camas; também aconteceram aulas debaixo das árvores, entre as arquibancadas dos campos de futebol, nos salões das paróquias, nos pátios de escola, no estacionamento do pavilhão da Feira Nacional do Vinho; na calçada em frente ao Ministério da Fazenda, em frente ao INCRA, no estacionamento, nos pavilhões e nas áreas cobertas do Parque da Harmonia em Porto Alegre... Nossas salas de aula também foram em outras salas de aula de escolas estaduais, municipais e particulares, onde contamos nossa experiência de *escola de acampamento sem-terra*.

Figura 18 - Registro: Salas de aula na marcha (MST, 1998, p.25).

A organização escolar nunca foi única, mas múltipla e o mesmo ocorre também entre as Escolas Itinerantes. Múltipla na forma e no conteúdo, no tempo, nos espaços, nas relações, múltipla nos sujeitos, mas que se materializava num contexto, a situação improvisada de acampamento. A Escola Itinerante, como o acampamento, são tempos-espaços de muita dureza e dificuldade. Não é, de forma

⁶⁸ Escrevendo, esses dois sujeitos, professor e criança, foram sendo descritos e compreendidos de forma diferente ao longo da trajetória do MST, como revelavam os documentos. Até o ano de 1995, traziam, o professor, a criança, e em vários escritos, o aluno (MST, 1990, 1991; 1992; 1994; 1995). A partir de 1996, aconteceu uma mudança na compreensão e o educador, o educando e o estudante foram os protagonistas da escola (MST, 1996, 1997, 1998, 2001).

⁶⁹ No próprio acampamento, espaço ocupado pelos sem terra, onde constroem barracos de lona preta, as salas de aula, iguais às moradias das famílias. E nas situações de itinerância, para fora do acampamento, em marchas, passeatas, cursos e encontros de formação, ocupação de prédios públicos entre outros.

nenhuma, a vida e a escola sonhada para os camponeses Sem Terra (MST, 2005). O acampamento, a expressão mais visível da exclusão social que o sistema capitalista produziu, contraditoriamente, a expressão mais forte da organização e da resistência deste povo, que não aceitava isso como sendo o fim da história, juntava-se para lutar pela terra e transformar esse sistema.

Nesse movimento os Sem Terra foram se defrontando com os limites e as possibilidades de educar as crianças no acampamento, também de forma coletiva. O acampamento e o conjunto das relações sociais, entre elas o fazer a escola, foram educando a todos. Vale ressaltar as considerações de Forquin (1993, p. 10) para pensar também a escola no MST:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

A este conteúdo transmitido na educação como “alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”.

Tanto a educação escolar, ali praticada, como a educação proporcionada em situações de convívio, organização social, trabalho, estudo, festa, religiosidade e os enfrentamentos, a coletividade acampada, em relação, educa e se educa, produz cultura.

Mesmo sendo uma escola pública, a Escola Itinerante é, teoricamente, menos controlada pelo Estado, logo, pode se pautar na itinerância do Movimento e do conjunto de relações ali estabelecidas para compor seu projeto educativo. Reside aí um universo de possibilidades e necessidade de reinvenção no trabalho escolar para proporcionar a educação e a cultura para as crianças. Porém, condicionada à precariedade de um Estado que não garante direitos aos trabalhadores ela vem se constituindo.

Nessa relação de contradições forjou-se a Escola Itinerante, sua marca e identidade, que incorporou, transgrediu (CAMINI, 2009), produziu e reproduziu a organização escolar itinerante. Esta escola constituiu uma trajetória, ainda jovem,

mas trouxe e traz contribuições para pensar o direito à educação pública brasileira aos trabalhadores, especialmente ao campo que, ainda, não tem esse direito histórico, garantido para todos.

2.3.2 Escola Itinerante do Paraná

A primeira experiência de Escola Itinerante foi criada pelo MST, no estado do Rio Grande do Sul, em 1996 e incluiu ocupações das crianças no Conselho Estadual de Educação (MST, 1999). No estado do Paraná, o MST se mobilizou para criar experiência semelhante, a partir de 1998, como mostram seus documentos. Destacou-se nesse processo de criação da escola, em frente ao Palácio Iguaçu, em Curitiba, no ano de 1999, quando ali se organizou uma escola por alguns dias⁷⁰. Tal ocupação era um protesto às perseguições sofridas pelos Sem Terra, durante o governo Jaime Lerner (1994–2002); ali nascia a Escola Itinerante do MST no Paraná (MST, 2008). Pode-se constatar que a escola se constituiu sempre em processos conflituosos entre o Estado e o Movimento, isto é, forjou-se entre bandeiras, foices e canetas.

Entre 1999 e 2003, enquanto os acampamentos continuavam crescendo no Estado⁷¹, o MST foi fazendo as negociações com o governo do Estado e a elaboração do Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola com a Secretaria de Estado da Educação – SEED (MST, 2008). No Estado do Paraná, a Escola Itinerante⁷² recebeu autorização de implantação e funcionamento através do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEEed nº 1012/03, de 8 de dezembro de 2003 (MST, 2008).

No atual contexto, cada uma das Escolas Itinerantes criadas nos acampamentos está ligada a uma Escola Base⁷³, uma Escola Pública Estadual

⁷⁰ A ocupação ao Palácio Iguaçu e as atividades da escola duraram 14 dias, depois o povo ali acampado foi cruelmente despejado pelo governo Lerner (MST, 2008). Após este fato o palácio foi cercado com grades.

⁷¹ Nesse período o MST tinha mais de 15 mil famílias acampadas no Estado do Paraná e muitas crianças sem a escola.

⁷² A Escola Itinerante no Estado do Paraná foi a primeira e única experiência que prevê o atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas diferentes modalidades da educação, ou seja, em toda Educação Básica (MST, 2008).

⁷³ A Escola Base responde por toda vida legal e oficial dos Cursos Itinerantes, assim aprovados no regimento da escola, mas chamados e conhecidos na prática de Escola Itinerante, pois cada uma se situa em um acampamento diferente. A Escola Base cuida das matrículas das crianças, transferida e

situada em assentamento⁷⁴. Atualmente, nos acampamentos do MST Paraná⁷⁵, estão funcionando onze Escolas Itinerantes, atendendo um universo de mil crianças e cem educadores.

Os educadores itinerantes, em sua maioria, são dos próprios acampamentos. Ocupam a terra e na sequência assumem a tarefa de educar as crianças e dar continuidade a sua formação escolar e acadêmica⁷⁶. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os educadores são do próprio acampamento. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, um pequeno grupo é da base social do MST; os demais, a maioria, são educadores da Rede Pública Estadual (MST, 2008). Esse dado revela que o nível de escolaridade dos Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores do campo ainda é baixo, o que justifica a articulação dos movimentos sociais do campo, a partir da educação do campo, e a necessidade da pesquisa nesse contexto.

Durante toda a trajetória, destacaram-se no Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante algumas marcas: a itinerância da escola; os tempos de vida desde os ciclos de formação humana; a organicidade⁷⁷ dos sujeitos; a formação para atualidade e a seleção dos conhecimentos escolares e as temáticas do contexto - os temas geradores -, entre outros, identificando a forma de fazer a escola num

certificação. Conforme artigo 10 de seu Regimento Escolar, o papel da Escola Base, articulado com a Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo Regional de Educação e o Setor de Educação do MST, é de acompanhar e dar suporte legal e pedagógico à vida escolar das educandas, dos educandos, das educadoras e dos educadores nos acampamentos. No Paraná, existem duas Escolas Base, uma na região Noroeste e outra no Centro do Estado (MST, 2008).

⁷⁴ O Colégio Escola Estadual Iraci Salete Strozak, Ensino Fundamental e Médio, situa-se em Rio Bonito do Iguaçu, no Assentamento Marcos Freire, e o Colégio Estadual Centrão situa-se no Assentamento Pontal do Tigre e Querência do Norte.

⁷⁵ Diferentemente do MST no estado do Rio Grande do Sul, o MST do Estado do Paraná não tem criado Escolas Itinerantes em todos os acampamentos, por considerar que para fazer ali uma escola precisa haver um conjunto de condições como, por exemplo: desejo do acampamento em assumir a escola e sua condução, pessoas para acompanhar a escola, educadores com formação/escolarização mínima para o trabalho (MST, 2008).

⁷⁶ O MST tem encaminhado permanentemente seus educadores para cursos de formação, tanto a nível médio como superior. Em nível médio realizam o Curso Normal na escola do próprio Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro, Veranópolis no Rio Grande do Sul. Em nível superior, o MST tem conquistado vários cursos com as Universidades Públicas e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, destacando-se a Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo. No Paraná existe um curso em andamento com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, com 50 educadores estudando Pedagogia da Terra.

⁷⁷ Organicidade é o nome dado ao processo de organização dos Sem Terra, desenvolvido nos seus 25 anos de história. Cada acampamento ou assentamento é organizado em grupos de famílias, chamados núcleos de base, estes possuem coordenações, coordenadores e coordenadoras, uma questão de gênero. Do conjunto dos acampamentos e assentamentos de um estado é formada a direção estadual. O MST é organizado em setores (frente de massa, educação, saúde, produção, comunicação...). Pode-se ler sobre isso no conjunto dos documentos do MST.

contexto e no movimento social. Tratam-se, pontualmente, dos aspectos relevantes em cada um dos já mencionados.

2.3.2.1 Fazer-se e refazer-se na luta: a itinerância da escola

Sou da fronteira, habito a beira. Mais lá do que aqui, mais cá do que ali. Me altero, transfiguro, pulo o muro. Acidente inconveniente, como falta de dente no pente, rente e rasteiro, a coçar coceiras (MACHADO, 1999).

A poetisa, que desconheceu a Escola Itinerante, basicamente a define na poesia. Ela é a escola da fronteira; está na radicalidade do fazer escola pública brasileira na atualidade. Não pára, para se queixar das más condições da educação hoje, ao contrário, faz por dentro dela, a luta pelo direito, o que a muitos desagrada.

Não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Conduzida pelo povo organizado, a Escola Itinerante caminha por outros rumos, da resistência, da rebeldia que ocupando os latifúndios, organiza o povo, fazendo reforma agrária e produzindo poesia. Uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida dos trabalhadores Sem Terra, que ainda exigem que este governo a financie, o que de novo a muitos desagrada.

Habita a beira, não se faz nas paredes e, por isso, muitas vezes, apareceu desvelando os problemas desta sociedade, fazendo-se inconveniente aos governos, que dizem já ter atendido a educação pública a todos. Ela também tem provocado o próprio Movimento e, cotidianamente, o traz a beira, envolvendo e comprometendo o MST com o fazer a escola; afinal, ela é a escola dos Sem Terra. Construída, despejada, reconstruída, em algumas situações até queimada (CAMINI, 2008), ela vem se constituindo.

Na atualidade, ressalva-se que a escola não conseguiu esconder as crianças, mas também não se revestiu de reprodução apenas. Ela pode ser produzida, e o MST tem buscado fazê-la, como demonstrou a investigação, enfrentando limites e contradições. Quando a criança entra na escola, sua experiência nela, o que lhe é ensinado, torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a, continuamente. Isto significa que todo e qualquer processo educativo se insere em um contexto mais amplo de constituição da pessoa. A educação do tipo escolar não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras experiências e de outras instâncias de

apreensão e compreensão da realidade, como é o caso da situação de um acampamento e do conjunto das relações ali estabelecidas.

As experiências na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. No caso das crianças no acampamento, essa separação é praticamente impossível. Escola e vida se encontram o tempo todo na itinerância. Não cabe falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas neste caso; o que não significa que não ocorram antagonismos. Se a escola itina entre os diferentes espaços da luta, torna-se praticamente equivocada a posição e as práticas que continuam sustentando que o sujeito é aluno na e da instituição escolar e é criança fora dela (no barraco, na roça, na assembléia, na marcha, no despejo).

A questão relevante que a investigação produziu se coloca quanto ao compreender como estas experiências se organizam, entrecruzam-se no cotidiano da criança na perspectiva do desenvolvimento humano, que em última instância é a apropriação do conhecimento pelos sujeitos, isto é, ação educativa colocada a serviço das transformações sociais.

Neste sentido, os dados produzidos levaram a compreender a itinerância pelo menos em dois sentidos. Um deles, no sentido macro social, a mudança do acampamento e da escola de um lugar para outro, a ocupação de novos territórios, a situação de um despejo, a desocupação forçada pelo latifúndio ou pela polícia, uma marcha, entre outros tipos de mobilização, que compõem e marcam o itinerário da escola inserida na luta, e nela as práticas educativas. A outra forma é no sentido micro, não menos importante, ocorre dentro do próprio acampamento, em cada uma das situações em que se forja a escola e a prática educativa. É o movimento didático-pedagógico no campo das práticas pedagógicas. As práticas de escrita, por exemplo, situam-se nesta reflexão, têm sido colocadas em movimento⁷⁸.

A itinerância, compreendida e incorporada como um princípio da Escola Itinerante, compõe a organização do trabalho escolar. Ela se faz modo, é condição desta escola, se faz matriz pedagógica dela, conduz e forma a postura do educador, marca o currículo, conduz a escolha e a definição dos conhecimentos escolares, imprime limites e possibilidades de fazer a escola.

⁷⁸ Encontraram-se enunciados dos educadores nos documentos analisados sobre as práticas de escrita desenvolvidas nas escolas, colocadas em itinerância durante as ações do Movimento, como manifestos, cartas, poemas e canções, as quais vêm cumprindo em certa proporção a função social da escrita (MST, 2008).

Além da itinerância, os dados demonstram outro aspecto que vem como constituinte da organização escolar itinerante, a organização do seu currículo em ciclos de formação humana, que rapidamente apresentamos.

2.3.2.2 Os ciclos de formação na Escola Itinerante

A Escola Itinerante, no Paraná, teve seu currículo organizado em Ciclos de Formação, que se fundamentam no processo de desenvolvimento humano, numa temporalidade humana: Infância – Pré-adolescência – Adolescência – Juventude – Idade Adulta – Velhice, como definem Arroyo (2005) e Krug (2002).

Com os ciclos de formação, a ação educativa da escola se coloca em movimento, ou seja, altera as formas de organização dos sujeitos para aprender. A idade é um dos princípios de agrupamento⁷⁹, mas a interação entre as idades das crianças do mesmo ciclo é uma constante com os reagrupamentos⁸⁰. Isso por se considerar que ciclo é movimento, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar, superando a lógica da submissão da escola seriada, incorporando práticas reais de organicidade dos educandos, cooperação e organização coletiva, formando “com” autonomia, não apenas “para”.

O relato da vivência da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, durante a ocupação do pedágio, em Cascavel, representa bem a itinerância da escola, e o trabalho pedagógico com crianças de diferentes idades numa mesma prática educativa.

⁷⁹ Neste sentido, estamos propondo à Escola Itinerante que viabilize os agrupamentos dos sujeitos de acordo com as idades - 6,7, 8, 9, 10, 11, 12,13,14 anos, sendo que cada grupo terá em torno de 25 educandos e educandas com uma dupla de educadores de referência. No agrupamento referência as crianças permanecerão a maior parte do tempo para construção do conhecimento e das relações próprias desta idade. No processo de matrícula escolar é respeitado o nível de desenvolvimento cognitivo com que a criança chega à escola, e no processo pedagógico a mesma tem feito o acompanhamento dos educandos e realizado processos de reclassificação, isso como forma de aproximar as crianças ao seu grupo de idade, pois se compreende neste projeto que a criança aprende e se desenvolve dentro do seu ciclo (MST, 2008).

⁸⁰ Além dos agrupamentos por idade, os sujeitos poderão experimentar os re-agrupamentos entre as diferentes idades, do mesmo ciclo, re-agrupamento horizontal e o re-agrupamento vertical, entre sujeitos dos diferentes ciclos, como forma de atender as necessidades próprias do desenvolvimento de cada um, bem como as potencialidades do desenvolvimento (MST, 2008).

Na Jornada de Lutas com o lema: pedágio é roubo, a Vale é nossa e Reforma Agrária já! A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares participaram desta mobilização, planejando atividades educativas com os educandos da escola para ser realizado no pedágio, no qual o coletivo de educadores preparou discussões a partir do lema da mobilização e os educandos em brigadas fizeram o processo de conscientização dos motoristas com dialogo e entrega de panfletos informativos sobre a jornada de lutas.

Figura 19 - Relato: Aula na ocupação do pedágio (MST, 2008, p. 62).

A distribuição de panfletos informativos aos motoristas, pelas crianças de várias idades, organizadas em brigadas⁸¹, marcou a trabalho pedagógico nesta “sala de aula”, o pedágio, um dos espaços educativos vivos da Escola Itinerante. O critério para organizar as brigadas é variado, neste caso as crianças pequenas são agrupadas com as maiores, cada qual com tarefas a cumprir (MST, 2008).

Quando a escola assume o desenvolvimento humano de educandos, suas características pessoais e as experiências socioculturais para organizar a escolarização, necessariamente, sua estrutura é repensada e reorganizada, para que vá além da simples progressão continuada (FREITAS, 2003), conhecida no Estado do Paraná através do Ciclo Básico da Alfabetização - CBA⁸².

Vale ressaltar que no processo de construção do projeto político pedagógico da escola, o Estado, por sua vez, impõe o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, para organizar o ensino nos anos iniciais e a seriação para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Depois de estudos, discussões e negociações, a partir de 2008, é que o Movimento consegue dar início à implementação dos ciclos de formação (MST, 2008). Na relação de contradições, entre tantas outras, ilustra bem a força e o poder do estado na constituição dos currículos, mas encontra resistências, neste caso, do movimento social.

Repensar a escola e sua organização passa por uma mudança de sua estrutura e da posição teórica de educadores, para considerar o processo de

⁸¹ Brigada é o nome dado pelo Movimento à organização realizada, que prevê grupos/brigadas de trabalho. Neste caso as crianças estavam organizadas em brigadas para distribuir panfletos e falar da jornada de lutas, da qual estavam participando (STÉDILI, 1997).

⁸² CBA - Ampliação do tempo de aprendizagem e aprofundamento do domínio de conhecimentos, sem a interrupção do processo. Além disso, favorece a abordagem dos conteúdos, possibilitando a apropriação de instrumentos necessários à formação integral do educando, evitando a excessiva fragmentação dos saberes escolares (Documentos da Secretaria de Estado da Educação/DEF – Departamento de Ensino Fundamental, atualizado em 09/04/2003).

desenvolvimento humano, o que necessariamente interfere nos modelos de ensino. Tomando as palavras de Snyders (1993, p 30), “A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...]”. Sobre essa questão, Krug (2002) faz a seguinte consideração:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encarnam a aprendizagem como direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é compartilhada por um grupo de docentes (...) (KRUG, 2002, p. 17).

Esta idéia se estende e se complementa a outra, a formação para atualidade. Ela aparece no ideário da escola do Movimento, desde a pedagogia socialista. Passa-se agora, a tratar de alguns elementos em torno da questão.

2.3.2.3 Formação para atualidade

A formação para atualidade vem da pedagogia socialista. Encontra-se referência a esta questão desde a origem do MST, em diversos documentos, especialmente um, dedicado ao pensamento de Makarenko (MST, 1995).

Pistrak (2000) chama de formação para atualidade aquilo que tem sentido e significado em nosso tempo, e pode ser estudado e compreendido pela coletividade da escola. O cotidiano das crianças na escola é permeado por possibilidades e necessidades de estudar a atualidade.

A trajetória da Escola Itinerante, no Estado do Paraná, localiza-se sobre as contradições na relação entre o Movimento, o Estado e o latifúndio. Encontraram-se um conjunto de enunciados nos documentos, que ilustraram vivências variadas enfrentadas pelas crianças, colocando-as inclusive em risco. Apresenta-se uma delas, a situação de terceiro despejo do acampamento e da escola, em Paranapoema, no ano de 2006, pelo mesmo estado e governo que cria e financia. O enunciado revela a posição do Estado:

No dia 8 de dezembro do corrente ano, a Secretaria de Segurança pública do Estado do Paraná, em defesa dos interesses do latifúndio, autorizou o despejo violento das 130 famílias que estavam acampadas na fazenda Campo Santo²⁸, localizada no município de Parana-poema no estado do Paraná.

Por volta das 5h da manhã, de forma arbitrária e violenta, cerca de 800 policiais militares iniciaram a operação que resultou em agressões físicas e morais, prisões ilegais, destruição de barracos e pertences das famílias, além de separarem as mulheres de seus maridos e filhos (as), aterrorizando-os.

Especificamente sobre a Escola Itinerante, que atendia cerca de 50 crianças no ensino fundamental (1º e 2º ciclos), os policiais invadiram a secretaria e a biblioteca da mesma, se apropriaram de materiais didáticos e documentos. Além disso, pressionaram as pessoas para que apontassem quem eram os responsáveis pela organização da Escola, visando prendê-las.

De forma arbitrária, arrombaram a porta da despensa e da cozinha, adentraram e abriram caixas de alimentos se apropriando destes, ingerindo-os e desperdiçando-os.

O comando da polícia somente autorizou a retirada dos materiais que restavam (carteiras, mesas, cadeiras, armários, fogão, alimentos, materiais didáticos e documentos), após denúncias e pressões externas. Entretanto, continuavam utilizando métodos para humilhar as pessoas que foram retirar os referidos materiais (...) (ESCOLA ITINERANTE CHE GUEVARA, 2006)²⁹.

Figura 20 - Artigo de opinião: Governo cria e despeja a Escola Itinerante por três vezes, (MST, 2008, p. 45).

A atualidade do acampamento encontra-se na relação com a concentração da terra e da renda neste país. A atualidade das crianças acampadas traz a marca da ausência de políticas de educação, ocupam-se de sua infância, escrevendo reivindicações, pautas de negociação, escrevendo e gritando palavras de ordem para serem ouvidas, mas nem sempre atendidas. Mesmo não sendo ouvidas, escrevem, como forma de existência humana, fazem história, e sua escrita atende propósitos, sendo que isso se constitui em formar para atualidade, importante aspecto identificado na investigação como marca da organização escolar itinerante.

Na busca de trabalhar a formação para atualidade, ou a realidade como base para produção do conhecimento, os documentos apontam o trabalho pedagógico a partir dos temas geradores⁸³ (MST, 2003), estes com forte vínculo com a realidade social (acampamento) e com a atualidade que é contraditória. Passagens como as

⁸³ O trabalho com os temas geradores tem-se difundido muito e, com isso, muitas interpretações estão afastadas da concepção freireana. Na Escola Itinerante ele procura ser tomado no sentido freireano pelo qual o diálogo, o conhecimento, a organização, a formação e emancipação humana, são categorias presentes no projeto da escola.

descritas acima, revelam-se o resultado dos estudos das crianças nas práticas de escrita itinerantes.

No projeto político pedagógico da escola aparece a idéia de que a pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) precisa estar na escola, para que se possa assegurar aos Sem Terrinha a aquisição da experiência social e dos conhecimentos historicamente acumulados e culturalmente organizados, para que nesta relação se produzam as transformações (MST, 2003). A este respeito Arroyo (2005, p. 7) escreve ainda:

Temos que trabalhar com conhecimento vivo! [...] aquele que dá respostas, que interpreta as interrogações que vêm do passado e do presente [...] Por que as grandes questões que interrogam hoje o mundo do campo não têm lugar nos currículos escolares das escolas do campo? Em algum currículo escolar está o programa da luta pela reforma agrária? A luta pela terra, o desemprego? Temos ouvido de jovens das periferias das cidades: vocês, professores, nos explicam coisas lindas, mas vocês não explicam porque nossos pais estão desempregados, porque temos que morar nessa imundície das favelas, porque nossas colegas têm que se prostituir ou entrar no crime e na droga para sobreviver, porque entre os mortos de cada fim de semana 65% são jovens e adolescentes populares [...]? Esse é o conhecimento vivo de que precisam nossos educandos. É o conhecimento a que têm direito e esperam da escola. “Todos temos direito ao saber socialmente construído”. Porém sabemos que há saberes e saberes socialmente construídos. O saber dos povos do campo nunca é considerado como saber, e menos ainda socialmente construído e acumulado. [...] (ARROYO, 2005, p.07).

Nesta relação constituem-se os conhecimentos escolares, procedimentos didáticos, tempos e espaços, próprios e adequados para cada vivência na perspectiva de tornar mais densa a formação humana. Arroyo situa esta posição quando escreve:

A grande luta hoje não é apenas pela escola, nem pelo saber socialmente construído, é a luta por recuperar os paradigmas, as formas de pensar, de ver e interpretar a realidade, que sempre foram marginalizadas e ignoradas, e que coincidem com as formas de ver a realidade, de interpretar o mundo, interpretar a terra, interpretar o campo, dos povos do campo e das cidades. Essas formas de pensar e os saberes que vocês acumularam nestes anos ainda não estão nas universidades, nem no ensino médio, nem fundamental. (ARROYO, 2005, p.07).

A luta por escola se amplia na constituição de uma pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) ou pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987). A formação para atualidade coloca os oprimidos como sujeitos, estes precisam constituir sua educação desde seu contexto e seu projeto de sociedade. Freitas (2003), a partir de estudos de Pistrak (2000), atenta para outra questão quando se refere à formação

para atualidade:

Deve-se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista (FREITAS, 2003, p. 56).

Para o MST a formação do educando se coloca no sentido de prepará-lo para compreender seu tempo e colocá-lo em movimento, resolvendo as situações contraditórias que aparecem no seu mundo. Freitas (2003) escreve que a contradição básica do capitalismo é a exploração do homem pelo homem e isso precisa ser superado.

A organicidade aparece no projeto da Escola Itinerante como mais uma forma da organização do trabalho escolar, para buscar a efetivação da formação humana.

2.3.2.4 A organicidade na escola

A vida do acampamento aparece marcada por organização voluntária, por necessidade, por exigência do Movimento, por desafios que a vida e a luta lhe impõem. Envolve a todos de uma forma ou outra, consciente ou não, seja nos núcleos de base⁸⁴, nas coordenações, equipes de trabalho⁸⁵, nas instâncias da organização, nas mobilizações como as marchas e ocupações. A escola tem sido convocada a “reproduzir” essa organização, não no sentido mecânico ou positivista desta expressão, mas no sentido dialético, ou seja, olhar para a dinâmica do Movimento e, desde então, extrair, produzir, inventar a organicidade da escola. A este respeito pode-se ler em Pistrak:

É preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; então é preciso que cada um saiba, em seu respectivo espaço, travar a luta... (PISTRAK, 2000, p. 53).

⁸⁴ As famílias são organizadas em grupos nos acampamentos, chamados pelo Movimento como NÚCLEO DE BASE. É a base social do MST organizada para dirigir o Movimento naquele espaço. Os núcleos normalmente são de 10 famílias, e todas as pessoas têm tarefas educativas, nos setores ou equipes de trabalho (MST, 1997).

⁸⁵ No acampamento as pessoas são envolvidas em equipes de trabalho, conforme a necessidade de cada lugar. São algumas delas as equipes de saúde, alimentação, segurança, educação e mística.

Na Escola Itinerante do Paraná, as crianças, juntamente com todo acampamento, exercem a organicidade, não como modismo pedagógico, mas como forma de garantir a vida. Descreveu e escreveu assim, um fato, o educador da escola:

Numa das tardes enquanto as crianças com os educadores estavam nas rodas de brincadeiras cantando e pulando, olhamos para o morro e avistamos uma tropa de jagunços que vinha correndo em nossa direção. Imediatamente as crianças se colocaram no chão com receio das balas pois os jagunços vinham atirando. Os adultos, homens e mulheres começaram a correr em direção ao jagunço com foices, machados e enxada. A tropa de jagunços assustados ao ver aquela multidão, se retirou (Educador).

Figura 21 - Depoimento: Escrito do educador (MST, 2008, p.).

A organização, a gestão democrática, a participação, a organicidade dos sujeitos na condução da escola, se coloca como tarefa essencial para o Movimento e marca sua pedagogia (MST, 2003) o que vai evidenciando uma marca fundante na organização escolar itinerante. Criar na escola espaços em que educandos de todas as idades possam travar lutas, experimentando a organização desde sua vivência real: núcleos de base, de trabalho, grupos fixos de estudo, coordenações, oficinas, equipes de trabalho, assembleias, conselhos de classe participativos, aparecem como formas encontradas pelo Movimento para efetivar o ensino e a educação (MST, 1999, 2005, 2008).

O marco operacional do projeto político pedagógico da Escola Itinerante do Paraná destaca e propõe práticas de participação dos sujeitos na escola, no trato com o conhecimento, como no conjunto da organicidade, dos tempos e espaços educativos, propostos no projeto da escola. Dois aspectos se destacam:

Trabalharemos com a organização de grupos/núcleos de trabalho e estudo. Cada turma organiza-se, segundo seus critérios (amizade, afinidade de trabalho, gênero, vizinhança entre outros), em grupos de quatro a cinco pessoas, grupos fixos de trabalho no trimestre, com tarefas combinadas: Escolher um coordenador/uma coordenadora do grupo; Realizar trabalhos em sala de aula sempre que solicitados por educadoras e educadores (pesquisas, entrevistas, produções, discussões); Escolher a coordenação geral, que representará esta no colegiado de turmas (coordenação geral de educandos); Definir regras e normas; Promover o estudo e assumindo o compromisso do pequeno coletivo e da classe.

Coordenação Geral de Educandos da escola. Esta é formada pelos representantes de cada uma das turmas e tem como tarefa: Ouvir e discutir

os problemas trazidos pelos grupos/núcleos; Propor mudanças, alternativas para a direção da escola; Promover eventos esportivos e culturais; Coordenar as assembleias de educandas e educandos; Garantir a execução do planejamento da assembleia; Garantir a música e as atividades culturais; Elaboração e aprovação das normas da escola; Coordenar o conselho de classe participativo com o educador coordenador (MST, 2008).

Como se observa, a organicidade perpassa toda organização do trabalho escolar itinerante. As turmas são organizadas segundo critérios, em grupos de estudo e trabalho. Estudo, no que se refere ao encaminhamento dado pelos educadores, pesquisas, atividades de classe e a tarefa à distância, bem como os estudos voltados a organização dos educandos como as reuniões de coordenadores, os momentos de estudos e a formação dos mesmos, estes ainda coordenados pela coordenação pedagógica da escola e em alguns momentos com a direção e o próprio conselho escolar. Trabalho, no sentido das tarefas encaminhadas pela organicidade geral da escola ou da turma, como, por exemplo, a realização da música diária ou semanal, o trabalho na horta, no conserto do barraco junto com a brigada dos adultos, buscar a água para a classe beber, organizar o conselho de classe da turma, divulgar os acontecimentos e a conjuntura nas instâncias da escola e até mesmo a organização dos materiais da escola durante e após um despejo, ou seja, tarefas concretas que vão exigindo organização e proporcionam momentos de discussão, planejamento e avaliação além de muitas práticas de escrita.

Aprender novas relações, praticando-as, participando de comissões, coordenações, instâncias e assembleias, equipe de trabalho, exercendo liderança em coletivos, são possibilidades que aparecem nos documentos, marcando a formação das crianças e dos educadores.

Capriles (1989) busca em Makarenko uma importante reflexão para pensar esta formação, dizendo que o coletivo precisa ser compreendido como um organismo social vivo que possui órgãos, atribuições, responsabilidades, estabelece relações e interdependência entre as partes e o todo. Segue argumentando que, se isso não existir, não há coletivo, há uma simples multidão reunida.

Freitas diz que o esforço de re-situar os educandos nesta relação pode conduzir o pensar a posição de todos no contexto escolar, re-significando o próprio conceito de gestão da escola. Ao apresentar a necessidade da auto-organização do estudante, Freitas destaca que a negação da exploração capitalista do homem sobre

o homem deve ser assumida conseqüentemente no trabalho pedagógico (2003, p. 58). Nenhuma relação pedagógica pode basear-se nesta relação de exploração e subordinação.

Todas as reflexões até aqui estabelecidas, com suas incompletudes, conduzem a continuar pesquisando. Dar-se-á, no próximo capítulo um novo passo: analisar as práticas de escrita, e nelas a sequência do estudo sobre a escola no Movimento, revelando a relação de diálogo e complementação entre os mesmos.

CAPÍTULO III - MOVIMENTO SOCIAL, ESCOLA E PRÁTICAS DE ESCRITA

Sebastião Salgado os fotografou, Chico Buarque os cantou, José Saramago os escreveu: cinco milhões de famílias de camponeses sem-terra deambulam, “vagando entre o sonho e o desespero”, pelas despovoadas imensidões do Brasil (GALEANO 1999, p. 330).

Galeano escreveu. Poder-se-ia dizer ainda que Portinari⁸⁶ os pintou, muito antes de o MST nascer. E eles, os Sem Terra, o que fizeram? Qual a razão de serem fotografados, cantados, escritos, lidos, pintados e até amaldiçoados? A sociedade os excluiu, o Movimento os acolhe, a escola os documenta, o acampamento os educa, o educador os ensina, e eles? Qual a razão de serem excluídos, acolhidos, documentados, educados, ensinados e até amaldiçoados? Na escola, com suas práticas de escrita, o que fazem, dizem ou escrevem?

Os documentos analisados evidenciam que o ato de escrever foi compondo cultura no MST. A pesquisa trouxe a preocupação e o cuidado que o Movimento teve desde sua origem com o processo de registro e sistematização das práticas educativas, e aponta um conjunto de produções escritas⁸⁷ no seu interior.

Isso responde de certa forma a questão proposta no início do capítulo, quando se aponta que o Movimento é fotografado, cantado, escrito, lido, pintado e até amaldiçoado, mas a isso acrescenta a sua escrita, a sua imagem e os seus símbolos. Enfim, colocando-o como um Movimento que escreve e faz uso desta prática em suas lutas.

O projeto de educação deste movimento sócio-cultural (CALDART, 2000) é expresso em diferentes enunciados (BAKHTIN, 2003) produzidos pelos sujeitos que o formam, como as músicas, os poemas, o jornal, os cadernos de formação, os documentos oficiais, entre outros. Deste universo trazemos para análise as ideias-força⁸⁸, convicções profundas, de alfabetização, evidenciadas nos documentos, produzidas no interior do MST, e que destacam indicações pedagógicas aos educadores, para realização do trabalho pedagógico com a escrita.

⁸⁶ Destaca-se a obra dos Retirantes, pintada por Portinari, que retrata a saída do nordestino em busca de trabalho em São Paulo.

⁸⁷ São algumas das produções escritas deste Movimento que se forjaram na luta: O Jornal Sem Terra, a Revista Sem Terra, Cartazes de campanhas, os livros, cadernos de formação política e pedagógica, cadernos de canções, CDs, vídeos, Jornal dos Sem Terrinhas. Coleções de cadernos como: Fazendo Escola, Pra Soletrar a Liberdade, Concurso Nacional de redações e desenhos, Fazendo História (MST, 2005).

⁸⁸ Ideias-força a partir dos estudos e escritos de Paulo Freire (FREIRE, 2001).

Situado o leitor no interior das ideias-força, articulam-se os dados produzidos (VAN DER MAREN, 1987, p. 95, apud LESSARD-HEBERT, 1990, p. 103) no processo da investigação, agora às práticas de escrita desenvolvidas na itinerância da escola. Para tal se descreveu o caminho e o processo de categorização das práticas de escrita, destacando-se a intenção do trabalho, que não se colocou no campo da cognição, ou seja, da análise da aprendizagem ou o ensino da escrita na escola, como também não se propôs a realizar uma análise de cada uma das práticas de escrita localizadas. Colocou-se como desafio analisar as práticas de escrita propostas pelos educadores nas situações de escola, a itinerância, e dali, produziu-se a categorização das mesmas, identificando presenças e ausências de práticas no sentido da formação de um sujeito que escreva, perspectiva assumida neste trabalho.

Por compreender que ocorrem relações entre o movimento social, a escola e as práticas de escrita, no estudo em caso, este capítulo privilegiou a análise e o estabelecimento de relações entre as práticas de escrita propostas pelos educadores da Escola Itinerante no Estado do Paraná, o conjunto de orientações escritas pelo MST aos educadores; as experiências vivenciadas e identificadas nos documentos e a teoria pedagógica acerca da escrita.

Com estes elementos articulados, sem perder a centralidade, chegou-se a duas categorias, as práticas de escrita escolarizadas e as práticas de escrita itinerantes, analisadas neste capítulo.

3.1 ESCRITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO MST: AS IDEIAS-FORÇA

Ao longo dos seus 25 anos, o MST efetivou um conjunto de práticas de alfabetização, com crianças na escola, em projetos de alfabetização de jovens e adultos e na formação de educadores alfabetizadores.

Localizaram-se, durante a análise, sete documentos escritos, em duas coleções diferentes, específicas da alfabetização. Desenvolveram-se temáticas como os fundamentos da alfabetização até propostas de encaminhamento da prática pedagógica, o processo organizativo do trabalho nos acampamentos, como fazer o trabalho pedagógico e a didática, a formação dos educadores, a seleção dos temas geradores, entre outros. Apenas um deles foi escrito por uma pessoa de fora da

organização⁸⁹, os demais, todos escritos coletivamente em oficinas de escrita ou em processos de sistematização, a partir de registros e avaliação das experiências realizadas pelos educadores, as demandas da prática e os estudos que iam sendo realizados. Localizou-se uma referência teórica básica sobre a alfabetização nos documentos do Movimento, o que evidenciou as leituras realizadas pelo setor de educação do MST⁹⁰.

A autoria da produção escrita no Movimento não se encontra, apenas, num indivíduo, mas no conjunto destes com suas vozes e sua prática de escrita, o que Bakhtin (1981) chamou de polifonia. O fazer coletivo da escrita, a partilha de ideias e vozes materializam-se em enunciados coletivos, os documentos-textos, que se constituíram num processo dialógico (BAKHTIN 2003; FREIRE 1987).

Uma primeira definição de alfabetização, selecionada, foi escrita num documento de 1993, apresentado aqui como uma ideia-força:

Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê o Jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto em ler livros e busca o conhecimento técnico, sabe falar em público e, além disso, que sente o coração bater mais forte por causa da mística e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados.

Figura 22 - Definição: Uma ideia-força de Sem Terra alfabetizado (MST, 1993, p. 9).

⁸⁹ O caderno de educação 5 - Alfabetização de jovens e adultos, a educação matemática. Foi escrito pela pesquisadora Gelsa Knijnik, hoje professora da UNISINOS – RS, a partir de seu envolvimento e acompanhamento das práticas educativas do MST e sua investigação nos acampamentos do MST (MST, 1994).

⁹⁰ Destaca-se na referência citada nos materiais da alfabetização do MST os seguintes autores e obras: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1991; COOK – GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991; FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985; TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. Suporte lingüístico para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1990. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1990; VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

O escrito acima localizou de imediato um conjunto de ideias-força, quando trouxe o propósito da alfabetização no MST vinculada à ação do sujeito, dizendo que alfabetizado é quem escreve, lê, decifra, conhece, busca, gosta, fala, sente, sonha, constrói uma sociedade sem explorados e exploradores.

Sendo assim, destacou-se uma visão integral de alfabetização pretendida, quando o Movimento articula o aprendizado do código (alguém que escreve bilhete, lê o jornal e os documentos, decifra) ao conhecimento (leitura, conhecimento da história da terra e a luta por ela, o conhecimento técnico) ao movimento de conscientização ou formação política (relação explorado e exploradores), ao processo de formação da pertença ou identidade de classe presentes (gosto pelo estudo, no coração bater mais forte, a mística, o sonho) e, ainda, a função dada ao que se lê e escreve ligada ao contexto dos sujeitos.

Pode-se perceber que o alfabetizar no Movimento está relacionado à construção de significados, tanto da pessoa que aprende, como do sujeito coletivo, o Movimento. Sua articulação à mística da luta pela terra exerce a função simbólica na construção da identidade Sem Terra (CALDART, 2000).

As músicas produzidas no interior do MST nas situações de trabalho, luta e educação guardam outro conjunto de ideias-força, ligadas aos processos de alfabetização. Na música abaixo, ficou evidente a complexa função de alfabetização pretendida, em que o outro ocupa lugar na produção do enunciado (BAKHTIN, 2003), a alfabetização:

NOVA FORMA DE APRENDIZADO

Zé Pinto

E B7 E
Ninguém educa ninguém/ Ninguém se educa sozinho
B7 (a)
/:As pessoas se educam entre si
(B7) 2ª vez E
Descobrimos este novo caminho:/

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:/

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

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

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

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

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

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

Figura 23 - Música: A alfabetização na música “Sempre é tempo de aprender” (MST, 1996, p. 25).

A alfabetização foi sendo compreendida como aprendizado de um caminho, que se percorreu junto, educando e educador, na relação, desde o trabalho, o estudo, a cultura, a vida, na relação entre a caneta e enxada, estudo e trabalho, teoria e prática, todas elas entendidas na música como uma nova forma de aprendizado (MST, 1996). Bakhtin e Freire encontraram-se aqui. Freire (2001), com a relação entre contexto e alfabetização de camponeses, com os temas geradores, as palavras significativas e a superação do blábláblá, como escreve. Bakhtin (2003), quando traz a ideia do enunciado e a escrita viva, superando a alfabetização a partir de textos mortos e sem vida.

As canções aparecem cheias de ideias-força, uma constante nos documentos. Elas são utilizadas na trajetória do Movimento como estratégia no

trabalho de alfabetização, tanto na animação dos processos, como na tradução do seu projeto de alfabetização.

Noutra canção (MST, 1996, p. 67), uma nova ideia aparece em dois momentos. Inicialmente, na segunda estrofe a canção registra, “Pra soletrar a liberdade, na cartilha do ABC”; em seguida, na quarta, “Se o aprendizado for além do BÊ A BÃ, toda criança vai poder ser cidadã”. No mesmo documento (MST, 1996, p. 77), em outra canção, escreveu-se que “a liberdade vai além do ABC”. Por um lado, a cartilha aparece como referência no aprendizado do ABC, por outro, a canção chamou para um aprendizado, além do BÊ A BÃ.

Para o MST aprender a linguagem escrita, alfabetizar-se, significa produzir uma nova cultura no contexto do campo, que inclui o aprendizado do código e se estende na apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade e isso tudo colocado a serviço da luta, que no sentido mais amplo significa emancipação humana. Por isso o trabalho na alfabetização aparece articulado às experiências culturais dos Sem Terra (MST, 1992, 1993, 1994, 1996, 2003). Sobre isso, Freire (2001, p. 28) trouxe uma importante reflexão.

Tal é o caso da reforma agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do “assentamento”, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento e linguagem. Na estrutura do “assentamento”, palavras e expressões que constituíam constelações culturais e envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força.

Se, no processo de libertação da terra, o MST fez e faz Reforma Agrária, na alfabetização, espera-se a produção de um novo pensamento e linguagem nos sujeitos e suas relações, em que, mais que pronunciar e escrever novas palavras, busca-se a produção de novos enunciados, como trouxe Bakhtin (2003, p. 269)

[...] o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.


Ao longo dos documentos aparecem formas diferenciadas do Movimento pensar e organizar a alfabetização nos acampamentos e assentamentos. Iniciam-se os trabalhos com campanhas de alfabetização, trabalhos voluntários, parcerias com universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, até chegar a

programas e políticas públicas de educação, junto ao Ministério da Educação e às escolas públicas localizadas nos assentamentos (MST, 2005).

Ele escreveu, ainda, que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, e que o uso da língua efetua-se em forma de enunciados que podem ser orais e escritos, proferidos pelos integrantes dentro do campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

Destacaram-se os princípios pedagógicos e os objetivos, ou seja, os enunciados escritos para a alfabetização nos assentamentos, como forma de evidenciar a concepção do trabalho aos educadores:

9 — NOSSOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS²



10 — NOSSOS OBJETIVOS COM A ALFABETIZAÇÃO³

- Ensinar a ler, escrever e calcular no papel a realidade.
- Ensinar fazendo, isto é, pela prática ou a partir de necessidades reais dos alfabetizandos e do Movimento.
- Construir o novo que começa nas novas relações e termina em uma sociedade sem exploradores e sem explorados.

- Preparar igualmente para o trabalho manual (especialização da mão-de-obra) e intelectual.
- Ensinar a realidade local e geral.
- Gerar sujeitos da história a partir de sujeitos do processo de alfabetização.
- Preocupar-se com a pessoa integral e com o coletivo.

Figura 24 - Princípios pedagógicos e objetivos da alfabetização (MST, 1993, p. 11).

O documento acima revelou na ideia-força o princípio orgânico entre o

encaminhamento pedagógico da alfabetização e as experiências culturais dos sujeitos no Movimento. Williams (1990) chamaria isso de experiências de classe, o que o colocou como um intelectual orgânico em seu tempo e contexto. As práticas de trabalho no campo, os cálculos no papel, a partir da realidade, a produção de novas relações na sociedade de classes que busca superar a relação explorado e explorador, a mística da luta, a cooperação agrícola, entre outros, marcaram e organizaram os processos de alfabetização. A alfabetização foi sendo marcada pela ideia da conscientização, buscada na educação popular e em Freire (1987), e na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000), encaminhando-se para processos de intervenção na realidade.

A relação entre a alfabetização e a prática de escrita dos enunciados destaca e explicita a produção de texto como uma ideia-força. Importante deixar explícito que a alfabetização apareceu sempre como uma *questão* para o Movimento e não como *problema*, e o trabalho de alfabetizar é visto como mais uma possibilidade de formação e os alfabetizando como sujeitos históricos.

Julgou-se pertinente essa reflexão, pois muitas campanhas e programas assumem o analfabeto ou o analfabetizado como um problema social e desta forma concebem e desenvolvem seus trabalhos, sem compreender e assumir a razão social e política do analfabetismo. Para o MST, esta questão, é constituída na *questão da terra* no Brasil, e que, acumulada, produziu o latifúndio, nele forjou o latifúndio da ignorância (MST, 2003), o analfabetismo, relação indicada no documento que segue.

“A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio (...). A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.”²

Figura 25 - Citação: As cercas que precisam ser derrubadas (MST, 2003, p. 5).

Enquanto questão, a alfabetização foi sendo estudada⁹¹, experimentada e conquistada nas políticas públicas⁹² e no campo pedagógico⁹³. Os documentos

⁹¹ São as referências teóricas destes estudos: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**.

orientam a alfabetização e o trabalho com a escrita, a partir de alguns enunciados: partir do texto, escrever textos variados, alfabetizar com palavras geradoras, escrever, a partir das necessidades dos educandos, sempre na perspectiva de romper com a ignorância a que o povo foi e está sendo submetido. Destacaram-se três passagens, em dois documentos, que tratam sobre o ato de escrever, no sentido de superar a ignorância: o encontro da criança com a escrita; conceituação de texto e por que trabalhar com o texto, nas três figuras que seguem.

Sugestões específicas para a prática da alfabetização

1) O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A ESCRITA

<p>- Iniciar a construção da história das crianças partindo do seu NOME</p> <p>- Iniciar o contato com o mundo através da escrita, envolvendo as crianças nas mais diversas formas de escrita: manusear livros, panfletos, faixas, rótulos de produtos, etc... Jogos, dramatizações, brincadeiras onde as regras sejam elaboradas e registradas por escrito no quadro ou em cartazes; . Visualizar várias formas e traçados das letras: TERRA-terra. Recortar palavras, letras, frases, textos etc... montando painéis; modelagem das formas das letras com massa de modelar, argila etc ...</p> <p>- Desenho e escrita da sua história, do jeito que a criança conseguir fazer mas sempre fazendo mais perguntas para que ela vá avançando na sua linguagem.</p> <p>- Estimular que a criança viva a sua fantasia através de: relatos de fatos, receitas, cantos, histórias onde o professor vai fazendo o registro no caderno da criança ou no quadro.</p>	<p>Passeios, visitas, entrevistas, observações, fazendo experimentos, fazendo anotações com as crianças sobre planejamento e avaliação. Exposição do alfabeto maiúsculo e minúsculo e também em função de jogos com o alfabeto para a formação de palavras e frases; jogos com letras: pular corda, amarelinha, cinco marias, variando as regras e formas.</p> <p>- Trabalhar tudo isso com PAIXÃO, FANTASIA E REALIDADE. As crianças precisam aprender a amar o mundo da escrita e da leitura.</p> <p>- Estimular sempre que as crianças se expressem livremente sobre tudo que vêem, ouvem, pensam, vivem, trabalham. Estimular que escrevam o máximo possível, mesmo que pareça que elas ainda não sabem. Precisamos entender o jeito de escrever das crianças e ir apresentando exemplos de escrita correta.</p> <p>- Desenvolver muitas destas atividades em grupos. As crianças se ajudam. Uma aprende com a outra.</p> <p>- Continuar fazendo estas atividades durante todo o ano.</p>
--	---

Figura 26 - Instruções: Como promover o encontro das crianças com a escrita (MST, 1992, p. 33).

São Paulo: Scipione, 1991. COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1955. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 8. ed. 1984. _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência**: Educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. TASCA, Ana Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suporte lingüístico para a alfabetização**. Porto alegre: Sagra, 1990. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

⁹² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, conquistado em 1998, já representou um avanço (MST, 2005).

⁹³ Partindo das campanhas de alfabetização em 1990, o MST vai aprendendo a descobrir a necessidade de buscar políticas públicas de alfabetização e educação, superando as políticas compensatórias (MST, 2003).

5.1 O que é um texto?

Entendemos por texto um conjunto de palavras, ou um conjunto de palavras e ilustrações, através do qual o autor expressa de forma organizada seus pensamentos, idéias e sentimentos, em cima de um determinado objetivo proposto.

Seguidamente nos deparamos com várias situações em que o texto já está representado, já faz parte do nosso meio, como receitas de remédios, receitas culinárias, artigos de revistas e jornais, as leis, estatutos, documentos, histórias/contos da literatura, folhetos propaganda, manual de instrução, correspondências,...

Por outro lado, precisamos nos alertar para a importância de começarmos a criar, produzir os textos dentro de diferentes situações, aproveitando estes que já estão circulando para pesquisa de apoio e de aprofundamento. Os textos precisam ser desenvolvidos dentro das 3 formas de expressão: ORAL, CORPORAL, ESCRITA. Nosso compromisso é fazer com que a ESCRITA faça parte sempre de todo processo, sendo antes durante e após a realização de uma determinada tarefa.

Essas representações da ESCRITA em forma de texto, pode acontecer através de : relatórios de atividades, planejamentos de atividades, registros de discussões, decisões e avaliações, normas gerais para trabalhos em grupos, a forma de organização do grupo nos encontros, entrevistas (elaboração de roteiros e critérios, peças teatrais, canções, poemas, versos..., relação de compras, registros, controle da alimentação e produção, correspondências mais usadas, atas e sínteses de reuniões, conclusões e encaminhamentos.

Os textos precisam ser variados, pois cada texto tem sua função e todos precisam ser trabalhados segundo suas especificidades. O importante é que os alfabetizados aprendam e gostem de registrar suas expressões tanto sociais como de grupos.

É bom lembrar que os textos surgem, mas com mais vigor, quando partem de situações concretas, de necessidades reais, vivenciadas no próprio grupo.

Figura 27 - Conceito: Texto para o setor de educação do MST (MST, 1994, p. 17)

Iniciamos argumentando o por que defendemos que o processo de alfabetização seja desenvolvido através de textos:

- Porque sabemos que a escrita precisa ser significativa e útil na vida das pessoas e que a mesma deve corresponder as suas reais necessidades, dando-lhes a oportunidade de saber usá-la.
- Porque no texto fica mais fácil de identificar, reconhecer o significado real que a palavra expressa.
- Porque não queremos ensinar a ler e escrever partindo de formas fragmentadas, com o objetivo centrado nas letras, nas sílabas, nas palavras.
- Porque no texto o universo lingüístico, vocabular, é maior e isso faz com que o contato com a escrita aconteça, acelerando o processo de aprendizagem.
- Porque o texto acelera a formação das estruturas mentais do conhecimento, fazendo com que aconteça a formulação de hipóteses.
- Porque a elaboração do texto exige argumentação, escolha de palavras, organização do pensamento, definição dos objetivos, com isso se vai adquirindo conhecimento sobre o que significa a escrita e como a usamos.
- Porque é um processo de construção coletiva do conhecimento, onde acontece partilha, cooperação, solidariedade, organização e avaliação de todo o processo de estruturação do texto.

Figura 28 - Argumento: Defesa do trabalho de alfabetização, através do texto (MST, 1994, p. 18).

Ideias como a do encontro da criança com a escrita, escrever os vários tipos de texto, escrita enquanto construção social, alfabetizar escrevendo textos, escrita significativa e o texto como espaço de argumentação, entre outras, marcaram o ideário do trabalho com a escrita nas escolas dos acampamentos e assentamentos. Confrontando-se, rapidamente, esse ideário com a teoria pedagógica no campo da escrita, notou-se a ausência nas orientações dos documentos, quanto aos aspectos da veiculação dos enunciados, o texto escrito, sua comunicação com o leitor, presente ou ausente, aspectos que compõem e constituem o verdadeiro texto, sem os quais o ato de escrever não adquire sentido. É esse conjunto de aprender a escrever, escrever e socializar o escrito que, na pesquisa, está-se denominando práticas de escrita itinerante.

Os documentos analisados evidenciaram, nas orientações, a preocupação com a produção escrita do texto em detrimento da simples prática da cópia, o que já demonstra avanços. Contudo, a prática de trabalho com a escrita de texto pressupõe o seu uso social, ou seja, o que se faz com o texto.

A produção escrita situou-se desde um lugar, um contexto, o campo, o assentamento e o acampamento; escrever apareceu relacionado à própria vida dos trabalhadores do campo. Isso remete a Williams, quando relata sua visão da vida rural, que assim descreve:

[...] devo dizer que para mim a vida rural tem diversos significados. São os olmos, os pilriteiros, o cavalo branco no campo que vejo pela janela enquanto escrevo. São homens na tarde de novembro, voltando para casa depois da poda, as mãos enfiadas nos bolsos dos casacos cáquis; e as mulheres de lenço na cabeça, paradas nas portas esperando o ônibus azul que as levará para o campo, onde trabalharão na colheita durante o horário escolar [...] (WILLIAMS, 1989, p. 13).

A prática de escrita revela o mundo de quem produziu o texto, faz-se experiência, e forma quem escreve e quem lê, o que inclui o educador, revelando assim as contribuições de Williams para pensar a educação no MST.

“Sempre é tempo de aprender”. Assim se intitula a canção que traz uma nova ideia-força, relacionada aos sujeitos que ensinam a escrita no Movimento. Seu refrão tem os seguintes versos:

Quem é que tem interesse em participar
Quem é que se prontifica para ensinar
Está lançado o desafio e num refrão vamos cantar
Sempre é tempo de aprender
Sempre é tempo de ensinar (MST, 2003, p. 15).

Dessa forma, o MST, ao longo de sua gênese, foi convocando, formando e nomeando o sujeito educador na sua própria base social, denominando-o, no tempo, monitor, alfabetizador, professor, educador popular, educador e, ainda hoje, professor.

Formar esse sujeito educador foi uma ocupação do MST, percebida ao longo da análise dos documentos⁹⁴. Todos trouxeram orientações, fundamentos, convicções, desafios, tarefas para os educadores e escrever foi uma delas.

Os documentos revelaram-se escritos por educadores da base social do Movimento, na perspectiva da formação de pessoas que escrevem. No entanto, a linguagem desses documentos coloca o professor da escola como alguém *que recebe o documento* e, poucas vezes o posicionou como *protagonista da escrita*. Isso ficou evidente na linguagem escrita, quando orientou ao uso do documento: “o monitor precisa”, “deve ficar claro para o professor”, “o educador tem que”.

Nesse conjunto de enunciados e ideias-força, o MST foi escrevendo suas práticas de alfabetização com educadores populares que, ao se prontificarem na tarefa de alfabetizar, também aprenderam e se formaram educadores e, neste contexto, desenvolveram suas práticas de alfabetização.

3.2 REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE

Vive-se numa sociedade letrada (SILVA, 1986). De uma forma ou outra, todos já tiveram alguma experiência com a escrita e com seus produtos culturais (livros, revistas, cartazes), seja essa experiência de escrita escolarizada ou da própria vida no caso investigado, a itinerância da escola e das crianças do Movimento. O autor reforça:

Temos que considerar ainda que estamos vivendo numa sociedade letrada. Isto quer dizer que os veículos escritos são necessariamente a própria sobrevivência e atualização dos homens neste tipo de sociedade. E as etapas evolutivas da civilização garantem à sociedade a condição ou categoria de “letrada” [...] (SILVA, 1986, p. 50).

⁹⁴ A produção dos documentos aparece como forma de sistematizar o acúmulo teórico-prático do setor de educação em cada período. Eles têm o papel de fazer chegar, a cada acampamento e assentamento as ideias da educação para a escola, bem como, ser um espaço em que as ideias da escola pudessem ser registradas (MST, 2005). No setor de educação do MST do estado do Paraná aparece uma coleção de cadernos com a função de sistematizar os aprendizados da Escola Itinerante no MST (MST, 2008).

Na busca da Reforma Agrária, o MST foi construindo uma estreita relação com a escrita e uma densa e vasta produção cultural textual: escrevendo músicas da luta e cantando-as nas assembléias e marchas, elaborando e gritando palavras de ordem para animar e conduzir a caminhada, registrando os pontos de pauta da reunião, produzindo e lendo o jornal Sem Terra e muitos livros e materiais de formação, escrevendo e fazendo entrega de panfletos nas ruas durante as marchas, recuperando a memória daqueles e daquelas que tombaram na luta pela justiça social, assinando o nome nos documentos das terras conquistadas - o assentamento -, ouvindo e fazendo análises de conjuntura, entre tantas outras práticas de escrita, e de fazer a história.

O movimento do Movimento possibilitou o acesso a toda essa cultura escrita. Os Sem Terra foram e são sujeitos produtores de escrita, para a própria base e à sociedade como um todo. Foram e são conhecidos por aquilo que fizeram e fazem lutando, e a escolarização tem sido uma dessas ações, em que o Movimento busca ampliar a formação dos sujeitos. Muitos companheiros e companheiras têm feito isso; participado dessa densa produção cultural e têm se apropriado apenas de parte dela, ou seja, ainda não se apropriaram da linguagem escrita, desafio que cabe à escola neste contexto – proporcionar o aprendizado da escrita (MST, 2003).

No sentido da continuidade e aprofundamento da investigação, e com a perspectiva de continuar contribuindo com os desafios colocados a esta escola, retomaram-se dados produzidos em pesquisa anterior⁹⁵, para realizar novas análises e aproximações ao campo das práticas de escrita na Escola Itinerante. Naquela ocasião (2005), aplicou-se um questionário (Apêndice 3), para efetivar um levantamento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos educadores da Escola Itinerante⁹⁶.

Para esta investigação delimitou-se a análise às práticas de escrita, com os dados produzidos e sistematizados naquele período. As informações levantadas foram trabalhadas e organizadas na tabela abaixo, como forma de explicitar os dados já produzidos, sobre as práticas de escrita da Escola Itinerante.

⁹⁵ Pesquisa realizada no Curso de Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento, parceria entre ITERRA e UnB, no período de 2004 e 2005, intitulada “Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo”(GEHRKE, 2005).

⁹⁶ Na época da pesquisa (2004 e 2005), eram dez Escolas Itinerantes no Estado do Paraná, com um total de 89 educadores, dos quais 27 dos anos iniciais concordaram em participar da pesquisa (GEHRKE, 2005).

<i>Práticas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Palavras	17	15
Frases	15	13.3
Cópia de textos	12	10.5
Produção de textos	11	10
Palavras significativas	8	7.0
Palavras de ordem	8	7.0
Desenhos	7	6.1
Ditado	7	6.1
Acrósticos	6	5.7
Cartas	5	4.2
Músicas	3	2.6
Sílabas	2	1.7
Poemas	2	1.7
Histórias	2	1.7
Letras	2	1.7
Cartazes	2	1.7
Paródias	2	1.7
Rabiscos	1	0.8
Escrever sobre pontilhados	1	0.8
Relatos	1	0.8
Total	114	100%

TABELA 1: PRÁTICAS DE ESCRITA ANUNCIADAS PELOS EDUCADORES (2004).

Fonte: Gehrke (2005).

Como se pode observar, o anunciado e quantificado expressou o conjunto de práticas de escritas desenvolvidas na Escola Itinerante do MST no Paraná. Foram anunciadas vinte práticas que vão da escrita sobre pontilhados à escrita de textos, das letras e sílabas ao trabalho com as palavras de ordem, evidenciando um conjunto de práticas que, à primeira vista, marcaram uma concepção de alfabetização.

No processo de análise empreendido, realizou-se uma categorização das práticas de escritas anunciadas, a partir de Kaufman e Rodrigues (1995) (Anexo 1), que orientam o trabalho do texto na escola, tomando por base o gênero textual e sua tipologia.

As pesquisadoras apontaram para sete gêneros textuais cada qual com sua tipologia textual, e nossa opção, naquela ocasião, por tomar esta categorização como base para análise resultou em contribuição significativa na organização dos dados referentes às práticas de escrita da Escola Itinerante, explicitando o que nela se escrevia, bem como as ausências. Seguiu-se a categorização proposta pelas autoras para organizar as práticas de escrita anunciadas pelos educadores e, com isso, produziu-se o quadro abaixo.

<i>Gênero textual</i>	<i>Tipologia de texto</i>
1. Textos Literários	- Músicas - Poemas - Palavras de ordem - Paródias - Histórias.
2. Textos jornalísticos	
3. Textos de Informação Científica	- Relatos.
4. Textos Instrucionais	
5. Textos Epistolares	- Cartas.
6. Textos humorísticos	
7. Textos Publicitários	- Cartazes.

QUADRO 12 - CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ITINERANTE (2004 e 2005).

Fonte: O autor (2005).

Naquele momento se fez a opção por analisar as práticas de escrita compreendidas enquanto um tipo de texto, sem, é claro, desconsiderar práticas como rabiscos, preenchimento de linhas, entre outros formatos que estão imbricados com a prática e a concepção de escrita dos educadores. Analisou-se o anunciado pelos educadores e não se buscou relação com outras fontes ou instrumentos possíveis, passo importante, dado na presente investigação.

3.2.1 Reescrevendo dados: um novo olhar possível

Pesquisar significou olhar o já visto e analisado, adentrar, interrogar, reconhecer e estranhar aquilo que se havia pensado. Este exercício possibilitou a reescrita dos dados e a produção do novo conhecimento.

A análise realizada não se colocou no sentido de julgar os educadores e suas práticas, mas de produzir elementos que contribuam com os mesmos na articulação entre o vivido nas práticas de escrita e a teoria pedagógica. Esta posição chamou o olhar do pesquisador para o educador e sua condição de realização das práticas de escrita com as crianças, seu conhecimento acerca da temática, o seu acesso aos documentos do Movimento e sua compreensão, suas vidas escolares e as experiências com a escrita. Com este horizonte, teceram-se considerações e análises das práticas de escrita.

Além do anunciado pelos educadores, como prática de escrita, adentrou-se o olhar curioso no não anunciado, mas que se efetivou com certa frequência nas

práticas de escrita da Escola Itinerante. Encontrou-se outro conjunto de produções escritas de crianças e dos educadores, nos documentos analisados, como as pautas de reivindicação⁹⁷ e os manifestos⁹⁸. Estas foram algumas evidências que o campo possibilitou e que ajudaram a estabelecer um olhar crítico, para além do anunciado e da quantificação e, com elas, produziram-se dados qualitativos em torno da questão.

O aprofundamento da análise, a partir dos estudos de Bakhtin (2003), encaminhou a compreensão para o fato de que as práticas de escrita anunciadas e não anunciadas, mas realizadas, constituem na realidade, *enunciados* e estes compõem os gêneros do discurso, pois, na itinerância, a escrita mantém elos mais estreitos com a vida e a prática social, diferente de uma situação escolarizada. Para isso, considerou-se, conforme Bakhtin (2003, p. 262), que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Esse movimento apontou um importante limite da categorização anterior (Quadro 12), pois algumas práticas de escrita desta escola não se enquadravam na categorização proposta pelas autoras, o que provocou, nesta investigação, a proposição de mais um gênero, o *conjuntural*.

O *gênero conjuntural* reúne práticas muito frequentes na Escola Itinerante, e algumas delas efetivam-se somente nesta forma escolar. Incluíram-se nesse gênero as palavras de ordem (7%), os relatos (0.8%), as cartas (4.3%), anunciadas pelos educadores na investigação, e as práticas de escrita não anunciadas, mas localizados nos documentos, como os manifestos, as pautas de reivindicação e os depoimentos. Ele se constituiu gênero, neste estudo, pois suas práticas foram provocadas e sustentadas no movimento conjuntural do Movimento e sua relação na sociedade, a partir das determinações políticas, que produziam discursos conjunturais, assumidos na escola, enquanto prática de escrita, formas comunicativas, que se relacionaram intrinsecamente com a “esfera de atividade humana” (BAKHTIN, 2003).

Outro movimento foi o de não incluir na categorização algumas das práticas de escrita anunciadas pelos educadores, pelo fato de compreendermos que elas não

⁹⁷ A pauta de reivindicação é um texto freqüente na situação do acampamento e da escola em luta, quando as crianças escrevem negociando direitos, principalmente com as secretarias de educação. São textos formais, escritos e enviados às autoridades.

⁹⁸ Os manifestos escritos são resultado das manifestações públicas realizadas pelos Sem Terra durante a itinerância. São textos marcados pela escrita coletiva, e publicados e distribuídos, muitas vezes em jornais.

compõem um gênero do discurso, nem um texto, aqui compreendido como a escrita de um sujeito, sobre algum assunto, com determinada finalidade e propósito para alguém ler (SOARES 2003), ou seja, uma escrita que não se efetivou em situação de “instância pública” (BRITTO, 2003). Compuseram este grupo de práticas as cópias, as sílabas, as letras, o preenchimento de pontilhados, o ditado, o acróstico e as palavras soltas.

A revisão conceitual gerou a reorganização dos dados do Quadro 12. No Quadro 13, com os novos dados categorizados, foram trazidas as práticas de escrita desenvolvidas na Escola Itinerante, aquelas anunciadas pelos educadores na investigação, bem como as descobertas nos documentos analisados, e compreendidas como enunciados, não mais como tipologias de texto apenas.

Ao conjunto de enunciados localizados durante a investigação, que se forjam em práticas de escrita no Movimento e na escola, estabeleceram-se os gêneros do discurso presentes na Escola Itinerante: Gênero Literário; Gênero Jornalístico; Gênero Informação Científica; Gênero Instrucional; Gênero Epistolar; Gênero Humorístico; Gênero Publicitário; Gênero Conjuntural, organizados no Quadro abaixo.

<i>Gênero do discurso</i>	<i>Enunciados / Práticas de escrita</i>
1. Gênero Literário	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas - Poemas - Palavras de ordem - Paródias - Histórias - Relatos.
2. Gênero Jornalístico	<ul style="list-style-type: none"> - depoimentos em notícias - entrevistas - reportagens
3. Gênero Informação Científica	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos
4. Gênero Instrucional	<ul style="list-style-type: none"> - Pauta de reivindicação
5. Gênero Epistolar	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas
6. Gênero Humorístico	
7. Gênero Publicitário	<ul style="list-style-type: none"> - Cartazes
8. Gênero Conjuntural	<ul style="list-style-type: none"> - Palavras de ordem - Pautas de reivindicação - Manifestos - Cartas - Relatos - Depoimentos

QUADRO 13 - CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE (2008–2009).

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Kaufman e Rodrigues (1995) já alertavam quanto à categorização e às tantas

escolhas necessárias:

[...] é óbvio que não existe uma tipologia única, sistemática e explícita; ao contrário, nos diferentes trabalhos referentes ao tema, podemos encontrar uma diversidade de classificações que levam em conta diferentes critérios (KAUFMAN; RODRIGUES 1995, p.11).

A categorização produzida na investigação explicitou as considerações das autoras, deixando evidente que, na pesquisa, os dados nunca estão prontos e definidos (BOGDAN; BIKLER), se produzem no caminhar (CHAUI, 1994) do estudo em caso.

Do universo de práticas de escrita anunciadas, as palavras de ordem (7%) são enunciados próprios das crianças do MST. Elas são mais frequentes na oralidade dos sujeitos em movimento, passaram a ocupar lugar nas práticas de escrita na escola, a partir da Escola Itinerante. As palavras de ordem, enunciados próprios desta forma escolar e, mesmo que timidamente, apontaram para a possibilidade da escola, ou do movimento social, rever, acrescentar, incluir ou excluir no seu discurso e repertório de escrita, alguma prática de escrita, que, antes, é um discurso a ser lido (BAKTIN, 2003) no presente e presente no contexto dos sujeitos.

Na investigação os educadores não anunciaram trabalhar com práticas de escrita do gênero jornalístico, instrucionais e humorísticos. Porém, nos documentos analisados encontraram-se práticas desenvolvidas pelas escolas, no gênero jornalístico, como os depoimentos em notícias, entrevistas e reportagens. As práticas de escrita são frequentes nos vários gêneros, porém se destacaram as práticas do gênero literário e conjuntural.

Essa análise pretendeu ajudar a situar as práticas de escrita, as ausências, incompreensões, para apontar elementos de superação, o que implica incorporar, na Escola Itinerante, práticas de escrita ainda ausentes e ressignificar outras. A ressignificação implica marcar, no trabalho pedagógico da escrita, os vários gêneros do discurso, pois “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), exigindo, portanto, a formação de um sujeito que escreva enquanto ser no mundo, o que Freire (1987) denominou de “estar sendo”.

Das relações estabelecidas a partir da trajetória da escola no Movimento; as ideias-força em torno da alfabetização e escrita; os dados empíricos levantados com os educadores, à luz da teoria pedagógica, possibilitaram a produção de novos

dados, as práticas de escrita escolarizadas e as práticas de escrita itinerantes. As reflexões produziram conhecimento e possibilidade de ações sobre as práticas de escrita da escola e na formação de educadores, processo desenvolvido no próximo ponto.

3.3 PRÁTICAS DE ESCRITA ESCOLARIZADAS E ITINERANTES: COMPONDO CATEGORIAS DE PRÁTICAS

A Escola Itinerante é uma escola que caminha com os trabalhadores Sem Terra. Concretiza-se em diferentes situações e contextos, como um acampamento à beira da estrada, numa ocupação do latifúndio, durante um congresso ou evento de formação do MST, nas diferentes mobilizações e mesmo numa caminhada ou marcha dos trabalhadores. Nas itinerâncias⁹⁹, que marcam a forma escolar itinerante, ela efetiva, entre tantas questões, as práticas de escrita.

O processo de constituir categorias das práticas de escrita ajudou na organização da compreensão e interpretação do que se anunciou escrever na escola, ou o que se escreveu nas diferentes situações de itinerância das crianças durante sua escolarização. Entre o que se anunciou escrever, o que realmente se escreveu e as ausências de escrita, na perspectiva da formação de um sujeito que escreva, constituíram-se questões pertinentes na investigação.

Estariam os educadores não compreendendo a itinerância como a forma de fazer a escola? Estariam impregnados com o modelo escolar de escrita, o que os impediria de pensar diferente?

A pesquisa constatou que havia neste contexto um grupo de práticas de escrita já escolarizadas e assumidas como tal, desenvolvidas independentemente do contexto itinerante, e permaneciam na escola apenas propriamente nos cadernos dos educandos. Outro grupo de práticas de escrita colocava-se em movimento, eram comunicadas, serviam, também, de intervenção no processo da Reforma Agrária e na vida das crianças, não chegavam a ficar presos nos cadernos, evidenciando a

⁹⁹ Depoimentos de educadores durante cursos de formação continuada revelaram que a Escola Itinerante no Paraná vivenciou algumas situações de itinerância como: a ocupação de pedágios em 2007 e 2008; os sete despejos vividos pela Escola Che Guevara na região Noroeste do Estado; a participação das mobilizações infantis em 2008; as mudanças de um acampamento para outro, como está sendo o caso da Escola Zumbi dos Palmares de Cascavel, em processo de itinerância para acampamentos de Londrina e Jacarezinho em 2009.

escrita como prática sócio-cultural, não apenas como exercícios escolarizados (ALMEIDA, 2009). Esse grupo fora nomeado de práticas de escrita itinerantes.

Seria isso positivo ou um dos limites da Escola Itinerante?

Como se viu anteriormente, toda categorização é uma escolha justificada pela intenção da pesquisa e seu contexto. BAKHTIN, (2003, p. 285) escreveu

Quanto melhor dominamos os gêneros do discurso tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Com as considerações estabelecidas, debruçou-se a analisar as práticas de escrita da Escola Itinerante, a partir da questão da pesquisa. Fez-se isso a partir de dois grupos/categorias de práticas, as práticas de escrita escolarizadas e as práticas de escrita itinerantes, ambas localizadas no interior da escola investigada. Procurou-se analisar esta categorização, trazendo elementos teóricos, bem como as escritas anunciadas e praticadas no contexto escolar itinerante. Partiu-se das práticas de escrita escolarizadas.

3.3.1 Práticas de escrita escolarizada

Historicamente, a escola atribuiu à escrita um lugar. Bakhtin (1981) diz que a escrita na escola tem ocupado o lugar de língua morta. Freire (1987; 2001) critica os textos escolares e os classifica de cantigas de ninar, como blábláblá das cartilhas preparadas artificialmente para alfabetizar. Soares (1989; 2008) lembra que a linguagem dos sujeitos não tem encontrado lugar na escola. E a Escola Itinerante tem dado lugar a que tipo de escrita?

Assumiu-se a compreensão da escrita escolarizada como aquela ensinada e praticada na escola, que está incorporada nos planos de ensino, nos currículos escolares, nas entranhas dos professores, e mesmo os educadores populares, neste caso do MST, muitos sem a formação profissional de professor, fazem uso das mesmas no ensino. Aprenderam-nas na sua escolarização, elas compuseram a escola e a vida dos educadores. Soares (1999, p. 58), quando trata desta concepção de ensino, escreve:

[...] é uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; [...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita, também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a “sugestões” que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação e interação.

O que provoca a produção ou reprodução da escrita escolarizada é a chamada necessidade do ensino, percebida pelo professor ou demandada pelo programa escolar. Não reside aqui o problema maior da escrita escolarizada, com sua forma muitas vezes cristalizada na escola. O desafio maior se encontra em recolocar a escrita na escola em outro patamar, em função de produção, comunicação e expressão, de escrita viva (BAKHTIN, 2003).

Na investigação realizada, encontrou-se um conjunto de práticas de escrita escolarizadas. Educadores anunciaram trabalhar com letras, sílabas, palavras e frases, escrita sobre pontilhados, cópias de texto, entre outras práticas, que não se podem classificar de escritas. São exercícios mecânicos de repetição que levam a pensar que se aprende por somatória, da letra, passando para sílaba até a frase, todas cumpriram função em si mesmas, descoladas do contexto de produção, dos sujeitos, e do processo de comunicação, registro e produção do conhecimento, finalidade maior da escrita, como destacou Britto (2003, p. 9): “[...] O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio mecânico do sistema, a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais [...]”.

Soares (1999) apresenta contribuições significativas para se pensar sobre a questão do aprender a escrever e o uso social da escrita no contexto pelo sujeito, quando traz as contribuições das ciências linguísticas, particularmente da psicolinguística, dizendo das transformações que estas apresentam:

[...] conceito de sujeito aprendiz da escrita – não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidade nele, submetendo à prova essas hipóteses e supostas regularidades (SOARES, 1999, p. 52).

No conjunto das práticas presentes na Tabela 1, destacou-se a escrita de palavras com um total de 27,7% das práticas, incluindo escrita de palavras, palavras

significativas e o acróstico, demonstrando certo descompasso com as ideias-força apresentadas anteriormente. A prática de escrever palavras soltas sustentou-se na ideia de alfabetização reduzida ao aprendizado do código, parte fundamental na alfabetização, mas que se efetivou descolado do contexto e de seus sujeitos, representando uma concepção bancária, como nos diz Freire (1987). Estariam os educadores da Escola Itinerante defendendo essa concepção?

Uma prática de alfabetização sustentada na escrita de palavras, segundo Bakhtin (2003, p. 290), reduz o potencial que a ação de escrever exerce no sujeito e no contexto. Segundo o autor:

A palavra [...] é apenas um recurso lingüístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto.

Bakhtin (2003) segue sua reflexão, mostrando que, tanto a oração como a palavra, não tem autoria, são de todos e de ninguém, soltas não formam um sujeito que escreva como existência humana, e ainda, a escrita [...] “só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Portanto, encontrou-se aqui uma contradição entre o proposto nas ideias-força, que destacaram o trabalho com o texto, e o realizado na escola, que mais se pautou na escrita de palavras soltas. Evidenciou-se a necessidade da formação permanente do educador da Escola Itinerante, que precisa se apropriar deste conjunto teórico, a partir das práticas que realiza.

As ideias-força apontaram para a escrita no Movimento em outra perspectiva: a partir do texto; escrever textos variados; alfabetizar com palavras geradoras; socializar no acampamento os escritos. A escola vivida pelo educador na sua escolarização reviveu-se e falou mais forte que a formação acadêmica de professor e as orientações dos documentos do Movimento.

A escrita na escola não pode ser reduzida a ações de mero reconhecimento de letras e palavras, a escrita controlada (SOARES, 1999), mas à consideração de um patamar de compreensão do mundo que as palavras e seu uso expressaram. Escrever é diferente de aprender a escrever (SOARES, 1999). Escrever é ação de organização do pensamento, em que o educando se revela no escrito. A presença

do sujeito atribui caráter histórico e social ao texto escrito, relacionando-o à experiência humana. Escrever é ser autor de enunciados.

Esta concepção está presente nas palavras de Paulo Freire (2001):

Mais que escrever e ler “a asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que, nesta perspectiva crítica, se faz tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá, mas do respeito à unidade entre teoria e prática (FREIRE, 2001, p. 19).

As práticas de escrita escolarizadas, controladas foram, junto com a escola, colocadas como elemento de assujeitamento, pelo qual o indivíduo que escreve não é dono de seu discurso, mas um repetidor de atos mecânicos e de significados alheios. A experiência com a escrita precisa ser formadora e isso só será possível se todo ato de escrita for realizado com vistas à compreensão dos significados que veiculam e com propósitos de comunicação e interação social (SOARES, 1989).

A escrita na escola precisaria justamente acrescentar, levar os educandos, progressivamente, a escreverem, cada vez mais, fazendo isso com desenvoltura, o que em última instância significa gostar de escrever, escrever os vários gêneros do discurso e colocá-los em itinerância. Forquin (1993, p. 167-168) chamou a pensar sobre o ensino na escola, no sentido de que:

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz. [...] Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.

Para esse autor aprender está ligado ao fazer-se humano, dentro da cultura. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, trouxe outra contribuição fundamental quando tratou do oprimido e de sua condição de opressão, neste caso, os Sem Terras do MST: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para

entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987 p. 31).

As escritas escolarizadas desconsideram o contexto social, cultural e político, efetivaram-se como “se estivessem” alheias ao mundo e à cultura dos sujeitos. Neste projeto de escrita o sujeito histórico (escritor ou escrevedor) não se constitui, e a escrita escolarizada, que ficou cercada na escola, não se banhou nem é banhada pela vida, forma apenas o aluno.

Contrária às ideias-força produzidas pelo Movimento, a escrita escolarizada, com a escrita de frases, a escrita sobre pontilhados, os acrósticos, as paródias, as cópias, entre outras, praticadas na Escola Itinerante, sustentam-se na produção individualizada, o outro não tem lugar na relação. Essas práticas são sustentadas por uma organização escolar também individualizada, e que a Escola Itinerante anuncia querer recriar. Quanto a isso Britto (2003, p. 12) alertou:

Na sociedade industrial, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Esta sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais.

Porém, pode-se considerar que não há hegemonia nas práticas de escrita da escola, como não há na organização escolar.

A Escola Itinerante tem sido espaço das escritas escolarizadas e das escritas itinerantes, as duas nela encontram lugar e numa relação dialética contribuem com a constituição da escola, que sempre está sustentada num projeto de educação e sociedade.

Os dados produzidos na investigação revelaram que as práticas de escrita escolarizadas permanecem fixas nas escolas, nos cadernos e paredes, só fazem sentido nela, não cumprem com a função social da escrita, que passa pelo aprender o código, escrever, para fazer uso social da escrita (SOARES, 2008), colocá-la em itinerância chegando ao leitor que, é o outro na relação entre a produção escrita e sua função.

3.3.2 Práticas de escrita itinerantes

Os documentos evidenciam que as práticas de escrita itinerantes são forjadas no processo da itinerância da escola. Essa se deu em duas dimensões. Uma primeira ocorreu dentro do próprio acampamento, quando as turmas ou grupos itineraram, no cotidiano deste contexto, em diversas situações de estudo, como idas a campo¹⁰⁰; a participação nas assembleias¹⁰¹, a prática da organicidade¹⁰², as experiências de agroecologia¹⁰³; nestas e em outras circunstâncias efetivaram-se as práticas de escrita. Uma segunda forma de itinerância são as situações em que a escola como um todo, ou grupos, itineraram fisicamente, deslocando-se do acampamento para situações de mobilização e luta, nas cidades, nas ruas, na ocupação de um novo latifúndio, e neste contexto as práticas de escrita itinerante, também, se efetivam.

Ambas marcaram a formação das crianças, foram demandadas pela conjuntura vivenciada, e não por uma situação artificial de ensino¹⁰⁴. A itinerância se colocou enquanto princípio pedagógico, quando articulou na prática educativa o estudo da realidade, a formação para a atualidade e a vivência da organicidade, e o ensino assumiu nova perspectiva, contribuir na humanização dos Sem Terrinhas.

As práticas de escrita itinerantes não dispensam, certamente, o tratamento pedagógico do ensino. Este vem como segundo passo, o primeiro é sempre a definição do enunciado necessário para cada situação de itinerância, ou seja, o contexto e a conjuntura marcaram a seleção da produção escrita, e que precisa ser aprendida, pois está sendo praticada com função social. O gênero conjuntural foi constituído neste universo, o das práticas de escrita itinerantes.

¹⁰⁰ São diversas as práticas de campo desenvolvidas pelas escolas, destacamos: a prática de entrevistas nos barracos, participação em reuniões dos núcleos de base, as visitas de estudo na roça, as caminhadas pelo acampamento para identificar as problemáticas do contexto, as campanhas de coleta e seleção do lixo.

¹⁰¹ A escola, com as crianças, participa das assembleias do acampamento, organiza intervenções, realiza a mística e animação, leva propostas do coletivo infantil.

¹⁰² As crianças desenvolvem a organicidade da escola, assumindo papel de coordenar e representar coletivos, aprendem a fazer reuniões, realizar avaliação, tirar encaminhamentos para o coletivo infantil da escola, escrever documentos entre outras.

¹⁰³ A escola desenvolve práticas concretas da produção agroecológica no acampamento, como o cultivo da horta comunitária, a produção de defensivos ecologicamente corretos para aplicar nas plantas, ensina o reaproveitamento da água, realiza troca de sementes com as crianças.

¹⁰⁴ Quando nos referimos a este ensino artificializado, estamos pensando na escola que pré estabelece nos programa os dias fixos para ensinar a escrever certo texto, não faz uso das situações cotidianas e vivenciais para ensinar a escrever, escrever e fazer o uso social do escrito. Não queremos com isso dizer que prever e planejar não sejam necessários, ao contrário, complexificam a prática de planejamento coletivo.

A escrita espontânea (SOARES, 1999, p. 55) encontrou espaço nas práticas itinerantes e contrapôs-se às escritas controladas, como bem destaca Soares:

Opondo-se a essas atividades “controladas” de escrita, as concepções psicogenéticas e psicolinguística sobre a aquisição da escrita geraram as atividades de “escrita espontânea”; o pressuposto é que não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita.

As práticas de escrita itinerantes compuseram-se no momento que cumpriram com a função social da escrita, compreendida como atividade funcional, não se completando em si mesma e, sim, atendendo a propósitos. Escreveu-se para veicular (obter, buscar, gravar, enviar, itinerar etc.) informações e conhecimentos, quando foram escritos e colocados em itinerância.

Portanto, as práticas de escrita itinerantes analisadas combinaram significativamente o ensino e a função social da escrita, como alerta Soares (1999, p. 57): “Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito”.

A produção de textos (10%) e as cópias (10.5%) apresentaram frequência semelhante, mostrando que educadores, em grande parte, privilegiaram ainda a segunda prática. Escrever é confundido com o copiar, aspecto que merece ser tratado na formação do educador. Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios da escola, quando pretende formar um sujeito que escreva. Essas informações indicaram a necessidade de criar, na prática pedagógica da escola, um projeto de escrita que permitia superar, gradativamente, as práticas de copiar, para que o ato de escrever pudesse ser assumido sem reservas. Afinal, nas ideias-força anunciou-se a formação de sujeitos emancipados (MST, 2005) que produziram seus enunciados, inicialmente orais, mas que podem se tornar escritos, como escreveu Bakhtin (2003, p. 289).

O trabalho com a produção de texto ocupa 10% das práticas anunciadas, seguido das cartas, com 4,3%, enquanto que escrever músicas, 2.6%, palavras de ordem, 1.7%, poemas, 1.7%, histórias, 1.7%, relatos, 0.8%. Todos foram considerados escritas de textos, embora não tenham sido assim compreendidos por um grupo de educadores, o que aponta para uma necessária conceituação sobre o

que seja a produção do texto. Por outro lado, este não saber demonstrado quanto ao que seja o texto foi um dado significativo, pois, ao somar o conjunto das práticas (texto, palavras de ordem, cartas, músicas, poemas, histórias, relatos) teve-se um universo mais amplo das práticas de produção do texto (22.8%, e não somente os 10%). Mesmo sendo uma porcentagem baixa, a produção de texto encontrou um lugar significativo no conjunto de práticas de escrita na Escola Itinerante.

Estas foram sendo realizadas por força da própria conjuntura, e vem produzindo um saber da experiência feito (FREIRE, 1987) do educador. Indicam aproximações a uma nova concepção de ensino e da presença da língua escrita na escola, como escreve Soares (1999, p. 62):

[...] uma diferente concepção de língua orienta esse uso da escrita no contexto escolar: a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como “enunciação”, como “discursos”, isto é, como forma de interlocução (interlocução), em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ela um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (inter-ação).

Uma carta escrita pelas crianças que já enfrentaram vários despejos, lida durante uma manifestação em Terra Rica, no ano de 2008, no Paraná, representou uma das práticas de escrita itinerante.

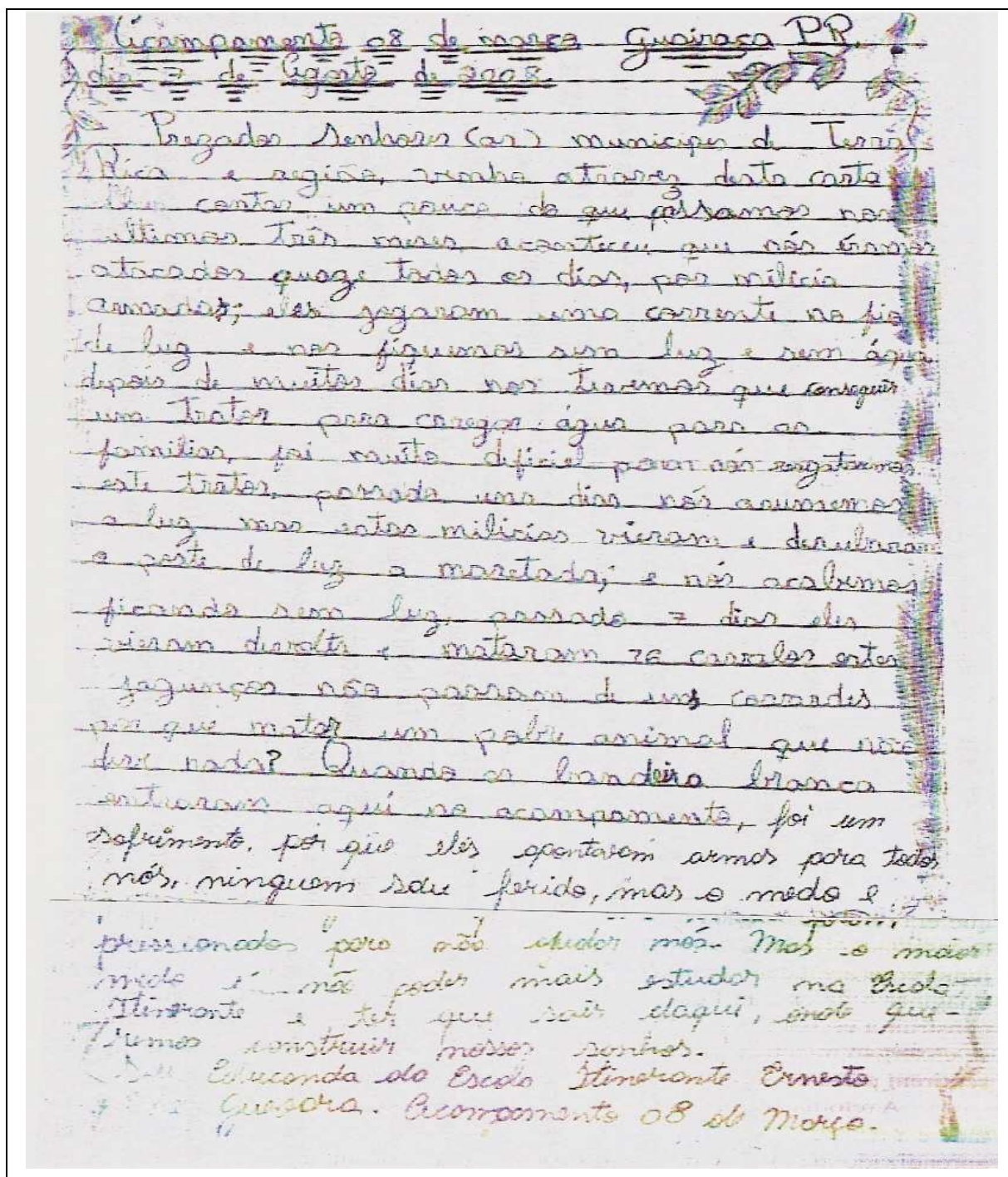


Figura 29 - Carta: Escrita e leitura das crianças em manifestação (MST, 2008, p. 60)

O que provocou a produção desta escrita foi o contexto de enfrentamentos realizados pelo MST no processo da Reforma Agrária, no qual a escola participou, evidenciando a escrita como esfera da atividade humana. Sobre o emprego da língua em situações concretas, Bakhtin (2003, p. 261) escreve:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados

(orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

A prática acima representou o fenômeno social da escrita (BRITTO, 2003) em que todo processo de produção foi perpassado pela questão política que o gerou. Aprender a escrever a carta foi um dos aprendizados, certamente não o único, outros aprendizados se colocaram, tais como compreender o que estava acontecendo naquele momento histórico em suas vidas: Por que estavam sendo atacados pelas milícias armadas? Quem apóia a sua luta e de suas famílias? Como lidar com os medos? Essa, entre tantas questões, precisavam ser aprendidas, constituindo-se aí, o aprendizado da escrita e a escrita de um aprendizado que as crianças precisam fazer cotidianamente em luta, aspecto fundante da prática de escrita itinerante.

Os educadores envolvidos com a experiência descreveram, também, seus aprendizados num dos documentos do MST, do qual se apresenta um trecho.

O planejamento e preparação para o ato aconteceu em conjunto, cerca de 800 famílias organizadas em torno do Movimento na Região, realizaram discussões, durante as duas semanas anteriores ao ato, nas instâncias do MST sobre as ações que deveriam ser feitas e o caráter do ato. Nesse quadro, as Escolas Itinerantes realizam atividades referentes à mobilização.

Dentre as principais atividades que foram desenvolvidas na Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, merece destaque a carta coletiva construída pelas crianças. Na sua elaboração, destacaram-se nas pesquisas, na oratória, bem como na responsabilidade ao realizar cada etapa, pois se sentiam estimuladas pelas expectativas em relação ao resultado de seus trabalhos. A carta ainda propiciou que cada criança expressasse suas dificuldades e potencialidades, pois os conteúdos tinham um objetivo prático que exigia um esforço de todas em torno de algo comum.

Desse modo, ao estudar as tipologias textuais, uma das etapas mais importantes foi a pesquisa/consulta que as crianças fizeram com as famílias acampadas, ouvindo delas o que era importante ser escrito na carta de denúncia. Outra dinâmica interessante nesse processo foi a correspondência entre as crianças das Escolas Itinerantes, que ajudou a estimular a escrita.

Porém, mesmo antes da carta coletiva ser montada, os resultados desta dinâmica já se mostravam positivos, com as crianças se expressando, conforme pode ser visto na carta escrita pela educanda do 2º ciclo (*próxima página*).

Figura 30 - Relato escrito de educadores (MST, 2008, p. 59).

Trouxe-se o depoimento escrito pelos educadores, retirado de um dos documentos sistematizados pelo setor de educação do MST, por compreender que a prática do educador, da escola, em escrever é algo novo e precisa ser perseguido, tanto quanto a escrita infantil, quando se pretende um projeto de escrita para escola, destacado nas ideias-força no início do capítulo. Não se forma uma criança que

escreva com um educador que não o faz; todos precisam escrever e comunicar seus enunciados, produzir e difundir seus discursos.

Almeida (2009), quando trata da escrita na prática pedagógica, destaca, entre outros, a prática social de quem faz uso da mesma e a importância da presença de um professor que escreva, a esse respeito:

Em nossa conformação social e escolar, como principais agentes do ensino, os professores são fator essencial da formação do aluno na escrita. Suas relações com essa atividade, a importância que lhe atribuem, o comportamento escritor que desenvolvem, sua compreensão sobre as funções da escrita e a integração dos seus usos sociais às práticas pedagógicas de ensiná-los são elementos da dinâmica contextual que materializam as diferentes vozes estruturantes do seu conhecimento e que também se materializam no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2009, p. 102).

Localizou-se, neste sentido, um manifesto (Anexo 2) escrito pelos educadores, durante o II seminário Nacional das Escolas Itinerantes, realizado em Curitiba em 2006, evidenciando que os educadores também escrevem, como forma de luta e formação.

Retomando a mesma escola e seus educadores, que praticaram a escrita escolarizada, escreveram, também, seus enunciados, a carta acima e o relato. Estas práticas de escrita cumpriram a itinerância, foram escritas com propósito, para alguém ler, evidenciando que a organização escolar itinerante, numa relação de contradição, está em constituição. Nas práticas de escrita, por um lado, cumprindo seu propósito e projeto, por outro, reproduzindo a escola bancária, combatida nas ideias-força.

Tendo a escrita itinerante conquistado espaço significativo e real na escola, pode-se pensar a continuidade do processo de construção de práticas de autoria dos sujeitos (BAKHTIN, 1981), de valorização da produção em detrimento da cópia, colocando a escrita e os sujeitos em rede de comunicação (escrita itinerante) e produção de conhecimento, como trata Freire (1984, p. 36):

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.

Escrever, nesta perspectiva, impunha-se no sentido de produzir e colocar o escrito em movimento, dar vida ao escrito. As principais práticas de escrita

itinerantes identificadas nesta perspectiva foram: a escrita de cartas e manifestos enviados ao conjunto do MST, a amigos e companheiros, ao ministério público, aos jornais locais e do MST; as pautas de reivindicação produzidas durante as mobilizações do Movimento e entregues ao governo, às secretarias de educação, ao ministro; as palavras de ordem que, além de gritadas nas lutas foram uma constante nas epígrafes dos documentos; poemas, histórias em publicações próprias do Movimento; muitos depoimentos e relatos de vida escritos nos documentos do MST.

Em todas essas situações políticas e sociais, conjunturais, a escrita desempenhou uma função. Compreende-se nessa perspectiva a afirmação de Britto (2003, p. 12) de que:

Há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente.

As práticas de escrita itinerantes cumprem a função proposta por Soares (1999), são escritos por um sujeito, a partir da necessidade e suas intenções. Escrever no MST aparece como forma de lutar, por direitos, escola, sonhos, e revelou um conjunto de tipos de texto ou enunciados escritos em diferentes suportes. Para, por fim, colocar esta produção em itinerância, que na experiência investigada apareceu de diferentes formas: como a entrega do texto durante uma marcha, informando a sociedade da conjuntura; no ministério público como denúncia; ao jornal Sem Terra para ser publicado; protocolando o texto-documento na secretaria de educação, marcando a audiência, entre outras.

Cartas e manifestos foram as práticas de escrita mais frequentes nos documentos do MST. As cartas têm uma tradição secular¹⁰⁵. Já foram escritas pela humanidade com diferentes propósitos, como informar as grandes descobertas, conclamar o povo, declarar amor, saudade ou amizade, articular guerras, descrever lugares e personalidades, apelar por apoios. Destaca-se a carta de Pero Vaz de Caminha, o Manifesto Comunista, A Carta da Terra, entre outros enunciados que se compuseram na história como documentos, evidências históricas (THOMPSON,

¹⁰⁵ Como comunicação manuscrita ou impressa, endereçada a alguém, estes documentos surgem no contexto histórico da evolução da escrita e seu papel de comunicação. Tanto no diálogo cotidiano (oral) como na correspondência (escrita), aquele a quem respondo, o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguarda-se sempre uma resposta, assim constituem-se estes dois tipos de texto.

1987). Carregaram a marca do tempo. Ampliaram, perderam e, até mesmo, refizeram-se em seus propósitos.

As cartas circulavam com os viajantes, hoje carteiros, escritas pelos escribas que detiveram a habilidade ou o poder de escrever e que escreviam aquilo que os senhores de cada época desejavam comunicar. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 294) escreveu e alertou: “Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom”.

No campo, isso se evidencia na atualidade, porque as cartas continuam sendo uma das formas de comunicação dos camponeses, mas muitos continuam necessitando da ajuda de escribas, agora os filhos e filhas; o que demonstra a necessidade da alfabetização e a formação de pessoas para escrever, como forma de existência humana, para que cada um possa dar o seu “tom”, produzir seu enunciado, pois “todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Localizou-se no JST um documento escrito no dia 15 de maio de 1981, quando este ainda era um boletim informativo, intitulado Carta dos Colonos Acampados em Ronda Alta. Este documento histórico, uma carta com características também de manifesto, denunciou na época o descaso do governo para com os colonos, naquele momento identificados como “pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, diaristas, meeiros, agregados, parceiros, etc.”, acampados em Ronda Alta, um dos primeiros acampamentos que iria originar o MST e, certamente, foi uma das primeiras cartas escritas no Movimento (Anexo 3).

Esta carta registrou também duas palavras de ordem, “Preço da paz, é terra e justiça para todos”, e “Terra para quem nela trabalha”, enunciados que marcaram o pensamento coletivo de uma classe e de uma época. Enunciados, como propôs Bakhtin (2003), superam as orações e as palavras soltas, são textos em que os escrevedores da palavra (os Sem Terra) a dirigem para alguém (a sociedade, o governo) a respeito de uma problemática (a difícil situação dos colonos acampados). Logo, a carta-manifesto traz a marca da escrita coletiva, quando ao final é assinada, “carta decidida em assembleia”. Assim, cumpriu uma função social, marcando posição frente à situação. A essa condição da escrita, a de ser colocada em itinerância, relacionam-se as palavras de Bakhtin (2003, p. 289):

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, só funcionando como um enunciado pleno quando ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

Buscar apoio, solidarizar-se, denunciar, registrar a história, marcar uma posição, comunicar-se tem sido a marca, ou o propósito, deste tipo de escrita desde os documentos analisados. Estes textos compuseram as práticas de escrita itinerante, estão na escola, agora, com um novo propósito, para serem ensinados e aprendidos pelas crianças, como um conhecimento escolar vivo.

A prática viva de escrita forma quem escreve e quem lê e, ao mesmo tempo, quem escreve e quem lê formam o texto. Como diz Bakhtin (2003, p. 311), “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Pode-se fazer aqui a distinção entre a prática de escrita do texto e a escrita da redação, buscando apoio em Soares (1999, p. 62)

Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e produção de texto – o estabelecimento de interlocução com o leitor.

Noutra situação relativa à escrita de cartas pode-se compreender a importância da prática de escrita itinerante, quando se pretende a formação de um sujeito que escreva. Ocorreu quando o acampamento recebeu uma carta¹⁰⁶ (Anexo 4) que foi lida na assembléia do acampamento, para mais de duas mil pessoas. Em seguida, todas as turmas da Escola Itinerante Chico Mendes¹⁰⁷ leram e assumiram o compromisso de responder. Pode-se destacar aqui que, na Escola Itinerante, não coube somente ao professor “dar tarefas às crianças”. A assembléia das famílias acampadas designou uma tarefa para as crianças, as quais assumiram a escrita como um compromisso da luta, aprendido durante a aula-assembléia.

Receber e ler, escrever e enviar cartas se constituiu numa prática dialógica (FREIRE, 1987) e neste processo efetivou-se o fluxo da interação verbal, em que a

¹⁰⁶ O acampamento e as crianças na escola receberam uma carta de um companheiro – dirigente do MST da região centro-oeste, que se encontrava preso, em Quedas do Iguaçu, devido a conflitos vividos pelo acampamento no processo de luta pela terra.

¹⁰⁷ Esta escola situa-se em Quedas do Iguaçu no Paraná e neste momento é uma escola municipal, as famílias foram assentadas e conquistaram dez escolas neste assentamento (MST, 2008).

atitude, aprender a escrever este tipo de enunciado ou prática de escrita, a carta, que tem estrutura própria, uma linguagem adequada, precisa ser escrita com clareza, aqui sim faz sentido ensinar a letra maiúscula e minúscula com suas regras, como se separam as sílabas e as palavras (como, por exemplo, a palavra “temando” – que aparece cinco vezes e outras como: “conmuito – tedesejo – teajude – senterra”). Faz sentido ensinar sinônimos; o parágrafo, como segmentá-lo em uma carta, junto a isso os sinais de pontuação e ortografia. Enfim, tudo para que, quem for ler, possa compreender.

Esta prática de escrita proposta pelos educadores reforça a contribuição de Soares (1999, p. 53), quando ela trata da necessária relação aprender a escrever em processos de escrita espontânea e real: “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita [...]”.

Soares convocou a pensar sobre o papel do ensino da língua materna na escola, numa perspectiva emancipatória, afirmando que:

Um ensino de língua materna comprometida com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e sociedade, o direito que tem as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para participação política e a luta contra as desigualdades sociais (1989, p. 78).

Portanto, quando a escola faz a opção por uma pedagogia emancipadora, neste contexto das práticas de escrita, educadores precisam se dar conta de que o ensino escolar é fundante quando se pretende a formação de um sujeito que escreva. A mesma autora apresenta a seguinte reflexão:

[...] ao assumir uma perspectiva discursiva e textual, repudia-se, no processo de desenvolvimento das habilidades de utilização da escrita para a comunicação, a interlocução, a expressão pessoal, o controle rígido dessa utilização, através de exercícios escolares de redação, e enfatiza-se o uso da escrita como atividade discursiva, motivada, como produção de autênticos textos, não de redações escolares; ao mesmo tempo, porém, não se pode fugir à necessidade de que o aluno aprenda as normas e exigências para a estruturação de textos escritos, as peculiaridades de cada gênero, e escreva de acordo com eles (SOARES, 1999, p. 66).

Pode-se perceber na leitura de outra carta, escrita durante encontro¹⁰⁸ dos Sem Terrinhas em 2008¹⁰⁹, um tratamento mais adequado ao texto, revelando que as práticas de escrita itinerantes precisam ser estudadas e compreendidas pelos educadores e sua formação, no que se refere ao ensino de cada gênero discursivo e seus tipos de texto ou enunciados.

Planaltina do Paraná, Assentamento Milton Santos, 18 e 19 de Outubro de 2008. Encontro Regional dos Sem Terrinha - Região Noroeste.

CARTA DOS SEM TERRINHA.

Somos 300 Sem Terrinha, dos municípios de Guairaçá, Amaporã, Santa Mônica, Planaltina do Paraná, Terra Rica, Querência do Norte, São João do Caiuá, Paranacity, Cruzeiro do Sul e Maringá. Organizados pelas Brigadas Salvador Allende, Sétimo Garibaldi, Sebastião da Maia, Iraci Salete Strozake e Escola Milton Santos.

Muitos acham que no campo e lugar só de plantações. Mas não é apenas isto. No campo também tem brincadeiras, diversões, harmonia, trabalho... Tem pessoas. Sujeitos que ajudam a aprender, a lutar pelos direitos de ter terra, de plantar e de colher. No campo existe a infância.

O Encontro Sem Terrinha é feito de vários momentos teatro, oficinas, mística, palhaços, músicas, danças, alegrias, conhecimentos, brincadeiras...

As brincadeiras que fazemos despertam o cuidado com a natureza. São atividades que despertam sentimentos como o companheirismo e a solidariedade.

A nossa organicidade nos ajuda a cuidarmos de nos mesmos e de nossos amigos.

Nós somos crianças Sem Terra, e moramos nos Assentamentos e Acampamentos do MST, na região Noroeste do Paraná. Nós lutamos de forma organizada. Por isso sabemos que temos direito a terra, de lutar e de ter esperança.

Queremos a nossa escola, aquela que ajuda a valorizar a luta, o direito ao acesso a cultura e ao lazer. Uma escola onde possamos ser crianças, que nos ensine a cuidar da natureza e a importância do trabalho. Onde possamos viver e sermos felizes.

Assinam as crianças Sem Terrinha dos Assentamentos: Ilgo Luiz Peruzzo, Companhia Roseli Nunes, Milton Santos, Sétimo Garibaldi, Pontal do Tigre, 17 de Abril, Margarida Alves, Zumbi dos Palmares, Luis Carlos Prestes, Santa Maria, Taperivá; dos Pré-Assentamentos: Padre Josimo, Irmã Dorothy e São Vicente; dos Acampamentos Elias Gonçalves de Meura, Acampamento 8 de Março e Acampamento Sebastião da Maia; e da Escola Milton Santos.

Sem Terrinha: pelo direito a Terra, Educação e Arte!

Figura 32 - Carta dos Sem Terrinha, Noroeste Paraná, 2008.

Este documento, com sua trama, função, propósito e intenção, uma das dimensões formativas no trabalho com a língua escrita, apresenta desafios de tratamento, no ensino, pelo coletivo de educadores. Mas a escrita desvelou a situação de contradição social, o pedido das crianças ao acesso à escola pública.

¹⁰⁸ Realizar o encontro dos Sem Terrinhas é uma prática do setor de educação do MST, desde 1995. Os encontros têm característica de luta e festividade, realizam-se sempre no mês de outubro de cada ano (MST, 2005).

¹⁰⁹ Planaltina do Paraná, Assentamento Milton Santos, 18 e 19 de Outubro de 2008. Encontro Regional dos Sem Terrinha - Região Noroeste.

Logo, tem-se na atualidade, depois de 25 anos de luta do MST pela educação e escola, um conjunto de crianças Sem Terra, ainda em mobilizações, marchas, escrevendo seus enunciados, fazendo uso da função apelativa na escrita. Elas poderiam ser bem avaliadas, pois sabem o que é o apelo daquilo que já é um direito social e, culturalmente construído: “queremos escola; temos direito a escola; por escola terra e dignidade, queremos estudar”. Escrever se colocou como estratégia de conquistar a escola e continuar escrevendo. O que escreverão estas crianças depois de terem seus direitos garantidos?

Na prática de escrita da carta, das crianças do Noroeste do Paraná, durante a mobilização, percebeu-se que as palavras foram escolhidas, a estrutura deste tipo de texto foi considerada, revelando o cuidado que se teve com a escrita e o destinatário ausente, conforme expressa Bakhtin (2003, p. 287).

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, o de ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho.

A alfabetização nessa prática apareceu marcada, como destacaram as ideias-força, pelo propósito de articulação na prática de escrita, o ensino do código, o conhecimento que envolveu a questão e a produção, a conscientização e a pertença e identidade das crianças ao MST.

Snyders (2005), ao tratar da relação cultura e escola, refere-se à pressão e à experiência vivida, como o vivido por meio das experiências de escritas itinerantes na escola, as quais vêm desempenhando função social na luta, e a resignificação das práticas escolares de escrita:

[...] a cultura é um dos fatores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes – com a condição de que a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou à insignificância do que for proposto (SNYDERS, 2005, p. 100).

Freire (1984) e Silva (1986) comungam deste ideário quando tratam da leitura de mundo e da leitura da palavra, estas como ações de um mesmo processo, o produzir a consciência, ou a conscientização. Para estes autores a leitura e a escrita não se efetivam no momento do aprendizado do código e no seu domínio, mas se ampliam e complexificam no uso, nas ações cotidianas de produção da emancipação humana. Como afirmou Freire (1984), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ele vai mais longe dizendo ser a leitura da palavra não apenas precedida da leitura de mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo.

Os Sem Terrinha apareceram, ao longo dos documentos analisados, organizados para transformar o mundo, mas para isso querem a escola, um direito garantido, embora não conquistado para estas crianças que buscam tal direito, e para isso escreveram. Trouxe-se no Anexo 5 uma pauta de reivindicação, por eles escrita, durante a atividade de mobilização no ano de 2007.

Encontrou-se neste documento a prática daquilo que o MST anunciou no seu projeto educativo, a organicidade dos educandos e educadores e a formação para atualidade na escola; quando as crianças, organizadas, pautaram a negociação com a Secretária de Educação, que só os recebeu mediante a mobilização¹¹⁰.

Esta prática tem na sua essência a escrita coletiva, marca da produção dos documentos do MST. As ideias-força destacadas nos documentos do MST encontraram um reforço em Britto (2003, p. 12), quando este trata da relação entre a prática de escrita, o conhecimento e a escrita coletiva:

[...] o conhecimento é um produto social e aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. O que uma pessoa sabe e faz isoladamente é muito distinto do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas solicitadas em situações reais.

Na organização dos trabalhadores, certamente, os educadores buscaram referências para trabalhar com a prática de escrita itinerante. Estes sujeitos aprenderam ações coletivas como forma de produzir sua humanização, de sem-terra

¹¹⁰ Esta mobilização ocorreu em 2007, durante o encontro dos Sem Terrinhas em frente à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em Curitiba. Nesta ação as crianças reivindicaram escolas para os assentamentos e acampamentos e do campo em geral, material didático, as estruturas físicas das escolas Itinerantes nos acampamentos, pagamento aos educadores, entre outros.

a Sem Terra (CALDART, 2000). Aquilo que foi aprendido por necessidade¹¹¹, a organização coletiva, foi se constituindo em forma¹¹², a Escola Itinerante se alimentou desta forma e as práticas de escrita itinerantes foram resultados deste aprendizado maior, que foi pronunciar na forma escrita, as vozes dos trabalhadores da terra, os seus enunciados.

Não só a escola, as crianças reivindicaram em seus enunciados escritos coletivamente. Destacou-se um escrito pelo adolescente¹¹³, que no primeiro dia de acampamento na nova área, a partir do tema “ocupação”, sentado no chão da sua escola, olhando para o latifúndio, escreveu sobre a semente como patrimônio da humanidade, certamente, pensando em tudo que poderia plantar naquela imensidão. Seu trabalho, o texto escrito, foi inclusive premiado em um concurso de textos. O prêmio não foi a terra - esta eles e elas já descobriram que precisam lutar, arduamente, para conquistar - mas sim uma medalha, animando-o a reescrever seu mundo. Pode-se ler abaixo a sua opinião sobre o seu mundo.

¹¹¹ A organização coletiva aparece como única forma de fazer a conquista da terra, ninguém conquista um latifúndio solitariamente. A briga pela escola não podia ser feita apenas pelas famílias que tinham filhos, mas pela organização, MST. Escrever o pensamento, a posição desta organização que se constituía, não podia ser tarefa apenas das pessoas que sabiam escrever, que eram poucas por sinal, os documentos precisavam traduzir as vozes da classe, do Movimento.

¹¹² Se no início a organização se dava por necessidade, agora ela já é condição, jeito, método, pedagogia, na formação dos trabalhadores.

¹¹³ Com a participação da escola num concurso de textos em Cascavel, este adolescente e seu texto foram reconhecidos com uma medalha (MST, 2008).

Segue o texto do educando na íntegra:

A semente é patrimônio de toda a humanidade, é uma herança deixada pelos antigos antepassados para que outras pessoas tenham acesso. A semente é algo de muito valor para nós e por isso ela deve ser cuidada para dar continuidade da vida e da garantia de integridade cultural e ecológica da agricultura camponesa.

Com a chegada da monocultura, maquinários, agrotóxicos, adubos químicos se alastram para o mundo. A grande diversidade se perde e se enfraquece. Essa agricultura que agora se chama agronegócio substitui a diversidade por produção de cinco ou seis variedades de sementes. Basta olharmos para muitos lugares do Paraná ou até mesmo de Cascavel que confirmaremos esse processo. Assim como a terra e a água, as sementes estão se transformando em mercadorias, artigo de negócio, cujo objetivo é o lucro através da exploração dos camponeses de todo o mundo. As empresas multinacionais estão se apropriando de nossos recursos genéticos, colocando em risco a vida sobre a terra.

As sementes transgênicas representam mais um passo nesse processo de controle das sementes inventadas pela Monsanto. Essas sementes são fabricadas em laboratórios com o objetivo de aumentar a dependência das famílias agricultoras e assim vender agrotóxicos trazendo inúmeros riscos à saúde humana e animal.

Por isso, é tão necessário selecionar e resgatar as sementes crioulas, muitas famílias camponesas no mundo estão na contra mão deste processo de privatização da vida. A boa semente está sendo plantada em muitos lugares e inúmeras variedades estão sendo resgatadas.

E assim, companheiros, vamos proteger a nossa semente que é a nosso patrimônio.

Figura 33 - Artigo de opinião: Semente patrimônio da humanidade (MST, 2008, p. 63).

Silva (1986) afirmou que o ato crítico de ler a realidade está marcado no conjunto de atos “da consciência” do leitor, que escreve. É neste situar-se que se possibilita o caráter libertador do ato de escrever, por isso transformador e, neste momento, a pessoa que lê se faz leitor (conscientiza-se) de que sua prática consciente (conscientização) não se reduz ao simples reter, reproduzir e memorizar o conteúdo da mensagem desde o escrito, mas compreender a tecer a análise crítica, constituindo o texto, como fez o adolescente, escreveu suas preocupações com a semente, que vem sendo apropriada pelas empresas capitalistas, deixando os trabalhadores do campo sem este controle.

As práticas de escrita itinerantes - enunciados, saíram do caderno e se colocaram em movimento, denunciaram, por meio da escrita, a estrutura da sociedade capitalista excludente, que não têm garantido direitos humanos básicos, como o trabalho, o alimento, a cultura e a escola para os trabalhadores do campo. Escritas que manifestaram, tornaram-se públicas, colocaram-se como estratégia de luta, conscientização, produção de conhecimento. Escritas que denunciaram e anunciaram como escreveu Freire (1980, p. 27-28)

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar as estruturas desumanizantes e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento, eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um ante projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojetado que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá.

Com a prática de escrever a partir de um contexto de necessidades, as crianças passaram a fazer escritas reais (SOARES, 1999), com função social, nas quais o leitor e os diferentes suportes¹¹⁴ de escrita apareceram bem definidos. Entre os suportes mais utilizados para colocar os textos em itinerância destacaram-se os cartazes espalhados em todo país, o JST e os demais documentos do MST, livros, documentos oficiais, as rádios comunitárias, a internet. A escrita itinerante ocupou, também, o papel de informar, apelar, envolver, provocar, sensibilizar, esclarecer e, porque não, convocar a sociedade para as lutas, no sentido de um projeto de sociedade.

Enquanto produção de escrita, este contexto mostrou-se chão fértil para o ensino e a formação, das crianças e educadores, isto é, um complementou e se ampliou no outro. Logo, as práticas de escrita itinerantes, no caso dos Sem Terra, têm-se expressado na força de escrita viva.

3.3.3 Escolarizadas e itinerantes: buscando uma possível síntese

Retornando ao início do capítulo, quando se perguntava o que eles têm a dizer, ler e escrever, retoma-se a questão: Quem sabe as respostas estejam na produção dos enunciados, nas práticas de escrita escolarizadas ou nas práticas de escrita itinerantes?

¹¹⁴ Da escrita nas cavernas (pictográfica) com tintas produzidas pelas civilizações da época, na argila úmida e com pincéis pelos chineses, com papiro no Egito, nos pergaminhos pelos viajantes. Em folhas de papel celulose e com ele os cadernos, a caneta tinteiro, a grafite e o lápis, até a imprensa com a máquina de escrever, à chegada do computador e a virtualidade da escrita, com internet que tem muito rapidamente circulado este tipo de escrita. Todos estes fatores compuseram, ao longo da história, os diferentes suportes da escrita (MST, 2003).

Não está apenas nas produções escritas o que eles têm a dizer, mas também na forma pelas quais se organizam, lutam e sonham, aquilo que pensam, para ser comunicado, seus discursos, frente ao mundo a ser transformado.

Nas ideias-força do MST destacou-se com convicção a ideia de que Sem Terra é alguém que escreveu e colocou a escrita a serviço da Reforma Agrária e da emancipação humana.

Bakhtin (2003) escreveu sobre a escrita viva. Freire (1987) registrou que a condição do oprimido está em forjar a sua pedagogia de libertação. Quanto ao estudo em caso, as práticas de escrita na Escola Itinerante, considerou-se que essas práticas de escrita itinerantes conseguiram cumprir, de forma significativa, um projeto que articulou o ensino da escrita dos enunciados conjunturais itinerantes, sustentado na teoria pedagógica e nas intenções do Movimento.

O trabalho produziu a compreensão de que um mesmo tipo de prática de escrita, escrever a carta, por exemplo, pode situar-se nas duas perspectivas, fixar-se nos cadernos e na escola, ser prática de escrita escolarizada, ou, colocar-se em movimento, ser socializada, ser prática de escrita itinerante. A escola pode atender unicamente uma das intenções, ou articular as duas.

Nas alternativas apresentadas, o desafio percebido na Escola Itinerante se colocou no sentido de que a escrita precisará ter um lugar neste projeto de escola, para formar o sujeito que fará a escola, a qual exige conhecimento e posição. E como alertou Britto:

[...] o conhecimento resulta da experiência concreta em que o sujeito, nas condições sócio-históricas em que vive, é o agente de sua formação e que, portanto, toda e qualquer aprendizagem se faz em função do vivido e da forma como a pessoa se insere no mundo (2003, p. 14).

Cada uma das práticas de escrita é sustentada por e sustenta uma forma escolar. As práticas de escrita itinerantes forjaram-se na itinerância da escola, por inserirem os sujeitos neste mundo pela escrita, momento que marcou posição pelo projeto de escrita itinerante e nele a formação de um sujeito, individual e coletivo, que escreve.

A Escola Itinerante pode, em seu projeto de escrita, propor práticas de formação de sujeitos que escrevem, escrevedores, que aprendem a escrever e colocam sua escrita em itinerância. Projetar pessoas que escrevem, não tem como propósito central formar escritores, mas a proposição de formar escrevedores, o que

não simplifica e nem reduz a necessidade de formação dos escritores; ao contrário, situa, complexifica e compromete a ação de formar ambos.

O escrevedor é também um leitor. Leitores lêem livros, assinam revistas, mantêm-se informados através dos jornais, acessam internet, visitam bibliotecas, vão às livrarias, conhecem a arte, vão aos museus e exposições etc. No campo, em especial nos acampamentos do MST, acontecem, ainda, as rodas de viola, a leitura do Jornal Sem Terra, a vivência da mística, os teatros organizados pelos jovens, as análises de conjuntura, as assembléias e as celebrações (cultos e missas), a leitura dos documentos do MST e tantos outros materiais que a luta possibilita. E os escritores? Este é o sujeito que escreve tudo isso? Ele também é um leitor. Kaufman e Rodrigues (1995) citaram Roland Barthes para refletir sobre esta questão:

Roland Barthes afirmou, certa vez, que o verbo escrever podia ter diferentes significados. Quando quem escreve é um escritor, trata-se de um verbo intransitivo: escreve pelo prazer de escrever e as palavras utilizadas têm mais peso do que a informação contida no texto literário. Quando quem escreve não é um escritor, o verbo passa a ser transitivo, e o que importa são os dados transmitidos, nesse caso, Barthes fala de “pessoas que escrevem”. (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 3).

Quando se trouxe a ideia ou o conceito escrevedores, teve-se o propósito de marcar a formação no contexto itinerante e nos seus sujeitos, ou seja, as práticas escolarizadas e itinerantes de escrita precisam educar pessoas que escrevam. Estas práticas não formarão apenas leitores (normalmente muitos) e escritores (poucos), mas formarão ledores-escrevedores, sujeitos que fazem uso da linguagem verbal em contexto, lêem e escrevem como forma de existência humana e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano, o que pode ser uma tarefa de todas as pessoas.

O ledor-escrevedor do MST, além de lutar pela escola, forma-se no processo de reconhecer a ausência de políticas públicas de escrita e leitura, mobilizando-se para conquistar o acesso ao conjunto de produção cultural que a sociedade e sua cultura já produziram, como os livros, filmes, obras de arte, rádios comunitárias, teatro, museus e exposições, jornais e outros (MST, 2005). O sujeito ledor-escrevedor é ousado, coloca-se na leitura, interpreta, revela-se pela escrita e sua leitura, mobilizando a comunidade. Se escrever lhe foi possibilitado, busca garantir o mesmo direito aos demais (companheiras e companheiros), um prazer encarnado

que se dá na interlocução com o outro.

As práticas de formação deste sujeito, as práticas de escrita itinerantes, exigem uma postura dialógica permanente (BAKHTIN 2003; FREIRE 1987) entre o pensar, o falar e o fazer dos trabalhadores do campo para, a partir destes elementos, organizarem um projeto de escrita na escola, projeto que considere e articule a memória popular, os usos da língua nos contextos, o ensino, e os sujeitos do campo, um projeto de língua escrita que coloque as práticas de escrita na perspectiva do desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2000) e da cultura camponesa (WILLIAMS, 1969; 1989).

Da cultura oral, ainda tão presente nas práticas de comunicação do camponês, à cultura escrita, a humanidade deu um salto grandioso, mas em nenhum momento uma linguagem veio substituir a outra, tanto que muitos autores ressaltaram a influência na oralidade de um leitor, pela cultura escrita, a qual perpassa toda cultura humana. Assim, quanto mais poder de questionar, de interpretar, quanto mais prazer de ler e de escrever, quanto mais conhecimento sobre o mundo e suas relações sociais (FREIRE, 1987) tiver o leitor-escrevedor, maior influência poderá ter a sua palavra (BAKHTIN, 2003) no espaço-tempo em que este se forma.

Pode-se ler em Freire (1987), em Kleiman (1995), em Soares (2004) sobre as necessárias relações da palavra e do contexto. Bakhtin (1981) ressaltou a sua atuação na constituição da consciência e da ideologia:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for (BAKHTIN, 1981, p. 37).

O escrevedor, formado nas práticas de escrita itinerantes, ao se dar conta deste conjunto de relações, aprendeu, descobriu a necessidade de escrever os enunciados e de comunicá-los, com isso, passa a ler melhor ainda o mundo, descobriu-se como sujeito histórico e coletivo. Descobriu a leitura e o prazer de colocá-la em itinerância, como muito bem afirmou Fiori (1987, p. 10) no prefácio da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a ler e a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historiar-se. Por isto a pedagogia de PF, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda amplitude humana da “educação como prática da liberdade” o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”.

A formação de um sujeito que escreve é, na práxis, a articulação possível e necessária entre falar, pensar, ler e escrever, por prazer, com função social, compreensão do mundo e de suas relações com o conhecimento. Não existe prazer fora do mundo, como não pode existir compreensão, sem encharcamento de prazer e conscientização. Não existe escrita da “dura” realidade vivida por um acampamento, sem que se escreva, tomado pelo sonho, desejo, necessidade e prazer de contribuir com a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Itinerou-se! E a marcha empreendida ensinou, pelo caminho da pesquisa qualitativa, a olhar de forma mais atenta aquilo que parecia trivial no cotidiano itinerante investigado. Reeducou-se o olhar e constituiu-se mais livre. E a liberdade sempre vale a pena. A investigação, o conhecimento, a escrituração e a transformação forjaram-se marcas da liberdade produzida, no professor-militante-pesquisador.

Retornando ao título do trabalho - Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST- que permeou a análise e trouxe a condição e as possibilidades dessa escola, das crianças e educadores dos acampamentos, escrever cartas, manifestos, palavras de ordem, pautas de reivindicação, entre outros enunciados e práticas de escrita, como forma de lutar pelo direito a escola, escrevendo nela, e ao conquistá-la poder escrever, quem sabe, novos enunciados.

Se a escrita é um ato de conhecer, escrever e reescrever são também atos de transformação. Neste sentido procuraram-se, por via da análise das práticas de escrita da Escola Itinerante, as experiências, compreensões, conhecimentos e transformações que esta escola foi produzindo a respeito das práticas escritas, em seu contexto.

Uma das intenções dessa investigação constituiu-se em descobrir, pelas práticas de escrita, a trajetória da escola no Movimento, nela, as relações existentes entre a escola pretendida e anunciada e a escola vivenciada no contexto do acampamento, evidenciadas no conjunto de enunciados dos sujeitos e suas escritas.

Os dados da pesquisa demonstraram que a trajetória da escola no MST foi escrita e constituída nas contradições, como o próprio Movimento descreveu e assumiu em seus documentos. Vive-se numa sociedade sustentada pela contradição de classe, não seria a escola um espaço sem ela. A investigação localizou essa relação conflitiva, inicialmente, entre querer ou não a escola neste contexto e, logo depois, qual a escola necessária, ou “como deve ser” a escola, em duas dimensões.

Uma delas se deu na própria escola. O conflito entre a escola que não se queria (a escola bancária, tradicional, urbanizada, burguesa, capitalista), mas que ali

se encontrava em muitos aspectos, com suas práticas e sua forma de ser e formar, que para alguns Sem Terra era desnecessária e se colocaria contra o projeto de sociedade que se buscava; e a escola pretendida, idealizada, sonhada, realizada em muitos aspectos porque diferente, libertadora, do acampamento/assentamento, do Movimento, dos trabalhadores, da comunidade, do campo, socialista. Escolas de pensamento que, na escola dos acampamentos e assentamentos, defrontavam-se a todo instante no trabalho escolar e pedagógico, e foram apresentando desafios às famílias, aos educadores e sua formação, às políticas públicas.

Outra dimensão que a investigação localizou estava nas relações entre a escola e o Movimento, muitas vezes conflituosas e em descompasso entre si, como trouxeram os dados. O Movimento “ocupando” e se ocupando da escola, que mudanças ou transformações isso provocaria em ambos? Uma Pedagogia do Movimento na escola formal e pública? Professor na escola e militante no Movimento? Práticas de escrita escolarizadas e práticas de escrita itinerantes?

Numa relação de produção e reprodução, evidenciaram-se nos documentos analisados avanços significativos na compreensão de escola pelo Movimento. Foram se forjando elementos de uma organização escolar na Escola Itinerante, destacando-se: a itinerância enquanto princípio e método no trabalho escolar e pedagógico; o currículo centrado nos tempos de vida, os ciclos de formação humana; a organicidade dos educandos e o coletivo de educadores itinerantes; a formação para atualidade. Por que não destacar as práticas itinerantes de escrita com intenção de formar um sujeito que escreva como forma de luta, o escrevedor?

A identificação e categorização das práticas de escrita anunciadas e efetivadas pelos educadores na Escola Itinerante, articulada à análise das relações estabelecidas pelos educadores, entre as ideias-força de alfabetização e a seleção dos enunciados e práticas de escrita vivenciados no contexto escolar itinerante com as crianças, marcaram outra das intenções da investigação.

Uma consideração possível e plausível refere-se ao conjunto significativo de enunciados, práticas de escrita, já produzidos na Escola Itinerante. A investigação compreendeu e categorizou as mesmas como práticas de escrita escolarizadas e práticas de escrita itinerantes. As duas categorias e seus modos de efetivação na prática pedagógica itinerante carregam desafios de complementaridade e superação em si e entre si. Enquanto as primeiras eram provocadas por necessidades restritas

de ensino escolarizado, nem sempre contextualizado e historicizado, a segunda categoria, demandada pelo contexto itinerante, que certamente apresentava desafios de ensino, cumpriram melhor a função de escrita. Esta compreendida enquanto produção e circulação na esfera pública: aprender a escrever; escrever; mediante propósitos; fazer uso social da escrita produzida (nesta investigação compreendida como a itinerância do enunciado); para um leitor.

Diante do universo de práticas de escrita em andamento na escola, e outro grupo de práticas como os exercícios escolarizados de repetição mecânica, confundidos de escrita, conclui-se que sua categorização contribuiu no sentido de identificar as necessidades de ampliação do universo de práticas de escrita itinerantes e o desafio na formação dos educadores.

Esta formação implicaria a necessária aproximação e relação entre a compreensão teórica já produzida pelo Movimento, expressa nas ideias-força, como: a alfabetização a partir do trabalho com o texto, a escrita com função social, a necessária aproximação da criança com o universo de escrita, a vinculação entre a cultura, o trabalho e a identidade na escrita e a experiência de escrever, entre outras; as práticas de escrita em curso na escola investigada; o estudo sistemático da teoria pedagógica no campo da escrita; e o cotidiano itinerante, que em última instância provoca os enunciados e as práticas de escrita.

Destaca-se que a investigação contribuiu para localizar outras ausências. Nas ideias-força identificou-se a ausência da necessária compreensão teórica de que, mais do que escrever textos, produz-se enunciados, e a prática de escrita é composta pela enunciação dos sujeitos. Escrever textos é fundamental (e já aparece no propósito das ideias-força) quando o sujeito tem espaço para comunicar a sua palavra, o seu discurso, para o outro, o leitor. Essa prática está condicionada ao colocar o escrito em movimento/itinerância. Neste sentido, a ideia do que fazer com o texto, não apareceu ainda, com veemência, nos propósitos da alfabetização do MST.

As práticas de escrita itinerantes analisadas evidenciaram cumprir essa função na prática. Ela precisaria ser apropriada no campo teórico, compreendido dentro do conjunto de gêneros do discurso em jogo no contexto e que chega até a escola, outro desafio, que se colocou como possibilidade de uma nova ideia-força para o Movimento.

A partir da experiência e envolvimento militante com o MST, mediada pelo

processo da pesquisa realizado, considerou-se que os dados produzidos, sistematizados nas ideias-força e localizados nas práticas de escrita itinerantes, apontaram para a formação de um sujeito integral que lê e escreve, e faz uso social do escrito, nesta investigação assumido como leitor-escrevedor.

Sujeito que lê e escreve como forma de luta, produz-se quando e enquanto escreve seu enunciado com posição, sobre sua escrita e a do outro, desenvolve-se sujeito de emoções, razões, posições, conhecimentos frente ao mundo, sujeito em humanização.

Considerou-se, a partir do estudo, ter-se produzido contribuições teórico-práticas acerca das práticas de escrita, para formação de educadores neste contexto e no âmbito da Educação do Campo, quando se apontava para a necessidade e possibilidade de organizar no trabalho escolar itinerante as práticas de escrita, a partir dos gêneros do discurso, seus enunciados e práticas de escrita, compondo-se assim um projeto de escrita na escola.

Contribuiu-se ainda, quando no conjunto de gêneros do discurso, produziu-se mediante os dados da investigação um novo gênero, o conjuntural, para dar espaço para aquelas práticas de escrita, antes não compreendidas pelos educadores como escrita escolar na Escola Itinerante.

Os dados empíricos analisados demonstraram que educadoras e educadores apresentavam sensível esforço na construção de práticas de escrita, e que vinham construindo concepções comprometidas com a luta do Movimento. Entretanto, as mesmas traziam desafios, ser constantemente avaliadas e resignificadas. Constatação esta que apresenta a necessidade da formação continuada dos educadores como, também, de política públicas de formação e escolarização, e de investimentos satisfatórios no conjunto de bens culturais, necessários à educação dos trabalhadores do campo.

Neste sentido, conclui-se que as práticas investigadas colocavam-se como espaço aberto pela pesquisa para duas ações independentes ou combinadas neste campo. A demanda de estudo gerada aos educadores da Escola Itinerante sobre suas práticas e a necessidade da sequência investigativa com a produção de novos dados.

A caminhada não terminou. Um grande trajeto, porém, percorreu-se. Nele, muitas possibilidades podem-se vislumbrar, outras tantas ainda precisariam ser trabalhadas, esperando-se que os enunciados produzidos possam ser lidos

criticamente pelo leitor, cumprindo esta dissertação, sua função de prática de escrita itinerante.

Itinerar na pesquisa fez-se possível!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Benedita. Escrita de professores: caminhos mediadores para transformação de concepções e práticas docentes (p. 99 – 129). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro, (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 96, p. 15–23, fev. 1993.
- ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó, SC: Argos, 2007.
- ARROYO, M. G. **Que Educação Básica para os povos do campo?** In: Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, 12 a 16 de setembro de 2005. Luziânia, GO.
- ARROYO, Miguel. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Caderno n. 2 “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” Brasília, DF: Editoração Eletrônica, p. 13-52, 1999.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins e Fontes, 2003. Tradução Paulo Bezzerá.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- CALAZANS, Maria J.C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria N. (coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED – Pr. 2005, p. 23 a 34.
- _____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

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: UFRGS, v. 3, n. 8/9, p. 67-68, set./dez. 1996.

_____. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST:** limites e desafios. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Educadores itinerantes e sua formação (27 a 46). In: MEURER, Ane Carine; DE DAVID, César (Orgs). **Espaços-tempos de Itinerância:** interlocuções entre universidade e a escola itinerante do MST. Santa Maria, RS: Editoraufsm, 2006.

_____. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST:** um contraponto à escola capitalista. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CAPRILES, René. **Makarenko:** o Nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia.** Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. **Sociedade civil e educação.** Coletânea CBE, CEPES, ANPED, ANDE. São Paulo: Papirus, 1992.

DUARTE, Valdir. **Escolas públicas no campo:** problemáticas e perspectivas. Francisco Beltrão: Grafit, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST:** formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo:** a educação básica do movimento social no campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, (Caderno 2), 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meira S. Azevedo. (orgs) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREI, Sérgio; STÉDILE, João Pedro. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 8. ed. 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed., Campinas: Papirus, 2002.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo às avessas. Porto Alegre: L & PM, 1999.

GEHRKE, Marcos. **Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo**. Monografia do curso de especialização em educação do campo e desenvolvimento. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GÖRGEN, Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre, 2. ed. 2004.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Do Campo, 1999.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo; Cortez, 1999.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. 2007. 238 fls. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação/UNICAMP, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila. A sociologia dos estabelecimentos escolares. Passado e presente de um campo de pesquisa em construção. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. de; VILLELA, Rita Amélia T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 109 – 136.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo- Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Escritinhos**. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 1999.

MST. **A Escola Itinerante Paulo Freire no 5 Congresso do MST**. Coleção Fazendo Escola, N 05, 2008.

_____. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII – N1. Curitiba, 2008.

_____. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados**. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – N2. Curitiba, 2008.

_____. **Cantares da educação do campo**. Coletânea de músicas. São Paulo, 2005.

_____. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001**. Caderno de educação 13 – Veranópolis – RS, 2005.

_____. **Educação de jovens e adultos – sempre é tempo de aprender**. Caderno de educação 11. São Paulo, 2003.

_____. **Somos Sem Terra**. Pra soletrar a liberdade II. 2 ed. São Paulo, 2003.

_____. **Educação de jovens e adultos no MST**. Caderno de educação n.11. São Paulo, 2003.

_____. **Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos**. Caderno Fazendo Escola n. 4. São Paulo, 2001.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos: Como organizar**. Caderno de Educação, N 03. São Paulo, 2000.

_____. **Crianças em Movimento:** as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, N 02, 1999.

_____. **Escola Itinerante em acampamentos do MST.** Coleção Fazendo Escola, N 01, 1998.

_____. **Alfabetização.** Caderno de Educação, N 02. São Paulo, 3 ed., 1998.

_____. **Princípios da educação no MST.** Caderno de educação 8. Porto Alegre, 1996.

_____. **Sem-terra:** as músicas do MST. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1996.

_____. **Como fazer a escola que queremos:** o planejamento. Caderno de Educação, n. 6. São Paulo, 1995.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos:** Didática da linguagem. Caderno de Educação, N 04. Porto Alegre, 1994.

_____. **Plantando Cirandas,** São Paulo. 1994.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos:** didática da linguagem. Caderno de Educação, N 4. São Paulo, 1994.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos:** como organizar. Caderno de Educação, N 3. São Paulo, 1993.

_____. **Como fazer a escola que queremos.** Caderno de Educação, N 1. São Paulo, 1992.

_____. **O que queremos com as escolas dos assentamentos.** Caderno de formação 18. Porto Alegre, 1991.

_____. **Nossa luta é nossa escola:** a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Cartilha FUNDEP/MST. Porto Alegre, 1990.

PALUDO. Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papirus, 1986.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever (p. 49 – 73). In: ZACCUR, Edwiges, (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DPA: SEPE, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 7. ed. 1989.

STÉDILE, João Pedro (org). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____; GORENDER, Jacob (Org.). **A questão agrária na década de 90**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 4. ed, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v.3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WILLIAMS. Raymond. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Tradução: De W. Dutra, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Apêndices

Apêndice I: Projeto de estudo exploratório - Pesquisa II, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR PROJETO DE ESTUDO EXPLORATÓRIO

Educando: Marcos Gehrke

Educadores: Tânia Braga e Geraldo Horn

Componente Curricular: Seminário de Pesquisa II

Objetivo Geral

Realizar a recolha dos documentos do MST que tratam da educação e escola para, a partir destes, identificar a trajetória, concepção e prática de escola produzida ao longo dos 25 anos de história.

Justificativa e contextualização

Por a investigação ocupar-se do estudo da escola, e esta no interior do movimento social tendo como foco as práticas culturais de ler e escrever, julga-se necessário conhecer de forma mais profunda, mediante a pesquisa, o que este movimento escreveu e escreve sobre a temática, quem escreve e como isto é feito, a frequência e principalmente as concepções e práticas que este anuncia e propõe para a escola no Movimento. Conhecer pelo que se escreve, sobre o que se escreve quando se tem a leitura e a escrita como foco de pesquisa.

Descrição da atividade

Pretende-se fazer a recolha dos materiais produzidos (escritos) pelo MST, a partir do setor de educação, sobre educação e escola no Movimento. A partir desses e com estes estabelecer um diálogo no sentido “da descoberta” de como este movimento social com 25 anos de história vem concebendo e implementando a escola dos acampamentos e assentamentos no processo de luta para conquistá-los. Utilizar-se-á da análise de conteúdo como base teórico-metodológica a partir de (FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. Plano editora, 2003), e a priori, o primeiro material escrito e publicado pelo MST - *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Cartilha Fundep/ MST, 1990.* -, como objeto de análise.

Apêndice II: Quadro dos Documentos do Setor de Educação do MST, 1990 a 2008.

Quadro 1: Boletins da Educação

MST. Como deve ser a escola de assentamento. Boletins da Educação, n. 1. São Paulo, 1992.
MST. Como trabalhar com a mística do MST com as crianças. Boletins da Educação, n. 2. São Paulo, 1993.
MST. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. Boletins da Educação, n. 3. São Paulo, 1993.
MST. Escola, trabalho e cooperação. Boletins da Educação, n. 4. São Paulo, 1994.
MST. O trabalho e a coletividade na educação. Boletins da Educação, n. 5. São Paulo, 1995.
MST. O desenvolvimento da educação em Cuba. Boletins da Educação, n. 6. São Paulo, 1995.
MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. Boletins da Educação, n. 7. São Paulo, 1997.
MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento à escola. Boletins da Educação, n. 8. São Paulo, 2001.
MST. Poética Brasileira: coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletins da Educação, n. 10. São Paulo, 2005.

Quadro 2: Coleção Fazendo História

MST. A comunidade dos gatos e o Dono da Bola. Coleção Fazendo História, n. 1. São Paulo, 1995.
MST. Zumbi: comandante guerreiro. Coleção Fazendo História, n. 2. São Paulo, 1995.
MST. A história de uma luta de todos. Coleção Fazendo História, n. 3. São Paulo, 1996.
MST. Ligas camponesas. Coleção Fazendo História, n. 4. São Paulo, 1997.
MST. Nossa turma na luta pela terra. Coleção Fazendo História, n. 5. São Paulo, 1998.
MST. Semente. Coleção Fazendo História, n. 6. São Paulo, 2000.
MST. História do menino que lia o mundo. Coleção Fazendo História, n.7. São Paulo, 2001.

Quadro 3: Coleção: “Caderno de Educação”.

MST. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação, n. 1. São Paulo, 1992.
MST. Alfabetização. Caderno de Educação, n. 2. São Paulo, 1994.
MST. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. Caderno de Educação, n. 3. São Paulo, 1993.
MST. Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. Caderno de Educação, n. 4. São Paulo, 1994.
MST. Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática. Caderno de Educação, n. 5. São Paulo, 1994.
MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Caderno de Educação, n.6. São Paulo, 1995.
MST. Jogos e brincadeiras infantis. Caderno de Educação, n. 7. São Paulo,

1996.
MST. Princípios da educação no MST. Caderno de Educação, n. 8. São Paulo, 1996.
MST. Como fazer a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação, n. 9. São Paulo, 1999.
MST. Ocupando a bíblia. Caderno de Educação, n. 10 – São Paulo, 2003.
MST. EJA: Sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação, n. 11. São Paulo, 2003.
MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação, n. 12. São Paulo, 2004.
MST. Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação, n. 13. São Paulo, 2005.

Quadro 4: Coleção Fazendo Escola

MST. Escola Itinerante em acampamentos do MST. Coleção Fazendo Escola, n. 01, 1998.
MST. Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, n. 02, 1999.
MST. Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos. Caderno Fazendo Escola n. 4. São Paulo, 2001.
MST. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST. Coleção Fazendo Escola, n. 05, 2008.

Quadro 5: Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho

MST. Desenhando o Brasil. Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. Desenhando o Brasil. Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. Feliz aniversário MST. Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. Feliz aniversário MST. Resultado do 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.
MST. Brasil quantos anos você tem? Subsídios para o 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.
MST. Brasil quantos anos você tem? Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001.
MST. Terra e vida. Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003.

Quadro 6: Coleção Pra Soletrar a Liberdade

MST. Nossos Valores. Pra Soletrar a Liberdade n. 1. São Paulo, 2000.
MST. Somos Sem Terra. Pra Soletrar a Liberdade 2. São Paulo, 2001.

Quadro 7: Cadernos da Escola Itinerante – MST Paraná.

MST/SEED-PR. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiência. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I , n. 1- abril de 2008). Curitiba, 2008.
MST/SEED-PR. Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I , n. 2- outubro de

2008). Curitiba, 2008.

Quadro 8: Coleção Terra de Livros

FREIRE. Alípio [et.al]. Contos Brasileiros . Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2006.

DIERCKXSENS. Wim. Suzana e o mundo do dinheiro . Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2007.

CAMARGOS. Márcia. Semente de letras . Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2007.
--

Apêndice III: Sumário: Dossiê Educação e Escola no Jornal Sem Terra – (1982 a 2008).

Este dossiê é composto por um conjunto de enunciados que se forjaram documentos, localizados no arquivo nacional do JST e publicados entre 1982 e 2008. A busca e organização desse material empírico contribuíram para a identificação de elementos constituintes da escola no MST e das práticas de escrita desenvolvidas nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST em itinerância.

N.	Título	Período (ano, n, página)	Local (estado e cidade)
001	Escola.	1982, Ano II - n. 22.	Nova Ronda Alta-RS
002	Paulo Freire.	1982, Ano II – n. 23.	Nova Ronda Alta – RS
003	Assentamento do Espírito Santo levam educação a sério.	1986, Ano V- n. 54, p.2.	Espírito Santo – ES
004	Até criança sabe.	1987, Ano VI – n. 61, p.14.	Minas Gerais - MG
005	Educando para a Vida.	1987, Ano VI – n. 66, p.15.	Espírito Santo – ES
006	Balanço de 87: ano rico de lutas e realizações.	1988, Ano VII – n. 69, p.9.	Chapecó – SC
007	Conquistando espaços.	1988, Ano VIII – n. 74, p.13.	Guaíba – RS
008	Educação.	1989, Ano IX – n. 80, p. 06.	Chapecó – SC
009	Educar é ato político.	1989, Ano IX – n. 81, p.16.	São Paulo – SP
010	Educação de classe.	1989, Ano IX – n. 82, p.4.	3º Encontro Nacional de Professores Assentados – SP
011	Saber fazer.	1989, Ano IX – n. 83, p.4.	Pedro Pontual - São Paulo
012	Educação para a liberdade.	1989, Ano IX – n. 83, p.6.	Chapecó – SC
013	Estudar para desenvolver a luta.	1989, Ano IX – n. 88, p.15.	Goiás
014	Novos rumos para a educação.	1990, Ano X – n. 92, p.10.	Caçador – SC
015	Encontro de educação do MST.	1990, Ano IX – n. 99, p.99.	São Paulo
016	Alfabetização massiva nos assentamentos.	1991, Ano X – n. 101, p.6.	Braga – RS
017	Educadores.	1991, Ano X – n. 102, p.4.	Itamarajú – BA
018	Alfabetização.	1991, Ano X – n. 103,	Braga – RS

		p.9.	
019	MST/SC implanta formação integrada.	1991, Ano X – n. 104.	Dionísio Cerqueira – SC
020	Estudar, estudar, estudar.	1991, Ano X – n. 109, p.3.	Dionísio Cerqueira – SC
021	Assentados desenvolvem escolas.	1991, Ano X – n. 110, p.7,	São Mateus – ES
022	Saber interpretar a realidade.	1992, Ano XI – n. 116, p.4.	Paraná – PR
023	Alfabetização priorizada.	1992, Ano XI – n. 117, p.5.	Porto Alegre – RS
024	A escola que queremos.	1992, Ano XI - n. 121, p.4e5.	Sumaré – SP
025	Oficina de educação em SC.	1993, Ano XII - n. 5, p.07.	Lebon Régis – SC
026	Crianças acampadas sofrem pela falta de alimentos.	1993, Ano XII – n. 124, p.6.	Goiás – GO
027	Luta por educação.	1993, Ano XII – n. 124, p.11.	Parauapebas – PA
028	A alfabetização de adultos do MST.	1993, Ano XII – n. 125, p.5.	São Paulo – SP
029	Movimento Sem Terra ocupa a Universidade.	1993, Ano XII – n. 126, p.6.	Porto Alegre – RS
030	Sem Terras ameaçados com processos porque seus filhos são pobres.	1993, Ano XII – n. 127, p.5.	Campo Grande MS
031	Estado avança na Educação.	1993, Ano XII – n. 127, p.7.	Espírito Santo – ES
032	MST e FUNDEP realizam Curso de 2º Grau direcionado para o cooperativismo.	1993, Ano XII – n. 128, p.4.	Braga – RS
033	Convênio com a Universidade.	1993, Ano XII – n. 130, p.10.	Bahia – BA
034	Oficinas de Capacitação Pedagogia Implementam a proposta de educação do MST na prática.	1993, Ano XII – nº 131, p.12	Nacional
035	Oficina de poema.	1993, Ano XII – n. 131, p.13.	Porto Alegre, Cruz Alta e Piratini – RS; Espírito Santo; Prudente – SP;
036	Um apelo aos pais: incentivem suas crianças a irem à escola.	1993, Ano XII – n.131, p.13.	Nacional
037	TDC em Brasília.	1993, Ano XII – n. 131, p.13.	Brasília – DF

038	Alfabetização de Adultos: o novo caderno do MST.	1993, Ano XII – n. 132, p.13.	São Paulo – SP
039	O reconhecimento da proposta de educação do MST.	1993, Ano XII – n. 132, p.13.	Espírito Santo – ES
040	Curso Nacional de Pedagogia para Professores de Assentamentos.	1994, Ano XIII – n. 134, p.12.	Belo Horizonte – MG
041	Professores e Sem Terras protestam, juntos, na Assembléia.	1994, Ano XIII – n. 134, p.11.	Fortaleza – CE
042	Encontro Estadual dos Professores do MST.	1994, Ano XIII – n. 135, p.11.	Assentamento Serrote (Nordeste)
043	Acampados tocam a produção e a educação.	1994, Ano XIII – n. 136, p.7.	Tumiritinga – MG
044	Começa a 2ª turma do Curso Prolongado.	1994, Ano XIII – n. 136, p.12.	Centro de Formação Vila Diamante (MA, PA, CE, PI)
045	Seminário no Campo: Repensando o desenvolvimento rural do Estado.	1994, Ano XIII – n. 138, p.5.	Porto Alegre – RS
046	A Escola dos jovens do MST: onde a teoria se aprende com a prática.	1994, Ano XIII – n. 139, p.11.	Centro de Formação Vila Diamante (MA, PA, CE, PI)
047	Congresso Infantil quer estimular o desenvolver das crianças do MST.	1994, Ano XIII – n. 140, p.6.	Porto Alegre – RS
048	Crianças do MST-RS reúnem-se em Congresso Infantil.	1994, Ano XVI – n. 142, p.5.	Porto Alegre – RS
049	Estamos fazendo a escola que queremos.	1994, Ano XIII – n. 143, p.12.	Bernardo Mançano – Nacional
050	Cuba: uma Escola!	1995, Ano XIV – n. 144, p.15	Nacional - Cuba
051	Proposta de Educação do MST desperta alunos.	1995, Ano XIV – n. 149, p.11.	Piauí
052	Curso alternativo de magistério.	1995, Ano XIV – n. 149, p.11.	Espírito Santo
053	Crianças na Luta.	1995, Ano XIV – n. 150, p.13.	3º Congresso
054	Crianças dão força aos trabalhadores.	1995, Ano XIV – n. 150, p.13.	Embaixada dos EUA
055	Magistério.	1995, Ano XIV – n. 151, p.16	Braga – RS

056	Sem Terras: Ingresso do Povo na História do Brasil.	1995, Ano XIV – n. 152, p.3.	Darcy Ribeiro – Nacional
057	Paulo Pires: pelo aperfeiçoamento da educação.	1995, Ano XIV – n. 152, p.14.	Paraná – PR
058	Florestan e a Luta Socialista.	1995, Ano XIV – n. 152, p.8e9.	Ivan Valente – Nacional
059	Aulas de Cidadania: Meninos e Meninas do MST debatem sobre seus direitos no Dia das Crianças.	1995, Ano XIV – n. 153, p.7.	Porto Alegre – RS
060	Crianças do MST fazem passeata pelas ruas de Florianópolis.	1995, Ano XIV – n. 153, p.7.	Florianópolis – SC
061	Trocar experiências com crianças da cidade.	1995, Ano XIV – n. 153, p.7.	São Mateus – ES
062	MST recebe prêmio Unicef/Itaú de Educação e Participação.	1995, Ano XIV – n. 154, p.9.	São Paulo – SP
063	MST forma técnicos em Administração Cooperativistas.	1996, Ano XV – n. 156, p.11.	Veranópolis – RS
064	UFS e MST na luta contra o analfabetismo.	1996, Ano XV – n. 156, p.14.	Sergipe – SE
065	Sempre é tempo de aprender e ensinar.	1996, Ano XV – n. 158, p.6.	Paraná – PR
066	Estudantes universitários ligados ao MST se reúnem.	1996, Ano XXV – n. 158, p.10.	Praia Grande – SP
067	MST capacita professores rurais.	1996, Ano XV – n. 160, p.7.	Rondônia – RO
068	MST forma professores para os assentamentos.	1996, Ano XV – n. 161, p.6.	Santos – SP
069	Crianças conquistam reivindicações.	1996, Ano XV – n. 163, p.6.	Rio Grande do Norte – RN
070	Crianças do MST cobram soluções do governo.	1996, Ano XV – n. 163, p.6.	São Luis – MA
071	Sem terrinhas emocionam Paulistanos.	1996, Ano XV – n. 163, p.07.	São Paulo – SP
072	Meninos e meninas vêem o mar pela primeira vez.	1996, Ano XV – n. 163, p.7.	Recife – PE
073	Jovens discutem seus direitos.	1996, Ano XV – n. 163, p.7.	Itamaraju – BA
074	Encontro Estadual de Professores.	1996, Ano XV – n. 163, p.19.	Rio Grande do Sul – RS
075	Alfabetização na Macaxeira e em	1996, Ano XV – n. 164, p.9.	Assentamento Palmares – PA

	Palmares.		
076	Professores realizam 3º Encontro.	1996, Ano XV – n. 164, p.12.	Santa Maria – RS
077	“A educação é tão importante quanto a terra”.	1997, Ano XVI – n. 166, p.6.	Nacional
078	O uso do jornal sem terras nas escolas de assentamento no MST.	1997, Ano XVI – n. 166, p.3.	Nioaque – MS
079	Marcha: MST é atração nas escolas.	1997, Ano XVI – n. 167, p.12.	Nacional
080	Educação deve ser libertadora.	1997, Ano XVI – n. 169, p.15.	Paulo Freire
081	Itterra.	1997, Ano XVI – n. 170, p.6.	Veranópolis – RS
082	Encontro Nacional de Educadores.	1997, Ano XVI – n. 170, p.15.	Brasília – DF
083	O desafio da escola em acampamentos.	1997, Ano XVI – n. 169, p.7.	Júlio de Castilho – RS
084	Brasil perde seu maior educador.	1997, Ano XVI – n. 169, p.14.	Paulo Freire – Nacional
085	MST e a alfabetização de adultos.	1997, Ano XVI – n. 167, p.15.	Cajamar – SP
086	Mobilizações na Semana da Criança.	1997, Ano XVI – n. 173, p.6.	SC – PE – SE
087	MST inaugura escola em Veranópolis.	1997, Ano XVI – n. 174, p.8.	Veranópolis – RS
088	Escola, Terra e Dignidade.	1997, Ano XVI – n. 171, p.14.	Brasília – DF
089	MST realiza 1º Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos.	1998, Ano XVI – n. 179, p.14.	Recife – PE
090	A escola que a gente quer.	1998, Ano XVI – n. 177, p.20.	Nacional
091	Democratizando a Educação e o conhecimento.	1998, Ano XVI – n. 178, p.20.	Veranópolis e Ijuí – RS
092	Educadores debatem ensino no meio rural.	1998, Ano XVI – n. 179, p.8.	Porto Alegre – RS
093	Trabalhadores Rurais na luta pela educação.	1998, Ano XVI – n. 179, p.7.	MS
094	Inaugurado Centro de formação em Cantagalo.	1998, Ano XVI – n. 180, p.8.	Cantagalo – PR
095	Educadores se reúnem no 3º encontro estadual.	1998, Ano XVI – n. 180, p.8.	Cuiabá – MT
096	“Devemos resgatar a esperança de poder construir o presente”.	1998, Ano XVII – n. 181, p.3.	Santana do Livramento – RS
097	Por uma educação básica	1998, Ano XVII – n. 182,	Lusiânia – GO

	do campo.	p.13.	
098	Campanha estadual de reflorestamento.	1998, Ano XVII – n. 183, p.7.	São Paulo – SP
099	Encontro Estadual dos Sem Terrinha e Sem, Tetinho.	1998, Ano XVII – n. 184, p.7.	São Paulo – SP
100	Encontro estadual de educação.	1998, Ano XVII – n. 185, p.7.	Sidrolândia MS
101	A luta do MST pela Educação.	1998, Ano XVII – n. 184, p.14.	Nacional
102	Encontro Nacional dos Sem Terrinha.	1999, Ano XVII – n. 188, p.8.	Brasília – DF
103	Plantio de árvores.	1999, Ano XVIII – n. 194, p.8.	Campo Grande – MS
104	Encontro de Sem Terrinha.	1999, Ano XVIII – n. 194, p.8.	Esteio – RS e São Mateus – ES
105	Carta dos sem terrinha ao MST.	1999, Ano XVIII – n. 194, p.19.	Esteio – RS
106	Encontro de sem terrinha: crianças sim, mas lutadoras.	1999, Ano XVIII – n. 195, p.7.	MG – PE – PR – MG
107	Paulo Freire: dois anos sem o maior educador brasileiro.	1999, Ano XVII – n. 190, p.17.	Nacional
108	Escola Itinerante Terra e Vida.	1999, Ano XVII – n. 191, p.6.	Curitiba – PR
109	Educação como prioridade.	1999, Ano XVII – n. 191, p.6.	Antonio Julio de M. Neto
110	Jovens do MST participam de curso na UNICAMP.	1999, Ano XVII – n. 191, p.10.	Campinas – SP
111	Educação básica do campo.	1999, Ano XVII – n. 192, p.7.	Chapecó – SC
112	Pedagogia da Terra.	1999, Ano XVII – n. 192, p.7.	Cáceres – MT
113	Avanço na luta pela educação.	1999, Ano XVIII – n. 194, p.6.	Cantagalo – PR
114	MST promove curso para educadores e educadoras.	2000, Ano XVIII – n. 197, p.8.	Castanhal – PA
115	Ação violenta da PM para barrar sem terrinha.	1999-2000, Ano XVIII – n. 196, p.7.	Fortaleza – CE
116	Por uma educação básica do campo.	2000, Ano XVIII – n. 201, p.8.	Campo Grande – MS
117	Seminário de Pedagogia.	2000, Ano XVIII – n. 202, p.7.	Rio de Janeiro – RJ
118	Ciranda infantil – 4º Congresso Nacional MST.	2000, Ano XVIII – n. 203, p.18	São Miguel do Iguaçu – PR

119	Jornal Nacional dos Sem Terrinha por Escola, Terra e Dignidade.	2000, Ano XIX – n. 205, p.6.	Nacional
120	Curso Superior de Pedagogia: MST faz parceria com UFPA.	2001, Ano XIX – n. 207, p.7.	São João do Araguaí – PA
121	Orientações para a Semana Paulo Freire.	2001, Ano XIX – n. 209, p.16.	Nacional
122	Governo acaba com o Pronera.	2001, Ano XIX – n. 210, p.12.	Maria Clara Di Pierrô
123	IX Encontro dos Educadores da Reforma Agrária.	2001, Ano XIX – n. 211, p.6.	Caruaru – PE
124	Os novos mestres dos assentamentos.	2001, Ano XIX – n. 212, p.16.	Ijuí – RS
125	Educadores populares fazem terceira etapa do Magistério.	2001, Ano XX – n. 216, p.6.	Quissamã – SE
126	Sem terrinha realizam jornada em defesa da vida.	2001, Ano XX – n. 216, p.7.	PE – RS – PB – RJ
127	Terra e Vida – 4 ° CNRD.	2002, Ano XX – n. 217, p.16.	Nacional
128	Começa o Curso de Magistério da Reforma Agrária em São Luís.	2002, Ano XXI – n. 223, p.7.	São Luis – MA
129	Sem Terrinha debate realidade do povo.	2002, Ano XXI – n. 224, p.6.	Paraná – PR
130	Carta ao povo brasileiro e ao presidente Lula.	2002, Ano XXI – n. 222, p.10.	Caruaru – PE
131	2.500 sem terras ocupam Recife	2002, Ano XXI – n. 222, p.7.	Recife – PE
132	Encontro dos Sem Terrinha.	2002, Ano XXI – n. 222, p.7.	Ouro preto D'Oeste – MS
133	Escola agrícola modelo.	2002, Ano XXI – n. 224, p.7.	Fraiburgo – SC
134	Escolas itinerantes têm regimento escolar aprovado.	2002, Ano XXI – n. 226, p.7.	Porto Alegre – RS
135	Parceira com universidade rende curso de pedagogia da terra.	2003, Ano XXI – n. 227, p.6.	Belém – PA
136	Conferência estadual discute rumos da educação no campo.	2003, Ano XXI – n. 228.	Teresina – PI
137	Sem terrinha são homenageados no Dia Mundial da Saúde.	2003, Ano XXI – n. 228, p.15.	São Paulo – SP
138	IX Concurso nacional de	2003, Ano XXI – n. 228,	Nacional

	redação e desenhos.	p.15.	
139	Recém acampados já possuem escola.	2003, Ano XXI – n. 230, p.6.	Itambacuri – MG
140	Propostas para a reforma agrária.	2003, Ano XXI – n. 231, p.9.	Brasília – DF
141	Encontro reflete pedagogia do Movimento.	2003, Ano XXII – n. 233, p.7.	Bahia – BA
142	Sem Terrinha: semente patrimônio da humanidade.	2003, Ano XXII – n. 234, p.8.	Porto Alegre - RS – Recife – PE
143	Escola Itinerante leva conhecimento às crianças acampadas.	2003, Ano XXII – n. 235, p. 6.	Quedas do Iguaçu – PR
144	Famílias acampadas na Araúpel aguardam assentamento.	2003, Ano XXII – n. 236, p.6.	Quedas do Iguaçu – PR
145	Inaugurada Escola Itinerante em acampamento de cascavel.	2004, Ano XXII – n. 237, p.6.	Cascavel – PR
146	Movimento conquista cursos superiores.	2004, Ano XXII – n. 240, p.6.	Bahia – BA
147	A educação que reivindicamos.	2004, maio. Edição especial.	Nacional
148	Milhares de trabalhadores rurais recebem certificado de alfabetização.	2004, Ano XXII – n. 240, p.7.	Recife – PE
149	Sem terra montam acampamento na Faculdade de Agronomia da UFBA.	2004, Ano XXII – n. 242, p. 6.	Cruz das Almas – BA
150	Entidades sociais do campo discutem educação.	2004, Ano XXIII – n. 243, p.10.	Lusiânia – GO
151	A urgência de uma educação transformadora para o Brasil.	2004, Ano XXII – n. 241, p.10.	Gaudêncio Frigotto – Nacional
152	MST realiza 10º Encontro Estadual de Educadoras e Educadores.	2004, Ano XXIII – n. 244, p.7.	Bahia – BA
153	Parcerias com universidades potencializam formação de militantes.	2004, Ano XXII – n. 242, p.11.	São Paulo – SP
154	Atos públicos e brincadeiras marcam mobilização nacional dos Sem Terrinha.	2004, Ano XXII – n. 242, p.9.	Nacional
155	Jovens realizam jornada por escola no campo.	2004, Ano XXIII – n. 245, p.7.	Marabá – PA

156	Sem Terra voltam para a sala de aula.	2004, Ano XXIII – n. 245, p.7.	Marabá – PA
157	Estudantes visitam comunidades de Alcântara.	2004, Ano XXIII – n. 246, p.6.	Alcântara – MA
158	Sem Terra participam de curso de Pedagogia da Terra.	2004, Ano XXIII – n. 246, p.6.	Bahia – BA
159	Sem terrinha são finalistas dos Jogos Escolares.	2004-2005, Ano XXIII – n. 247, p.7.	Hulha Negra – RS
160	As armas secretas do MST.	2005, Ano XXIII – n. 248, p.3.	Nestor Kohan – SP (ENFF)
161	Turma de pedagogia está em fase final.	2005, Ano XXIII – n. 249, p.6.	Belém – PA
162	Itterra sedia o I Seminário das Escolas Itinerantes.	2005, Ano XXIII – n. 249, p. 7.	Veranópolis – RS
163	Luta por Reforma Agrária garante educação de camponeses e camponesas.	2005, Ano XXIII – n. 250, p.6.	Pernambuco – PE
164	Lições da Marcha.	2005, Ano XXIII – n. 251, p.3.	Brasília – DF
165	Comissão de movimentos Sociais discute educação do campo.	2005, Ano XXIII – n. 251, p.6.	São Paulo – SP
166	Marcha Nacional: uma escola em movimento.	2005, Ano XXIII – n. 251, p.10.	Nacional
167	Escolas reúne jovens.	2005, Ano XXIV – n. 254, p.6.	Nina Rodrigues – MA
168	Venezuela e Brasil inauguram Escola Latina Americana de Agroecologia.	2005, Ano XXIV – n. 255, p.7.	Lapa – PR
169	Jornada dos Sem Terrinha luta por escola pública no campo.	2005, Ano XXIV – n. 256, p.7.	ES – RS – PR
170	Trabalho contribui na aprendizagem dos Sem Terrinha.	2005, Ano XXIV – n. 256, p.10.	Maranhão – MA
171	Via Campesina forma especialistas em educação no campo.	2005, Ano XXIV – n. 257, p.7.	São Paulo – SP (ENFF)
172	Sem Terrinha.	2005, Ano XXIV – n. 257, p.8.	Nacional
173	Por uma escola no campo de qualidade.	2005, Ano XXIV – n. 257, p.15.	São Paulo – SP
174	Sem Terrinha fica em segundo lugar em Olimpíada.	2005, Ano XXIV – n. 258, p.6.	Paranaciti – PR

175	O Estado no banco dos réus.	2006, Ano XXIV – n. 261, p.4.	Carajás – PA
176	MST inaugura Escola de Agroecologia.	2006, Ano XXIV – n. 262, p.7.	Itaberá - SP
177	MST apresenta experiência da Escola Itinerante em reunião de governo.	2006, Ano XXIV – n. 263, p.7.	Curitiba – PR
178	Professor de acampamento sofre tentativa de homicídio.	2006, Ano XXIV – n. 263, p.10.	Correia Pinto – SC
179	Mobilização nacional dos Sem terrinha envolve crianças de todo país.	Ano XXV – n. 267, p.8e9.	RJ – AL – CE – PR – RS
180	Sem Terra se forma em artes plásticas em Cuba.	2006, Ano XXV – n. 266, p.6.	Nacional
181	MST discute caminhos do ensino médio nas áreas de Reforma Agrária.	2006, Ano XXV – n. 266, p.7.	Lusiânia – GO
182	Jornada debate educação do campo.	2006, Ano XXV – n. 267, p.7.	Cascavel – PR
183	Escola Nacional inaugura sua Ciranda Infantil.	2006, Ano XXV – n. 267, p.7.	Guararema – SP
184	Por um Brasil sem analfabetismo.	2007, Ano XXV – n. 170, p.10.	Nacional
185	Cursos técnicos e políticos formam militantes.	2007, Ano XXV – n. 270, p.7.	São Luis – MA
186	Ciranda Infantil no 5º congresso.	2007, Ano XXV – n. 272, p.12.	Brasília – DF
187	Crianças entregam á ministro mochila de reivindicações.	2007, Ano XXV – n. 273, p.15.	Brasília – DF
188	Carta do 5º Congresso Nacional MST.	2007, Ano XXV – n. 273, p.16.	Brasília – DF
189	Seminário denuncia lentidão para aprovação de diretrizes para educação.	2007, Ano XXV – n. 274, p.7.	Tangará da Serra – MT
190	A luta por uma universidade popular.	2007, Ano XXV – n. 274, p.11.	Nacional
191	Todas e Todos Sem Terra Estudando!	2007, Ano XXV – n. 274, p.15.	Nacional
192	Médicos Sem Terra rompem com lógica elitista.	2007, Ano XXVI – n. 278, p.11.	Nacional – Cuba
193	Movimento forma 62 técnicos agrícolas para assentamentos.	2008, Ano XXVI – n. 279, p.6.	Espírito Santo

194	Um território livre de analfabetismo.	2008, Ano XXVI – n. 282, p.10.	Nacional
195	Campanha de alfabetização no MST Maranhão.	2008, Ano XXVI – n. 282, p.10.	São Luis – MA
196	12 anos das Escolas Itinerantes.	2008, Ano XXVI – n. 282, p.7.	Faxinal do Céu – PR
197	MST forma primeira turma de historiadores.	2008, Ano XXVI – n. 283, p.6.	João Pessoa – PB

APÊNDICE IV: Questionário para o levantamento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Escola Itinerante.

Educadora ou educador:

Grupo em que atua:

Práticas de leitura e escrita que desenvolvo no meu fazer educativo com as crianças.

Anexos

Anexo I: Tipologias textuais de Kaufman e Rodrigues (1995).

<i>Gênero textual</i>	<i>Tipologia de texto</i>
1. Literários	<ul style="list-style-type: none"> - Conto - Novela - Obra teatral - Poema
2. Textos jornalísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Notícia - Artigo de opinião - Reportagem - Entrevista
3. Texto de informação científica	<ul style="list-style-type: none"> - Definição - Nota de enciclopédia - Relato de experimento científico - Monografia - Biografia - Relato histórico
4. Textos instrucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Receita - Instrutivo
5. Textos epistolares	<ul style="list-style-type: none"> - Carta - Solicitação
6. Textos humorísticos	<ul style="list-style-type: none"> - História em quadrinhos
7. Textos publicitários	<ul style="list-style-type: none"> - Aviso - folheto - Cartaz

Fonte: Kaufman e Rodrigues (1995, p.13).

Anexo II: Manifesto dos educadores das Escolas Itinerantes, 2006.



**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
SECRETARIA ESTADUAL DO PARANÁ**

Rua Alameda Princesa Izabel -714 - Mercês

80430-120 – Curitiba – PR

Fone/Fax: 0xx – 41 – 3324-7000

Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!

II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST Curitiba-PR, 21 a 26 de agosto de 2006.

“São verdadeiramente poucos aqueles que refletem e ao mesmo tempo são capazes de agir. A reflexão amplia, mas debilita. A ação revigora, mas limita”. (Goethe)

MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Entre os dias 21 a 26 de agosto de 2006, 113 educadores e educadoras representantes das escolas itinerantes dos acampamentos do MST dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Pernambuco, Escolas Base, dirigentes do Setor de Educação e Frente de Massa do MST, representantes das Secretarias Estaduais de Educação do PR e PE e educadores convidados, reunimo-nos em Curitiba-PR no II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST.

Os objetivos do seminário foram (1) realizar um balanço político e pedagógico dos 10 anos das escolas Itinerantes do MST; (2) refletir sobre a escola que estamos construindo por meio da Escola Itinerante; e (3) projetar o próximo período tendo por base o acúmulo construído até aqui em relação aos desafios colocados pelo MST no âmbito da educação das famílias acampadas.

Entre os vinte e quatro Estados onde fazemos a luta pela Reforma Agrária, temos Escolas Itinerantes legalmente aprovadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação em cinco deles, sendo Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas e dois Estados em processo de legalização Pernambuco e Piauí. São 32 escolas, 277 educadores e 2984 educandos envolvidos num processo educativo permanente visando ao mesmo tempo à garantia do direito à educação, a elevação da escolaridade e elevação do nível cultural da população acampada. Balanço e Perspectivas dos 10 anos da Escola Itinerante dos Acampamentos do MST

As escolas itinerantes se caracterizam pelo seu forte vínculo com a luta pela Reforma Agrária. A escola nos acampamentos é uma ferramenta de luta, fator mobilizador das famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico, ela é sementeira da escola que estamos construindo. De certa forma, a escola itinerante é uma antecipação da escola do assentamento, nos seus aspectos organizativos, políticos e pedagógicos.

A Escola Itinerante é uma escola pública estadual e esta onde está o povo em luta – no acampamento, nas marchas, embaixo das árvores, na beira do rio, nas beiras das estradas, nas ocupações, nas lutas, nos Congressos, nos Encontros, enfim, nas várias situações em que o MST se encontra, aí, está a Escola Itinerante.

Organiza o processo educativo de diversas formas – por etapas, por ciclos, ciclo básico e por classes multiseriadas. Organiza os tempos educativos de acordo com as circunstâncias da luta do acampamento. Seus educadores e educadoras são do acampamento e formados pelo MST.

As organizações que respondem no cotidiano pela escola itinerante são os acampamentos, o MST, os educadores, a Escola Base e o Estado, cada um exercendo papéis distintos e complementares.

Uma vez consolidado este processo da organização da escola e do reconhecimento pelo Estado, uma nova realidade se expressa: a escola não é apenas elemento de luta, pois o direito à escola está assegurado. Aí, ganham importância outros elementos, como: que escola para dar conta dos intensos

desafios colocados pela situação de acampamento, luta e resistência para uma criança, um/a jovem e um/a adulto/a? Que formação de educadores dará conta destes desafios?

Tais desafios têm provocado, nos acampamentos onde se organiza a Escola Itinerante, outro olhar sobre a escola e sua dimensão política, organizativa, pedagógica ao mesmo tempo em que impõe uma nova qualidade ao debate sobre a educação nas áreas de Reforma Agrária e maior valorização do acampamento. Onde o acampamento está bem organizado, esta organização se reflete na escola.

Ao par disso, se impõe a necessidade de observar os mecanismos de certificação e validação do tempo escolar, por meio do Regimento Interno, controle de frequência, matrícula, registro de avaliação, etc. Talvez esta nova realidade indique que a cultura do direito à escola esteja a tal ponto instituído a ponto de vivermos um contexto em que a própria base exige a organização da escola já nos primeiros dias de acampamento. Isto revela, por conseguinte, uma grande valorização da certificação escolar para o nosso povo, como condição de auto-estima e dignidade.

Há que se registrar que nenhuma escola foi concedida gratuitamente pelo Estado, mas conquistadas pelos Sem Terra, por fortes pressões e mobilizações. Ao mesmo tempo, na relação com o poder público – que se refere ao reconhecimento das nossas iniciativas, mantivemos um nível de diálogo que se estabelece entre demandantes e proponentes como sujeitos de direitos, por um lado e detentores dos instrumentos necessários à sua efetivação, por outro.

Uma relação necessária à realização dos nossos objetivos, quais sejam em primeiro lugar assegurar a efetivação do direito à escola, depois a elevação do nível de escolaridade. Para tanto, precisamos do reconhecimento do poder público por meio de contratação de educadores, a instalação da infraestrutura necessária ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, os recursos para merenda escolar, biblioteca e aquisição de materiais didático-pedagógicos.

Temos articulado todas as formas de luta e pressão sobre o Estado, envolvendo as crianças e a juventude como protagonistas da luta pela educação, que junto com as famílias acampadas, ampliam o debate sobre a nossa luta no intuito de conquistar apoios na comunidade local, nos parlamentos, nas igrejas, enfim, nos diversos espaços onde a sociedade se organiza. Embora o direito à educação esteja legitimado pela trajetória da sociedade, nós sabemos que em se tratando de educação dos camponeses e camponesas em luta há que se mobilizar permanentemente.

Já compreendemos também que a para qualificar esta relação, é necessário reconhecer a Legislação Brasileira (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo), assim como as brechas ali presentes que nos permitem avançar. Conhecer o funcionamento do sistema educacional assim como as atribuições e competências de cada nível e esfera do governo. Necessário conhecer a organização, estrutura e funcionamento da escola – os processos administrativos que cuidam da vida escolar dos educandos, organizar bem a documentação dos educandos e lutar pelo direito à documentação para aqueles que não a possuem.

Neste articular, na condição de escola pública, uma exigência se manifesta: reafirmar a importância da nossa autonomia pedagógica, por meio da Pedagogia do MST – os protagonistas são os Sem Terra e têm o direito de pensar, propor e executar o seu projeto político-pedagógico, assegurando pelo LDB. E ter esse direito respeitado pelo Estado.

Neste sentido, concluímos pela importância de manifestar ao conjunto do MST, o que segue:

1. A Escola Itinerante, pela sua trajetória, pela sua trajetória e pelos avanços conquistados nestes 10 anos, é uma prática recomendada para todos os acampamentos do País, mas não será implementada de forma mecânica. Cada Estado pode organizá-la de acordo com suas necessidades e compreensão e educação nas escolas itinerantes.
2. A Escola Itinerante se legitima e ganha importância na nossa organização por 10 razões: A garantia do direito ao acesso à escola para as crianças jovens e adultos acampados/as; É um instrumento de resistência da classe trabalhadora e mobiliza os acampamentos; Exerce uma potencialidade sobre o processo de formação dos lutadores e lutadoras, militantes e dirigentes do futuro, quando acampados;

Movimenta-se com autonomia sobre a organização e o processo pedagógico, sobre tempos educativos e mobiliza especialmente as energias da juventude. Os jovens estão assumindo a tarefa de educadores e a organização deve preocupar-se com sua formação; As crianças que convivem e participam deste processo percebem sentido na educação neste contexto, pois assegura a identidade camponesa e Sem Terra, quebrando paradigmas pré-estabelecidos na educação; A ocupação do latifúndio do conhecimento junto com a ocupação do latifúndio da terra. Uma escola organizada no acampamento pela iniciativa do MST dá vida e impõe outra dinâmica ao acampamento, porque mobiliza forças, reúne a família e contribui para a afirmação da comunidade acampada como forma por excelência de pressão pela Reforma Agrária. A elevação do nível de consciência e de criticidade das crianças contribui no processo da organicidade do acampamento e da escola e sinaliza para a consciência das famílias a importância da Educação do Campo, no Campo, ou seja, que a nossa escola esteja no campo. Atua no resgate de valores imprescindíveis à formação do novo sujeito social para uma nova sociedade e se reflete na vida da comunidade acampada. A Escola Itinerante é um direito que se institui em movimento

3. A composição de um quadro de educadores formados e firmados na tarefa de conduzir o processo, afirmando o princípio organizativo do profissionalismo no desenvolvimento de tarefas que exigem especialização como é a educação, é um requisito fundamental. Os educadores conhecem e participam do processo histórico das famílias e da comunidade, componente essencial da qualidade na educação. À essas condições, se associa a organização coletiva dos educadores – grupos de estudo, sistematização e teorização das práticas.

Para tal intento, ganha importância a formação permanente dos educadores como forma de qualificar a prática no confronto com as teorias pedagógicas, por meio dos núcleos de estudo nos acampamentos. E ganha importância fundamental a nossa luta por uma Plano Nacional de Formação de Educadores(as) do campo.

4. A Escola Base, responsável institucionalmente pela documentação escolar dos educandos em situação de acampamento, deve estar localizada num assentamento, numa escola do campo e de âmbito estadual, pois o território da escola itinerante é estadual. Deve ter uma posição política e pedagógica do MST e um regimento que contemple as necessidades da comunidade acampada.
5. A Escola Itinerante deve caminhar na perspectiva da formação humana. Os conteúdos devem orientar-se pelos componentes da vida das crianças, jovens e adultos acampados que desafiam permanentemente o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Tendo como base a pesquisa da realidade, a pesquisa dos sujeitos e a intervenção refletidas na realidade mobilizando os instrumentos necessários à esta dinâmica.
6. Assegurar a concepção sistemática de registro nos diversos momentos pedagógicos, na teoria e na prática nesse processo de construção da Escola Itinerante.
7. Nossa ousadia em romper com o desenho do latifúndio na terra deve se expressar da mesma forma na ousadia de romper com o tradicional desenho da escola proposta pelo capitalismo. Para tanto, devemos organizar a escola – currículo, tempos educativos e ações culturais coerentes com a perspectiva da formação humana.
8. A gestão da Escola Itinerante deve estar em acordo com os princípios organizativos do MST, que se faz por meio das instâncias e coletivos.
9. Criar a mística da Brigada da Escola Itinerante, como forma de contribuirmos generosamente com a implementação nos Estados que estão em fase inicial de organização.
10. Divulgação sobre as nossas práticas e o nosso jeito de educar – por meio de palestras, vídeos, cartilhas, livros, e pelas diversas formas de expressão artística: concursos nacionais, estaduais para divulgar o trabalho realizado com as crianças acampadas nas Escolas Itinerantes.

Curitiba-Pr, 26 de agosto de 2006.

**“Escola Itinerante, um marco na história
Poder estudar nela é uma vitória.”**

Anexo III: Carta dos Colonos Acampados em Ronda Alta, 1981.

SEM TERRA

BOLETIM INFORMATIVO DA CAMPANHA DE SOLIDARIEDADE AOS AGRICULTORES SEM TERRA

CARTA DOS COLONOS ACAMPADOS EM RONDA ALTA

" Nós somos mais de 500 famílias de agricultores que vivia-
mos nesta região (Alto Uruguai), como pequenos arrendatários, posseiros
da área indígena, peões, diaristas, meeiros, agregados, parceiros, etc.,
Desse jeito já não conseguimos mais viver, pois trãs muita insegurança
e muitas vezes não se tem o que comer. Na cidade não queremos ir, porque
não sabemos trabalhar lá. Nos criamos no trabalho da lavoura e é isto
que sabemos fazer.

Muitos de nós já se inscreveram três, quatro ou cinco vezes
na sede da Fazenda Sarandi para conseguir um pedaço de terra. No ano pas-
sado recorremos aos políticos e ao Secretário da Agricultura e nada con-
seguimos. Fomos aos sindicatos e estes pouco puderam fazer. Como não te-
mos a quem recorrer, resolvemos acampar na beira da estrada para ver se
em conjunto conseguimos uma solução.

Estamos muito mal alojados, muitos até passam fome e frio,
mas estamos dispostos a ficar aqui até conseguirmos terra que precisamos
para trabalhar como colonos.

Sabemos que tem terra no Estado para todos nós e para mul-
tos mais que como nós também precisamos, só que estas terras estão na mão
dos ricos que não precisam delas para viver. Muitos deles até moram na
cidades, como é o caso de vários que se apossaram de grande parte da Fa-
zenda Sarandi que foi desapropriada para os colonos, mas acabou sendo en-
tregue pelo governo para amigos dele que não precisam. Só estas ter-
ras dá para todos nós e muito mais gente.

Como agricultores achamos que temos o direito a ter um pe-
dacinho de terra para plantar alimentos para nossas famílias e para os
da cidade. Não queremos a terra dada, queremos pagá-la com o nosso tra-
balho.

Muita gente do governo veio aqui para fazer nós desistir o
ferecendo emprego pelo salário mínimo, e terras no norte, de onde estão
voltando nossos companheiros que foram levados para lá. Também muita gen-
te veio nos dar apoio, muitas entidades e até sindicatos nossos e várias
igrejas, etc...

Solicitamos seu apoio, do jeito que der, para esta nossa
luta. Ficamos muito contentes e agradecidos com esse seu apoio, pois que-
remos ficar aqui acampados até conseguirmos nossa terra para trabalhar."

" PREÇO DA PAZ, É TERRA E JUSTIÇA PARA TODOS "

" TERRA PARA QUEM TRABALHA NELA "

CARTA DECIDIDA EM ASSEMBLÉIA EM 15 DE MAIO DE 1981.

Anexo IV : Carta de Sem Terra, recebida pelo acampamento.

6/04/04

Queridos companheiros, companheiras
e amigos do MST.

Uma calorosa saudação a todos os presentes neste seminário, as autoridades, aos amigos da WWF. Em especial as crianças, que serão os continuadores da Raza Humana, esperança de uma nova sociedade e motivo principal de nossa luta e de nossos ideais.

Gostaria dizer para todos que meu desejo era estar aí e compartilhar este importante momento com vocês. Mas estou aqui torcendo e tenho certeza que o ideal pelo qual lutamos, da Reforma Agrária, de um novo e revolucionário tipo de assentamento que busque desde já concretizar os valores de uma nova sociedade socialista fraterna e solidária, e o mesmo de todos que aí estão. Tenho certeza que as grades da prisão não impedem de ir e vir finalmente, mas jamais impedirão as ideias e os sonhos de voarem com liberdade. Somente os mediocres podem pensar que ao prender pessoas prenderão a liberdade e os ideais. É a alegria maior é saber que desde a longa noite da esperança, está sendo forjado o sonho da nova so-

ciência, com muitas dificuldades, mas é assim mesmo que se forja o aço. Gostaria de expressar a convicção na abertura deste seminário que o tema do meio ambiente é ^{de} uma atualidade crucial. Não podemos imaginar o ser humano apartado da natureza. Devemos trazer presente as ideias de um cacique indígena de que se matamos a Terra, estamos matando a nós mesmos. Nós humanos somos a Natureza, somos a Terra, a água, o ar, os vegetais e a vida dos animais em geral. O Trabalho de Transformação da Natureza não precisa ir contra a Natureza. Para continuar o desenvolvimento da Raza Humana não precisamos destruir os rios, as fontes de água, todos os matos, não precisamos caçar os animais, não precisamos envenenar a Terra. Os problemas ambientais já são por demais conhecidos e já temos o conhecimento científico para contorná-los ou mesmo minorando-os até que achemos a solução completa. Mas é preciso uma nova visão das coisas, aberta, crítica, revolucionária e a decisão clara e generosa de buscar uma outra forma de relação, de trabalho transformador sem destruir a natureza. É claro que isto implica uma outra forma de relação entre as pessoas baseado em valores de cooperação, de solidariedade de fraternidade opostos aos valores da sociedade de consumo capitalista que coloca o lucro concentrador de todas as formas de riqueza como objetivo máximo. O futuro da humanidade, com certeza, não está no capitalismo, não está no latifúndio. Isto tem que ser destruído para que a nova sociedade se sobreponha e aconteça. OBRIGADO. abraços

Anexo V: Pauta de reivindicação dos Sem Terrinha no Paraná.



MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA SECRETARIA ESTADUAL DO PARANÁ

Rua Alameda Princesa Izabel -714 - Merces

80430 -120- Curitiba – PR

Fone/Fax: 0xx – 41 – 3324-7000

Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular!

Nós crianças, 700 Sem Terrinha do Estado do Paraná reunidas no VII ENCONTRO ESTADUAL DOS SEM TERRINHA que neste ano, têm como lema: Por Escola Terra e Dignidade! E com o objetivo de Estudar o Estatuto da Criança e Adolescente; Celebrar coletivamente o dia das crianças; participar da Mobilização Nacional por escolas nos e dos assentamentos e acampamentos.

Por isto apresentamos nossa pauta de reivindicações a Secretaria do Estado de Educação (SEED):

1. Construção das escolas dos assentamentos:

- 1.1 No Município de Jardim Alegre, Assentamento 8 de abril com 560 famílias assentadas a construção de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio e três escolas municipais.
- 1.2 No município de Renascença, Assentamento João de Paula, construção e regularização de Escola;
- 1.3 No município de Rio Bonito do Iguaçu, Assentamento Marcos Freire. Urgência na entrega do prédio do Colégio Iraci Salete Strozake;
- 1.4 Também no Município de Rio Bonito do Iguaçu, Assentamento Marcos Freire Construção de uma quadra poliesportiva na Escola Sebastião Estevão da Costa;
- 1.5 No município da Lapa, Assentamento Contestado acompanhar o processo para execução da construção de uma escola de Ensino Fundamental (séries iniciais), que já tem seu projeto aprovado, pelo FNDE;
- 1.6 No município de Quedas do Iguaçu Assentamento Celso Furtado, agilidade na construção dos 3 colégios de ensino fundamental dos anos finais e ensino médio, como também a construção de 10 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 1.7 Assentamento Nossa Senhora Aparecida, no município de Mariluz: construção e implementação de uma escola de Ensino Fundamental.

2-Escola Itinerante:

- 2.1 Garantir continuidade do projeto da escola Itinerante, viabilizando recursos necessários para o seu funcionamento e desenvolvimento;
- 2.2 Garantir o fornecimento de merenda escolar permanente;
- 2.3 Garantir o fornecimento do kit material didático; bem como materiais para construção madeirite e eternit;
- 2.4 Viabilizar o processo de sistematização da experiência da Escola Itinerante bem como de publicação da mesma em cadernos pedagógicos específico e anuais;
- 2.5 Dar continuidade ao processo de formação dos Educadores da Escola Itinerante, com a garantia de três cursos de formação por ano;
- 2.6 Implementação de 5º à 8º séries e ensino médio na Escola Itinerante Caminhos do Saber no município de Ortigueira, vinculando a mesma, à Escola Base Centrão no município de Querência do Norte.

3-Educação de Jovens e Adultos:

- 3.1 Entregar nos locais determinados o mais breve possível para agilizar o trabalho as Tvs e Dvds e kit materiais do projeto Sim eu Posso;
- 3.2 Garantir a viabilidade de recursos para funcionamento das Turmas de Alfabetização em áreas de Reforma Agrária com o Projeto Sim Eu Posso!, remuneração de educadores e formação continuada dos alfabetizadores.

4- Educação do Campo:

- 4.1 Apoio e realização de ações pedagógicas que tomem como referência as discussões sobre a agroecologia e meio ambiente, e que estas reflexões sejam contempladas no currículo escolar das escolas do campo;
- 4.2 Realização de outras ações educativas, através das escolas de assentamentos, que desenvolvam as diversas dimensões da formação dos jovens no campo, que possibilite a permanência destes no campo (oficinas de arte-educação, videoteca e tele centro). Profissionalização do jovem ligada a realidade do campo, construção de áreas recreativas.

SEM TERRINHA: Por Escola Terra e Dignidade!

Curitiba, 11 de outubro de 2007.