

CAROLINE BAHNIUK

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DA ESCOLA ITINERANTE
DO MST PARANÁ E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO
OMNILATERAL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada como requisito parcial
para a conclusão da Especialização em
Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Ms. Sonia Fátima
Schwendler

CURITIBA

2006

DEDICATÓRIA

*A todos os trabalhadores que são diariamente
expropriados das riquezas produzidas socialmente.*

Os Estatutos do Homem

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade,
agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:

O homem, confiará no homem como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII

Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII

Fica decretado que a maior dor sempre foi e será sempre não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que é a água
que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX

Fica permitido que o pão de cada dia

tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.

Artigo X

Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
uso do traje branco.

Artigo XI

Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da
manhã.

Artigo XII

Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:

Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII

Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma
espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.

Fica proibido o uso da palavra
liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e
transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Santiago do Chile, abril de 1964

AGRADECIMENTOS

... A minha família muito especial, pela compreensão, incentivo e financiamento dos meus sonhos.

... Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial os/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná, pela colaboração, acolhida, perseverança, e pelo exemplo de militância.

A Sonia, pela disposição constante na orientação, por sua compreensão, em se adaptar aos meus difíceis horários. Pela leitura rigorosa do meu trabalho, enfim por sua contribuição efetiva com a construção desta síntese.

... Aos alunos e aos professores da especialização gratuita em Organização do Trabalho Pedagógico em especial aos professores Gracilaino da Silva Dias, Jussara Maria T. Puglielli Santos e Tais Moura Tavares pelo exemplo e contribuição efetiva na minha formação.

Aos companheiros participantes dos coletivos que também me formaram e/continuam me formando: Movimento Estudantil; Projeto Educação e Movimentos Sociais: uma intervenção da Educação Física e da Pedagogia; Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão. A luta é pra vencer!!!

... Aos meus amigos(as) sempre presentes nos momentos importantes da minha vida, vocês foram, são, continuarão sendo imprescindíveis.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: COMO E POR QUE SE ORGANIZAM?.....	08
1.1: A GÊNESE E A ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA.....	10
1.2: A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA E O MST.....	14
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO EM PAUTA- ENFOCANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL	18
2.1: A FORMAÇÃO OMNILATERAL: POSSIBILIDADE DESUPERAÇÃO DA UNILATERALIDADE.....	19
2.2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	23
2.3: A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO SEM TERRA: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	25
2.4: FORMAÇÃO OMNILATERAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS DOCUMENTOS E NO DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO TEÓRICA.....	29
2.4.1: PRODUÇÃO TEÓRICA RELATIVA A ÁREA.....	30
2.4.2: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A FORMAÇÃO OMNILATERAL NOS DOCUMENTOS DO MST: DIALOGANDO COM A PESQUISA DE CAMPO.....	37
2.4.3: OS CURSOS FORMAIS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	40
CAPÍTULO 3: ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ: QUE ESCOLA? QUE EDUCADORES? QUE FORMAÇÃO?.....	43
3.1: NESTE CONTEXTO, QUE EDUCADORES?.....	46
3.2: OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

RESUMO

Esta monografia de especialização tem por objetivo refletir sobre o processo de formação de educadores/as inseridos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esta análise se realiza tendo como referência teórico-metodológica a concepção marxista de formação humana, denominada de formação omnilateral, compreendida, enquanto totalidade das manifestações da vida e que engloba as diversas dimensões humanas: intelectual, cultural, política, entre outras. O recorte empírico da pesquisa circunscreve-se sobre a formação dos/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná, escola esta que se localizam em acampamentos ligados ao MST, e que tem por característica acompanhar a dinâmica do espaço em questão. Atualmente no Paraná existem onze escolas itinerantes em funcionamento em diferentes regiões do Estado, sendo que nestas os educadores perfazem um total de cento e noventa e quatro, vinculados a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por este conjunto de educadores/as se deu preferencialmente pelos seguintes motivos: por estes residirem no próprio acampamento onde se localiza a escola e militarem no MST; por participarem de cursos de formação continuada promovidos pelo MST, como também pelo Movimento em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Para empreitar esta investigação, os recursos metodológicos utilizados foram: *a análise documental* dos materiais produzidos pelo MST, em especial os relativos a educação; *questionários* aplicados aos educadores das Escola Itinerante do Paraná; *entrevistas semi-estruturadas* com estes/as educadores/as e *anotações no diário de campo*, realizadas na observação dos cursos de formação continuada dos referidos educadores. Esses dados por nós coletados, no diálogo com as produções teóricas sobre a temática, nos possibilitou apontar algumas aproximações, contradições e possibilidades do projeto de educadores do MST com a formação omnilateral. Convém registrar que esta formação só se realiza de forma total, a partir de mudanças significativas e estruturais do modo de produção capitalista. No entanto, a formação omnilateral como tendência, deve ser eixo norteador de uma proposta educativa que possa vir a contribuir para esta mudança, e o MST, na educação e conseqüentemente na formação de educadores precisa enfatizar a formação omnilateral como eixo e ação de suas propostas. Pontuando assim, ao término do trabalho algumas ênfases que a partir de nossa pesquisa, compreendemos que possibilitariam maior articulação da formação de educadores/as com a formação omnilateral, nos cursos de formação continuada voltada para estes sujeitos.

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na área da Educação, em especial nas relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em acampamentos e assentamentos¹ da Reforma Agrária com os Movimentos Sociais Organizados, em particular neste trabalho, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Pedagogia construída pelo mesmo – a Pedagogia do Movimento. Este Movimento reconhece estrategicamente que para a superação das relações sociais dominantes, a educação tem uma contribuição importante, uma vez que pode vir a proporcionar a formação humana dos trabalhadores envolvidos e pode contribuir para o avanço de suas consciências na perspectiva de se reconhecerem como parte integrante da classe trabalhadora e portanto, sujeitos históricos fundamentais para superação da sociedade de classes. Neste sentido, apontamos em síntese a proposta de educação do Movimento:

Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida quanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 2005. p. 161)

Neste sentido, a educação no Movimento busca, dentro das limitações, romper com a forma de educação dominante, se construindo através de outros espaços, formas e princípios, os quais buscam articular suas práticas educativas a um projeto superador das relações sociais capitalistas de produção.

O estudo, desta forma, mostra sua relevância ao contribuir na problematização dos espaços educativos do MST, o qual vem construindo formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico, visando a contraposição do modelo hegemônico educacional, bem como, do modelo de campo e sociedade vigentes.

Estas questões, não tem sido suficientemente problematizadas, como apontam os estudos de TREIN e CIAVATTA (2003), quando fazem um balanço das produções localizadas no GT Trabalho e educação da ANPED², afirmando que estas:

[...] não tem tematizado suficientemente as alternativas de concepção e de ação para a construção de uma nova sociedade. Quais as propostas que emergem da sociedade brasileira e que se contrapõem ao modelo vigente ? Que tipo de desenvolvimento estaria

¹ Acampamento é a organização que acontece logo após a ocupação, onde os trabalhadores(as), nesta condição, criam um fato político e lutam para que a terra ocupada seja desapropriada e/ou utilizam o espaço para organizar outra ocupação. Os assentamentos já são áreas fixas em que a desapropriação pelo poder público, foi efetivada

² Associação Nacional de Pós Graduação em Educação.

contido nas propostas que vêm sendo elaboradas pelos trabalhadores através do movimento social organizado (sindicatos, MST e administrações municipais de corte democrático popular) (2003, p. 159)?.

O universo de nossa pesquisa foram os espaços educativos localizados em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, na qual, investigamos o fazer pedagógico desenvolvido na Escola Itinerante do Paraná, em especial, a figura do/a educador/a neste contexto, que é de itinerância, desenvolvendo um trabalho pedagógico tendo como referência a Pedagogia do Movimento. Esta experiência surgiu inicialmente das ações do Setor de Educação do MST no Rio Grande do Sul, sendo que no Estado do Paraná, a aprovação desta escola ocorreu em dezembro de 2003, pelo Conselho Estadual da Educação, e por esta concepção e organização escolar que vem tentando garantir o acesso a escolarização de crianças, jovens e adultos acampados no Estado.

Neste contexto específico, buscamos compreender o papel dos/as educadores/as e o fazer pedagógico. Vale ressaltar, que a nossa escolha em investigar esses educadores se deu por diferentes motivos, dentre os quais: por desenvolverem suas atividades pedagógicas em escolas situadas em acampamentos atrelados ao MST e incorporarem, de certa forma, os elementos desta forma de organização; por serem estes, em sua grande maioria, moradores de acampamentos e participarem do MST; por participarem de cursos de formação continuada promovidos pelo Movimento em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Inclusive este último motivo, a promoção de cursos de formação foi condição necessária para aprovação da Escola Itinerante, conforme aponta seu projeto político pedagógico.

Cabe situar, que ao definir o papel dos/as educadores/as, não estamos afirmando que a centralidade do processo pedagógico, limita-se a estes sujeitos. Tivemos a preocupação de compreender o papel destes/as educadores/as na relação com outros sujeitos e com outros aspectos no processo educativo, como também localizá-las, com o contexto histórico, determinado pelas relações sociais capitalistas.

Estes educadores/as possuem muitas especificidades das quais tentamos nos apropriar no decorrer desta investigação. Tais especificidades decorrem da sua atuação em um espaço de educação diferenciado, não apenas no que se refere ao local da escola, mas também, pela concepção de educação defendida pelo Movimento – que se vincula a um projeto de transformação social. Esta educação, indiscutivelmente, necessita romper com práticas pedagógicas tradicionais e conseqüentemente, necessita de educadores/as que assumam tal responsabilidade. Isto implica que os/as educadores/as, consigam ir

além das questões relativas a forma e ao conteúdo do processo pedagógico e os relacionem com questões mais amplas, que tangem o processo econômico, político e cultural – determinados pelas relações sociais hegemônicas.

Dentre muitas indagações que nos surgem ao nos depararmos com esta temática - a Educação no MST, em particular o papel dos/as educadores/as, temos a seguinte problematização como horizonte dos nossos estudos: *Em que medida a perspectiva de formação omnilateral está presente na formação de educadores do MST, mais especificamente dos/das educadores/ras da Escola Itinerante do Paraná?* Ou seja, quais as aproximações, contradições e possibilidades presentes no diálogo entre essas perspectivas?

Para tanto, tivemos como objetivo central em nosso estudo, analisar em que medida a formação omnilateral está presente na formação de educadores/as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, buscando de modo específico: compreender o papel do educador na Pedagogia do Movimento; identificar como aparece nos documentos do MST, a compreensão de formação omnilateral; reconhecer quem são os educadores da Escola Itinerante do Paraná, sua formação, sua história; entender como sua entrada no Movimento, em especial, assumindo o papel de docência, alterou seu olhar sobre a sociedade, educação, Reforma Agrária, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; analisar em que medida estes educadores conseguem relacionar sua prática pedagógica ao contexto social mais ampliado, e conseqüentemente sua condição de classe trabalhadora; e ainda, compreender se a concepção de formação omnilateral está presente nos cursos de formação continuada dos educadores da Escola Itinerante do Paraná.

O FAZER DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Toda pesquisa para concretizar-se precisa percorrer um caminho, ter definida sua metodologia, o como fazer para compreender as problematizações levantadas. Por corroborar com a perspectiva que identifica como método mais avançado de compreensão da realidade que se pauta no rigor científico e no compromisso político, definiu-se como referencial balizador desta pesquisa o *materialismo histórico dialético*, como método de apreensão da realidade, que supera a visão de método como sendo agrupamento de técnicas e instrumentos. Neste, o ato de pesquisar não é mero

diletantismo, mas sim, como nos demonstram as palavras de FRIGOTTO (1998) quando diz que:

Preferimos então, desde já, situar-nos na perspectiva que reafirma o materialismo histórico, no horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. Nela, não faz sentido a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

KOSIK (2002)³ em seu livro *Dialética do Concreto*, traz reflexões importantes a respeito deste método, de forma a dar subsídio para aprender a realidade concreta, dizendo que:

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo que ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade (KOSIK, 1995 p. 36).

A partir deste, tomamos da teoria marxista algumas categorias de método que balizam nosso trabalho: totalidade, contradição e mediação⁴ as quais serão orientadoras da compreensão, do objeto estudado, uma vez que possibilitam relacionar as manifestações de determinações mais amplas referentes ao plano econômico, social, político à prática pedagógica – determinação mais simples. Sendo que, a formação omnilateral e a formação de educadores/as serão as categorias que expressam os conteúdos principais discutidos neste estudo.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, a categoria totalidade expressa um complexo de múltiplas determinações e difere-se substancialmente da soma das partes. Esta categoria expressa a unidade do real, e se manifesta em qualquer fenômeno estudado, assim sendo, para compreendermos a formação de educadores do MST, precisamos refletir este fenômeno enquanto expressão da totalidade complexa, contraditória e dialética. A respeito da totalidade BOTTOMORE (1983) diz que: “ o conceito dialético de totalidade é *dinâmica*, refletindo as mediações e transformações abrangentes mais historicamente mutáveis, da realidade objetiva” (p.381). Ou, como bem sintetizam as palavras de KOSIK (2002):

³ Sétima edição.

⁴ Kuenzer (1999) em seu artigo “ Desafios teóricos - metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola” trata dessas categorias de método indicando-as, juntamente com a práxis, como centrais para a apropriação do materialismo histórico dialético e, conseqüentemente, para as pesquisas na área da Educação e Trabalho.

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...] Sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 2002, p. 44).

A totalidade dinâmica se encontra sempre em movimento contraditório, no qual a contradição – síntese da unidade de contrários – é o movimento do real que expressa conflito e a possibilidade de um devir, desta forma, ao mesmo tempo, que limita e destrói o real, traz consigo de forma inerente a possibilidade de superação do atual estado das coisas.

A categoria mediação, possibilita a conexão entre o todo uma vez que ela estabelece relações entre o fenômeno educacional com a totalidade das relações sociais.

Vale registrar que a atitude de pesquisadora frente às iniciativas apresentadas, sejam elas desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra ou não, pressupõe uma atitude crítica no sentido de desvelar os limites e as contradições possíveis do real, visando romper com uma visão romantizada deste movimento, para compreendê-lo nas relações contraditórias do capitalismo.

Para dar conta desta pesquisa, algumas estratégias metodológicas foram utilizadas, dentre elas:

a) *Observação participante* dos cursos de formação para os/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná, promovidos em parceria entre SEED⁵ e MST, no sentido de compreender as mediações da Pedagogia do Movimento e a ação concreta do/a educador/a. Observamos, em especial, um curso de formação de educadores das escolas itinerantes do Paraná que ocorreu em Quedas do Iguaçu, nos dias 30 e 1 de junho, do ano corrente. O referido curso foi promovido pela SEED em parceria com Setor de educação do MST-PR.

A orientação teórica que utilizamos para realizar esta observação pauta-se em MINAYO (1996) quando diz que:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade (IDEM, p.134).

⁵ Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Coordenação de Educação do Campo.

Neste momento, ocorre a interação dialética entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, indicando assim, a possibilidade de compreender de forma mais abrangente o fenômeno estudado.

b) *Questionários* aplicados a todos dos/as educadores/as (da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) participantes de dois cursos de formação de educadores das Escolas Itinerantes do Paraná⁶. O número de educadores/as envolvidos foi de aproximadamente cento e vinte. Todos eles receberam o questionário,⁷ sendo que foram devolvidos preenchidos um total de sessenta e cinco questionários.

c) *entrevistas semi-estruturada* com parte dos/as educadores/as, utilizando para tal, critérios de seleção dos entrevistados que a torne mais diversificada e que acolha sua diversidade. Assim sendo, primou-se por contemplar pessoas de faixa etária, sexo, tempo de inserção nos movimentos sociais e nível de escolaridade distintos.

As entrevistas semi-estruturadas partem de um roteiro definido previamente, no entanto, no decorrer da pesquisa podem ocorrer algumas alterações por parte dos sujeitos envolvidos.

d) *análise documental*: da produção coletiva do MST, em especial as construídas pelo Setor de Educação deste Movimento⁸, e os materiais expedidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁹, que remetam as escolas no contexto apresentado, de forma mais sistemáticas as proposições dos cursos de formação continuada voltados para os educadores da Escola Itinerante do Paraná. Este instrumento metodológico se aproxima de uma revisão bibliográfica, e consistiu numa leitura atenta dos materiais referidos.

Concomitantemente a estas estratégias metodológicas foi realizada uma revisão bibliográfica relacionada a temática que permeiam todos os capítulos deste trabalho.

Assim sendo, uma preocupação, que pontuamos como um instrumento metodológico deste estudo, consiste em nossa intenção de retornar a pesquisa para os sujeitos envolvidos, no caso os educadores do MST, em algum momento a ser decidido coletivamente. Com o intuito de publicarmos nossas investigações e conclusões possíveis, e estabelecermos um diálogo fraterno, com vistas a contribuir com o

⁶ Os cursos que estamos nos referindo realizaram-se, um em Maringá, nos dias 18 a 20 de maio, e outro, em Quedas do Iguaçu, nos dias 30 de maio e 1 de junho, do ano corrente.

⁷ A participação na pesquisa foi opcional.

⁸ De forma mais sistemática: os Cadernos de Educação, os Boletins de Educação, Coleção Fazendo escola, publicações estas, assinadas pelo Setor de Educação do MST.

⁹ Aqui nos referimos ao Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante do Paraná.

Movimento, de forma específica com os processos educativos de formação de educadores.

Nossa monografia foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a gênese e a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, compreendido como síntese do singular e do universal, situado nas contradições desencadeadas pelo modo capitalista de produção capitalista, evidenciando a manifestação da luta de classes, em uma das ações centrais deste movimento – a Reforma Agrária. O segundo problematizará as questões relativas a educação, de forma geral, a concepção de formação omnilateral e a formação de educadores/as, articulando esta discussão com a concepção de trabalho referendada no marxismo. Em seguida, verticalizaremos para concepção de educação defendida pelo Movimento Sem Terra. O último capítulo trata da Escola Itinerante, tendo como foco, o papel dos educadores, nesta forma escolar. Discute os dados coletados através dos recursos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, como também a síntese da análise dos documentos. Por fim, nas considerações finais indicamos algumas sínteses provisórias e questões que necessitam ser aprofundadas em momentos posteriores.

CAPÍTULO 1- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: COMO E POR QUE SE ORGANIZAM ?

O MST segue sendo um movimento social, que se procura organizar os pobres do campo e seus amigos, para lutar por uma sociedade com menos pobreza e menos desigual. E achamos que o combate ao latifúndio, à cerca do capital, à cerca da ignorância, à cerca da dominação tecnológica, é a melhor forma de construir uma sociedade igualitária no meio rural e no Brasil (MST, 2004; p. 11).

A sociedade capitalista no XXI se defronta com dilemas que não são novos, mas que ao longo da história se reestruturam assumindo novas roupagens. O atual estágio de desenvolvimento da sociedade no plano científico e tecnológico, indica um elevado grau de conhecimento produzido pela humanidade. No entanto, grande parte da humanidade não desfruta deste conhecimento de forma plena. Tal situação, é reflexo da concentração de riquezas gerada pelo processo de acumulação privada dos meios de produção, eixo fundante da sociedade de mercadorias e produtora de mais valia, a qual nega a milhões de pessoas espalhadas por todo mundo, a possibilidade de terem acesso aos bens historicamente produzidos.

Acesso a direitos básicos, como por exemplo, alimentação, educação, saúde, emprego, entre outros, neste contexto, são artigos de luxo, ou se tornam políticas assistencialistas para a classe trabalhadora.

Apoiados no princípio da totalidade, buscaremos neste estudo, compreender as relações entre Movimentos Sociais e os processos educativos desenvolvidos nestes espaços, situados no atual estágio da sociedade capitalista. Isto significa afirmar que o mundo do trabalho está permeado pela luta de classes, pela disputa entre projetos antagônicos de manutenção ou de superação das relações sociais capitalistas.

O projeto hegemônico – capitalista – funda-se na contradição capital x trabalho, na relação entre as classes: a que vende sua força de trabalho e a que detém os meios de produção. Tendo como eixo a propriedade privada, gerando apropriação privada, do que é historicamente e socialmente produzido pelo conjunto da humanidade. Esta contradição manifesta-se também no campo brasileiro, assim sendo, a questão agrária também está permeada por esta dimensão, e a luta de classes travada pelo Movimento Sem Terra é a expressão desta, uma vez que coloca em cheque a concentração privada

da terra e a degeneração social desencadeada por esta, que expulsa todos os dias os trabalhadores do campo.

Neste contexto é que, o MST, vem organizando os trabalhadores do campo e da cidade, com intuito de construir um projeto de sociedade superador do capitalismo.

Sobre o Movimento Gentili diz que:

Entre os movimentos sociais que mais impacto político têm tido nas lutas democráticas dos últimos anos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), referência fundamental da resistência popular ao neoliberalismo no Brasil e na América Latina [...] (GENTILI, 1998, p. 124).

Compreendemos assim, o MST enquanto fruto das contradições presentes no modelo de produção capitalista, modelo este que vem se configurando por um processo ascendente de precarização, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho. Assim sendo, procuramos romper com certo romantismo presente, em relação a este movimento, e corroboramos com a tese que define como decisiva a dimensão das condições objetivas de vida dos sem terra, enquanto possibilidade, ou melhor, da necessidade da construção deste movimento. Aqui nos referimos a MARX (1998), trazendo a tona uma de suas passagens clássicas, extraídas no livro *Ideologia Alemã*, na qual o autor se reporta ao primeiro pressuposto para que os seres humanos possam fazer história.

[...] um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter para os homens com vida (IDEM, 1998, p.21).

Isto significa considerar que, em sua maioria as pessoas não entram no Movimento por serem adeptos a sua luta, mas sim por esta iniciativa ser uma das poucas possibilidades de reprodução social de sua existência. A fala a seguir de um dos educadores entrevistados vai ao encontro desta afirmativa: *“Eu morava na cidade minha família era muito numerosa, e foi pela necessidade que levou a gente a entrar no movimento, nós não entramos no movimento porque achávamos bonito o MST, e sim por uma necessidade de sobreviver mesmo”* (entrevista com educador, junho de 2006)¹⁰.

¹⁰ As falas dos educadores/as extraídas das entrevistas, serão inseridas ao longo do trabalho, com estilo de fonte – itálico. Forma esta, de destacá-las ao longo do texto.

Essas reflexões nos possibilita estabelecermos relações com as primeiras condições de forma geral, para a necessidade da entrada no Movimento Sem Terra. Ressalvamos, que as condições objetivas relacionadas as formas de garantir a sobrevivência das pessoas, é o ponto de partida da construção do movimento, mas de forma alguma se restringe a ela. Se não poderíamos de maneira equivocada concluir que todos os integrantes da classe trabalhadora, estariam organizados em movimentos sociais, o que na realidade não se constitui um fato dado.

Por isso, além da dimensão objetiva, que em nosso entendimento são prioritárias para a analisarmos a constituição do MST, precisamos entender quais são os outros elementos, além do suprimento das necessidades imediatas, que viabiliza a entrada no referido movimento. Aqui estamos agregando a nossa análise as dimensões subjetivas.

Essas questões são problematizadas por SCHWENDLER (2002), que compreende o MST como combinação de fatores objetivos e subjetivos. O primeiro, segundo a autora, referem-se à história de desigual distribuição de terras; à modernização da agricultura que concentrou a terra, expropriou e expulsou agricultores da sua terra, reduziu o trabalho assalariado com a introdução de máquinas e insumos modernos agravando as condições de empobrecimento; à construção de hidrelétricas que expulsou camponeses de suas terras sem a devida indenização. Já os subjetivos ela identifica como sendo, os que incluem a percepção da exclusão e a compreensão de como ela foi gerada historicamente; a construção de uma identidade coletiva Sem Terra; a consciência coletiva da necessidade de lutar pelos direitos, onde a terra é vista como um direito para quem nela quer trabalhar e precisa dela para viver.

Enfim, podemos dizer que os fatores subjetivos relacionam-se com a possibilidade da tomada de consciência de classe, destes trabalhadores.

1.1: A Gênese e a organização do Movimento Sem Terra.

Realmente se essa força
 Chamada MST
 Foi crescendo desse jeito
 Na luta por terra e pão,
 Construindo educação, ensinando e aprendendo,
 Nessa briga por direitos,
 Numa manhã muito próxima,
 Muita coisa vai mudar:
 A liberdade virá, os canhões se apagarão,
 E será daí só canção, melodia de amar.
 E se você me perguntar
 Então não será mais Sem Terra ?

Respondo, claro que sim,
 Pois uma coisa é ser sem-terra,
 E outra coisa é ser **Sem Terra**:
 Assim vou continuar...
 (Zé Pinto, MG, 1999).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), se reconhece como herdeiro de diversas lutas do campesinato, que permeiam a história do Brasil. Este movimento, ao longo de seus vinte e dois anos¹¹ de existência, vem se consolidando enquanto um espaço de resistência à expropriação imposta pelo sistema capitalista.

A gênese deste movimento se localiza nas retomadas da luta pela terra no sul do Brasil, no final da década de 70¹². No entanto, alguns anos posteriores, mas especificamente em 1984, ocorre o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, o qual desencadeou uma significativa alavancada na articulação das diversas lutas pela terra que estavam ocorrendo em diferentes estados brasileiros, neste momento, sendo que é neste encontro que data-se a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Desde então, o MST vem se expandindo, ganhando expressão nacional. Esta expansão acontece tanto no que diz respeito aos espaços de atuação – atualmente o MST está presente nos vinte e três Estados da Federação – como no número expressivo de pessoas envolvidas. Segundo dados do MST, até 2002 foram assentadas até esta data 107.703 famílias. E somente no ano de 2005, acamparam um total de 124.240 famílias.

Nos arriscamos em afirmar, referendados nos dados expressos acima, que sem dúvida, o MST é um dos maiores movimentos sociais da América Latina, envolvendo milhares de famílias. Mas quem são as pessoas que potencialmente participam deste movimento, ou afinal quem são os sem terra ?

Em uma definição mais precisa, então são considerados *sem-terra* os *parceiros*, os trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção; os *pequenos arrendatários*, que produzem em uma terra arrendada por valor fixo; os *posseiros*, aqueles que vivem e trabalham em uma terra como se fosse sua, mas que não têm título de propriedade, podendo ser expulsos a qualquer momento; os *assalariados rurais*, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terras, geralmente aos fazendeiros; os *pequenos agricultores*, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerado assim os que têm menos de cinco hectares de terra; os *filhos de pequenos agricultores*, aqueles que não

¹¹ Sobre a história do MST ver: MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo; expressão popular, 2001 e STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3º ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

¹² Uma referência histórica deste momento refere-se a ocupação da Fazenda Gleba Macali, localizada no município de Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Esta ocupação ocorreu no ano de 1979, segundo MORISSAWA (2001).

conseguirão se reproduzir através da terra de seus pais, já que dividida entre todos os irmãos irá tornar-se de tamanho insignificante. Já na época de surgimento do MST isso situava em um universo aproximadamente quatro milhões de famílias (CALDART, *grifos da autora*, 2004; p.119).

Neste sentido a base social do MST é formada pelos sem terra, integrantes da classe trabalhadora, ou seja aqueles que trabalham na terra sem possuir os meios de produção. Nos últimos anos o MST, têm assumido uma característica peculiar, muitas pessoas que entram neste movimento originam-se da cidade, e não tiveram necessariamente experiências em atividades relativas as formas de trabalho no campo. Esta peculiaridade, mostra a capacidade de mobilização e organização que o MST tem estabelecido frente aos trabalhadores, independente de sua origem de atuação.

Este movimento se caracteriza por ser um movimento de massa, que se estrutura por meio da organização coletiva, e também se diferencia por suas estratégias de pressão, tais como: ocupações de terras, de prédios públicos, realização de marchas, entre outras. O MST busca extrapolar o caráter imediato da luta pela Reforma Agrária, quando consegue ter uma referência em um projeto de superação da sociedade capitalista.

STÉDILE & FERNADES (2005) apontam três características marcantes presentes no MST, as quais são: a primeira, ser um movimento popular em que todo mundo pode entrar; a segunda, abarca a dimensão sindical, no sentido corporativo e; a terceira, agregar o elemento político à luta pela terra. Sobre a terceira dimensão – a política – os autores colocam que:

O MST só conseguiu sobreviver porque conseguiu casar os interesses particulares, corporativos, com interesses de classe. [...] Desde o começo sabíamos que não estávamos lutando contra o grileiro. Estávamos lutando contra uma classe, a dos latifundiários (IDEM, p. 36).

A organização social, deste movimento, é um aspecto fundamental e sem sombra de dúvidas, condição indispensável para a permanência das pessoas na área ocupada, bem como, para a conquista da terra. Assim sendo, os espaços construídos e vinculados pelo MST, priorizam a questão organizacional, a partir de suas diretrizes nacionais. A amplitude e a permanência deste movimento está intimamente atrelada a sua capacidade organizativa.

Atualmente, esta organização estrutura-se sua luta em diversos setores, que são: o de Produção, Cooperação e Meio ambiente; Direitos humanos; Educação; Gênero; Saúde e Cultura. Concomitante a articulação dos militantes em setores, o Movimento

tem também, como base de sua estrutura o grupo de famílias. Nos acampamentos e assentamentos, os Sem Terra, aglutinam via de regra um número próximo a 10 famílias, o qual constitui um grupo. Cada grupo de famílias possui uma Coordenação Geral, escolhida pelo grupo e composta por um homem e uma mulher que representem as discussões realizadas no grupo em reuniões ampliadas. Os integrantes dos grupos também possuem representantes nos Setores do Movimento.

A reunião do grupo de famílias acontece, geralmente, nas casas dos acampados e assentados, com frequência diferenciada, ou seja, depende da articulação do grupo. Os coordenadores dos grupos das 10 famílias se reúnem periodicamente e também escolhem representantes para serem coordenadores de 50 famílias e estes elegem representantes para a Coordenação de 500 famílias. E na constituição deste esquema formam-se as coordenações estaduais e nacionais do Movimento.

Esta organização a partir das famílias, reconhece a participação de todos/as, homens, mulheres, idosos, jovens, crianças, na dinâmica do movimento, e também busca estimular e estabelecer uma relação orgânica entre a base e a direção deste movimento e vice e versa.

De forma breve, pontuamos algumas características as quais consideramos fundamentais pra compreendermos a amplitude do MST e que nos possibilitará discutir o foco de nossa análise – a educação desenvolvida no interior do Movimento.

Entendemos ser prudente neste momento, indicar que pesquisas, a partir de diferentes perspectivas teóricas, têm sido produzidas sobre o MST. Algumas apoiam-se muitas vezes, na conceituação dos “novos movimentos sociais”¹³, tendência esta, alocada no paradigma pós moderno. Ao nosso ver, este paradigma desqualifica a atualidade da luta de classes, desconsiderando assim, a centralidade do trabalho¹⁴ na produção da existência humana. A partir desta referência, o MST é visto deslocado da totalidade das relações sociais, enfocando somente questões voltadas para o cotidiano, a

¹³ Uma análise crítica sobre este paradigma dos novos movimentos sociais pode ser encontrado na obra de Vendramini (2000) *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*, de maneira especial no segundo capítulo denominado “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” no qual a autora questiona as reflexões de Offe, autor que formula uma teorização tendo como horizonte a categoria de novos movimentos sociais.

¹⁴ A respeito da discussão sobre a centralidade do trabalho Antunes, (1999), coloca que para melhor compreender a classe trabalhadora na contemporaneidade é preciso compreendê-la como sendo, heterogênea e complexa, não fazendo com que a relação fundamental entre o capital x trabalho, desapareça ou seja relativizada, como desejam as tendências pós-modernas.

subjetividade deste movimento, como se estas dimensões existissem independente das relações sociais que as produzem.

Desta forma, entendemos fundamental analisar o MST, como movimento de trabalhadores que se organizam para resistir ao modo de produção capitalista, o qual os expropria das formas de produzir suas vidas com dignidade.

Em contraposição aos movimentos sociais que enfocam apenas problemas específicos quando os problemas são globais e acabam reivindicando uma política setorial que não trará mudanças de fato na sua situação social, O movimento dos Sem Terra constrói, por trás das suas lutas características, um movimento propriamente político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cuja o conflito incide nos alicerces de um sistema- o direito de propriedade (VENDRAMINI, 2002, p. 51).

Compreendemos, assim, o MST, imerso na heterogeneidade da classe trabalhadora na contemporaneidade e integrante da luta de classes, ou nas palavras de AUED (2004) “ ele é fundamento e expressão de uma forma de movimento social, simultaneamente, singular e universal” (IDEM, p. 230).

1.2- A luta pela Reforma Agrária e o MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como uma de suas principais bandeiras a luta pela Reforma Agrária. Como a palavra reforma mesmo indica, ela pressupõe uma alteração, mudança, na estrutura social. Ela pode ter tanto um caráter mantenedor como superador das relações sociais atuais.

A dimensão progressista desta reforma pressupõe a articulação da distribuição de terras, com as diversas dimensões como por exemplo, com a produção, comercialização, assistência técnica, saúde, educação e lazer. E é esta perspectiva de Reforma Agrária que o MST defende em suas reivindicações.

Isto certamente, implica em repensar a forma de como foi pensada a questão da terra no Brasil, forma esta, que vem favorendo, ao longo de sua história a concentração de terras e a expulsão de trabalhadores do campo, como nos apontam os dados que seguem: DATALUTA (2003), mostra que 1,6 dos proprietários de terra detém 43,8% das terras, o quais, sem dúvida, expressam a concentração da propriedade da terra, na mão de poucos.

Neste sentido, tentaremos discutir a Reforma Agrária a partir do paradigma da questão agrária, “da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos” (FERNANDES, 2005, p. 4).

Convém ressaltar que a questão agrária não nasce com a luta pela reforma agrária, ela é anterior. Podemos afirmar, que ao longo da história do Brasil, a desigualdade social foi gerada, entre outros fatores, pela concentração fundiária, e se viabiliza pela forma de como o acesso a terra é permitido e ou negado historicamente.¹⁵

Embora a raiz do processo de luta pela reforma agrária se situe nesta conjuntura de concentração fundiária, vamos priorizar nossa análise aqui, de forma especial, a partir da década de 30, uma vez que é neste período que se inicia o processo de industrialização no Brasil e a tentativa de subjugar a agricultura à lógica da indústria. Este recorte analítico permite entender melhor a forma contemporânea das relações sociais reproduzidas e produzidas no campo.

Vale registrar, neste momento, que reafirmamos a tese que indica que a relação capital x trabalho presente no campo, apresenta especificidades, mas não perde, de forma alguma, a dimensão estabelecida das relações macro estruturais da realidade contemporânea. A respeito das relações de trabalho estabelecidas no campo, Vendramini (2000) demonstra que:

No campo brasileiro, observamos a presença de assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados às agroindústrias e produtores familiares que possuem alguns meios de produção, porém não suficiente para prover a sua subsistência, ao lado de produtores tecnificados e empresas capitalistas que dominam a produção rural. Em síntese, presenciamos situações distintas, opostas com interesses divergentes, podendo ser marcadas por “bandeiras” ideológicas opostas (IDEM, 2000, p. 24).

A autora explicitada acima, demonstra as diferentes formas de sujeição e exploração das relações sociais capitalista de produção no campo, e situa o trabalho do pequeno produtor rural nesta análise, dizendo que este,

[...] está submetido ao capital antes e depois da produção, isto é dependente das condições que viabilizam a produção, desde onde plantar, o que, como, com que recursos, crédito [...] Portanto, o que aparenta ser um trabalho autônomo, na realidade é um trabalho excessivamente explorado e submetido às relações capitalistas de produção (IDEM, p.36).

Atualmente, essa subsunção do campo ao capital, tornou-se referência para a formulação de políticas públicas voltadas para o campo, em todo mundo, na qual, os organismos multilaterais, no caso mais específico o Banco Mundial, assume em seu discurso a Reforma Agrária. Contudo, este discurso e as práticas decorrentes se

¹⁵ Poderíamos citar diversos momentos desta história, tais como: Capitania Hereditária que significou grandes extensões de terras entregues como concessão para os nobres portugueses; A lei de terras (1850-Lei 601) que restringiu à posse da terra aos ex-escravos, brasileiros pobres, posseiros e os imigrantes.

manifestam, numa perspectiva de conservação da ordem estabelecida, ou melhor, como meio de expandir a perspectiva neoliberal no campo. Estas proposições como apontam RESENDE & MENDONÇA (2005), foram assumidas no Brasil, em especial, a partir do governo de FHC ¹⁶ sendo denominada de “ Novo Mundo Rural”, centradas nos seguintes princípios:

(1) o assentamento de famílias sem terra como política compensatória; (2) a “estadualização” dos projetos de assentamento, repassando responsabilidades da União para os municípios; (3) a substituição do instrumento constitucional de desapropriação pela propagação do “mercado de terras” (IDEM, p. 9).

Desta forma, a questão da Reforma Agrária migra do campo do direito para o campo do mercado. Estimula-se a compra e a venda da terra, e não a sua desapropriação. O que possibilita o latifúndio a capitalizar-se e territorializar-se.¹⁷

Em resumo, a proposta de “reforma agrária de mercado” nega aos trabalhadores sem terra ou com pouca terra o acesso à propriedade fundiária. Se é verdade que a agricultura brasileira experimentou grandes transformações nos últimos anos, não significa que tenha perdido seus traços marcantes: o latifúndio, a agrande lavoura voltada para o mercado externo e a monocultura. A democratização da propriedade fundiária passa, obrigatoriamente pela penalização dos latifúndios que não cumprem sua função social (NETO, 2003, p. 36).

A lógica da reforma agrária de mercado está integrada ao modelo de desenvolvimento de campo do agronegócio. Esta palavra muito em voga, atualmente e comumente usada quando refere-se a agricultura, atrelando a ela a qualidade de moderna, desenvolvida, inserida nas atuais relações sociais. Mas qual é o seu significado? Ela sem dúvida representa mais, do que as trocas entre produtos agrícolas, ela acaba por sintetizar e localizar determinado paradigma de produção no campo.

Eles ¹⁸denominaram agronegócio aquelas fazendas modernas, que utilizam grandes extensões de terra, que se dedicam à monocultura, ou seja, que se especializam num só produto, utilizam alta tecnologia, mecanização, às vezes, irrigação, pouca mão-de-obra, e por isso falam com orgulho que conseguem alta produtividade do trabalho, com baixos salário, uso intensivo de agrotóxicos, com uso de sementes transgênicas e, na maior parte

¹⁶ Alguns programas que assumiram estas características: Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário de Combate a Pobreza.

¹⁷ Esta categoria é trabalhada por FERNANDES, Bernardo Mançano (2006), quando discute o movimento dos espaços e territórios, na qual a expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. “ O refluxo e a destruição de ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflituidade e as contradições das relações sociais espaciais e territoriais”. E podem ser exemplificados pelos “ movimentos das empresas capitalistas que se instalam e mudam de cidades e países de acordo com a conjuntura política; ou os movimentos do agronegócio e da agricultura camponesa modificando paisagens, mudando a estrutura fundiária e as relações sociais [...]”. (p. 35)

¹⁸ Eles nesta citação referem-se aos fazendeiros, intelectuais das universidades, e sobretudo, pela imprensa.

dos casos, produzem para a exportação, em especial, cana de açúcar, café, algodão, soja, laranja, cacau e fazem pecuária intensiva (OLIVEIRA & STEDILE; 2005, p. 25).

Esse modelo agrícola possui íntima relação com o projeto neoliberal, representa também a expressão da reestruturação produtiva no campo e a hegemonia do capital internacional. E segundo OLIVEIRA & STÉDILE (2005), apresentam as seguintes características:

a) Controle do comércio agrícola pelos grandes grupos transnacionais; b) estímulo a implantação de grandes fazendas para grãos e exportação; c) mudanças na agroindústria; d) a destruição do papel do setor público agrícola; e) um novo modelo tecnológico (IDEM; p. 16-24).

No entanto, contraditoriamente neste contexto, ocorreu o fortalecimento das organizações de resistência e confronto a este modelo. Confirmando assim, a tese de SILVER (2005, p.53) quando diz que “ (...) pra onde vai o capital o conflito vai atrás”. Exemplo que podemos perceber com a configuração de diversas resistências no campo, de forma mais expressiva o MST, que levanta firmemente a bandeira de luta pela Reforma Agrária, proposta essa que se distancia da reforma agrária de mercado, e que se constitui numa forma essencial “ para distribuição de renda, eliminar a pobreza de grandes contingentes populacionais e democratizar as relações políticas no meio rural (NETO, 2003; p. 37). Ou como sintetiza um educador do MST “*A Reforma Agrária não é somente a terra, é saúde, é educação, é lazer, é credito, é financiamento, entre outros. O melhor de tudo, é que ela vem pra contribuir pra produção de alimentos pra matar a fome de milhões de brasileiros que estão morrendo de fome*” (entrevista com educador, junho de 2006).

CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO EM PAUTA- ENFOCANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL.

Localizar a educação numa perspectiva crítica, não significa dizer que, partem dela as mudanças sociais, mas que esta pode vir a contribuir para construção de um processo de mudança na sociedade. A possibilidade da transformação social sustenta-se no movimento dialético e contraditório da sociedade, o qual permeia os espaços educativos. Sobre este movimento, Frigotto (1993) mostra que:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses, de outro porém, decorrem do fato de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica (IDEM, 1993, p. 33).

Outro autor, que reflete sobre os problemas educacionais, é Tonet (2003) o qual nos provoca dizendo que a educação está numa encruzilhada e que “ a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social” (IDEM, p. 201).

Mézáros, filósofo marxista de fundamental importância, que tem nos ajudado a refletir sobre a educação, trazendo de maneira sintética em seu livro intitulado *Educação para além do capital*, algumas provocações a respeito do papel da educação da contemporaneidade. Nesta obra, o autor, defende de forma central de que há uma relação endógena entre os processos educacionais e os processos sociais, afirmando também, que uma mudança significativa na educação só é possível em outras bases materiais, o que não significa negar o atual papel estratégico da educação (esta que extrapola os ambientes formais), como expressa a seguir:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem metabólica radicalmente diferente (MÉZÁROS, 2005, *grifos do autor*; p. 65).

As referências que utilizamos para indicarmos a perspectiva de educação, referendadas no marxismo, com a qual corroboramos, convergem em alguns pontos, dentre os quais podemos citar: no papel que a educação hegemônica têm na adaptação

do trabalhador, na relação intrínseca entre ela e os demais processos sociais, como também, em seu papel estratégico e positivo na possibilidade de contribuir na transcendência da alienação do trabalho. Partindo desses pressupostos, podemos dizer que, é no interior do processo contraditório e de luta de classes, que se localiza também a construção e a efetivação de um projeto de educação, e, conseqüentemente, de formação de educadores.

A partir dessa perspectiva de educação é que colocaremos mais adiante, no debate, o papel da educação para os movimentos sociais e, de maneira particular neste estudo, para o MST. Na seqüência pontuaremos a compreensão de formação omnilateral, como resistência ao modelo hegemônico de formação humana.

2.1: A Formação Omnilateral: possibilidade de superação da unilateralidade

Ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem
é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão [...]

(Operário em construção- Vinícius de Moraes)

A formação humana é um eixo central problematizado nesta pesquisa, uma vez que nos permite reconhecer de que maneira o ser humano se forma e como ele se apropria das objetivações historicamente produzidas pela humanidade.

Para tal, partimos da concepção de formação humana, referendada no marxismo, denominada de formação omnilateral, a qual compreende a totalidade das manifestações da vida, sendo assim, engloba as diversas dimensões humanas: intelectual, cultural, política, entre outras.

MANACORDA (1991)¹⁹ em seus estudos, realizou uma incursão nas obras de Marx, com o intuito de aprender o significado do conceito formação omnilateral. O autor aponta que é o modo de produção capitalista, que consolida a divisão de classes e

¹⁹ Marx e a Pedagogia Moderna, 1991.

para que se mantenha esta divisão, necessita formar indivíduos alienados²⁰ do processo e do produto de seu trabalho. Esta formação decorre mais explicitamente, da cisão, no campo ideológico, nesta forma social, entre a atividade manual e atividade intelectual, com o intuito de adaptar e subordinar os indivíduos a essa forma societária. Este modelo unilateral, enfatiza no processo formativo, apenas os aspectos necessários à produção de mercadorias e à extração de mais valia, o qual restringe ao ser humano sua formação de maneira integral, ou melhor, sua formação omnilateral.

Esta discussão se qualifica quando adentramos o terreno das questões referentes a concepção teórica da categoria trabalho. Trabalho compreendido aqui, enquanto categoria central para a análise das relações sociais, posto que é o trabalho o diferenciador dos seres humanos, sendo que através desta atividade mulheres e homens podem produzir sua existência, diferentemente dos outros animais que se localizam somente no plano do consumo. Esta categorização inicial diz respeito ao trabalho compreendido na sua dimensão concreta e abstrata:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX; 2006, p. 211).

O resultado deste processo de trabalho cria valores-de-uso que são materiais adaptados da natureza com vistas a suprir as necessidades humanas.

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é uma atividade dirigida com fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e natureza; é a condição natural eterna da vida humana, **sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais** (IDEM; *grifos nossos*, p 218).

Até aqui, em nossa exposição referendada nas formulações teóricas de Marx, localizamos a categoria trabalho na sua dimensão concreta, ontológica ao ser humano e que existe em qualquer forma social. Entretanto, a partir deste ponto, procuraremos compreendê-lo nas relações capitalistas, na qual o trabalho toma contornos bem

²⁰ *Alienação* em Marx não significa sinônimo de alheio, conforme usado habitualmente, mas sim expressa categoria que segundo BOTTOMORE é a “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1],[2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente).

distintos, por conta deste pressupor o consumo da força de trabalho²¹ para a produção de valor excedente.

Assim, nesta determinada forma histórica – o capitalismo – só produz valores de uso, por serem detentores de valores de troca, ou como sintetiza Marx “além de um valor de uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor, mas não só valor, mas também excedente (mais-valia).²² Mais-valia compreendida enquanto o tempo de trabalho excedente, e que se caracteriza por ser o produto da exploração do trabalho humano, a qual somente se produz, no processo de produção de mercadorias.²³

O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto de em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente . Ultrapassando, esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente) (IDEM; p. 228).

Neste sentido, o trabalho, produtor de mercadorias e mais valia, assume sua dimensão abstrata, sua forma hegemônica ao modelo de produção capitalista, contudo esta afirmação não significa a anulação do trabalho concreto, mas sim a sua subsunção:

Quando os trabalhadores, os produtos dos trabalhos privados autônomos e independentes entre si se confrontam como mercadorias, o trabalho assume uma qualidade social nova: trabalho abstrato. Isto não significa dizer que o trabalho concreto desaparece no capitalismo, mas sim, que ele é subsumido ao trabalho abstrato, que passa ser a forma de realização alienada do trabalho concreto (TEIXEIRA; 1995, p. 70).

Desta forma, o duplo caráter presente na mercadoria, enquanto: valor-de-uso e valor-de-troca, encerra uma contradição central no capitalismo, e possibilita o

²¹ “ [...] conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2006; p. 197). Vale registrar que existem diferenças substantivas entre trabalho, trabalhador e força de trabalho. Assim, força de trabalho é quem põe o trabalho em ação, é uma mercadoria específica, pois é a *única mercadoria que gera valor*, e só se materializa por meio de duas condições: o trabalhador precisa ser proprietário da sua força de trabalho, e precisa ser livre, condições estas, presentes, nas relações capitalistas de produção. Assim sendo, a força de trabalho corresponde um valor de troca para o trabalhador e um valor de uso para o capitalista.

²² Essas explicações foram formuladas por Marx, e estão presentes, em especial no capítulo V, denominado de: “*Processo de trabalho e processo de produzir mais valia*” do livro I de *O Capital*. No qual o autor sintetiza formulações iniciadas no decorrer do livro, trazendo discussões necessárias para a compreensão da transformação do dinheiro em capital, questão central para o entendimento das relações capitalistas de produção.

²³ O qual é constituído por duas partes o capital constante e o capital variável. O segundo está diretamente ligado ao processo de valorização e a produção de mais valia, e significa “ O capital variável é assim chamado porque sua quantidade varia do começo ao fim do processo de produção, o que no início é VALOR DA FORÇA DE TRABALHO ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais valia é a diferença entre estes dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago” (BOTTOMORE, 2001, p. 227)

entendimento do duplo caráter do trabalho concreto (produtor de valor de uso) e trabalho abstrato (produtor de valor de troca).

Resumindo, na formação societária em que estamos inseridos, o valor de uso é subjugado ao valor de troca, assim como o trabalho concreto é subsumido pelo trabalho abstrato, nessas condições. O que se evidencia, nesta forma, no trabalho uma separação nítida e clara do produtor e do produto do trabalho²⁴, em que o trabalho assalariado se institui como base da organização desta produção. Somente nesta forma societária, aparece um produtor que não vende o produto de seu trabalho, mas sua força de trabalho, aparecendo, dessa forma, pela primeira vez na história o trabalho abstrato em sua forma concreta.

Imersos nessas relações sociais que expomos acima, é a partir da compreensão da categoria trabalho, que tentamos entender a formação e as possibilidades da concretização da omnilateralidade frente a unilateralidade impostas pela manifestação do trabalho abstrato e pela exigência da reprodução ampliada do capital, através da extração da mais valia do trabalhador.

Retornemos assim, as reflexões de MANACORDA (1991), quando pontua a onilateralidade como uma exigência pra superação das relações de expropriação atuais, uma vez que:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (IDEM; p. 81).

Na seqüência de sua reflexão, Manacorda, coloca outra questão, que na nossa opinião expressa uma dimensão fundamental, quando afirma que a reconstrução do ser humano onilateral é uma “tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna e já passível de assumir como objetivo consciente” (IDEM, p. 84).

Assim sendo, uma educação que se proponha radicalmente crítica, que venha a contribuir na transformação da sociedade, precisa necessariamente ter como horizonte esta tendência da formação omnilateral apontada por Manacorda. Como no caso em

²⁴ Esta separação entre o produto e o produtor é identificado por Marx como sendo o fenômeno da alienação.

questão, afirmamos assim, que a formação humana no MST, que se propõe radicalmente crítica, precisa ter como eixo e horizonte a formação omnilateral.

2.2- Formação de professores

[...] são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 2002; p. 100)

Para falarmos sobre formação de educadores/as pressupõe compreendermos de como nos dias atuais vem se configurando esta formação. Diversos autores que vem discutindo as diretrizes voltadas para formação de professores, dentre estas MORAES & TORRIGLIA (2003); ABREU & LANDINI (2005), indicam a relação orgânica entre esta formação e a perspectiva de educação ventiladas pelos organismos multilaterais²⁵. Tais concepções permeiam os documentos oficiais aprovados nos últimos períodos, sobre a formação de professores no Brasil. Nestes, a formação de professores/as assumem como características: o aligeiramento, o conhecimento estar voltado e construído tendo como referência as impressões imediatas, e no modelo de desenvolvimento de competências²⁶. Desta forma, a prática imediata acaba sendo o eixo principal na formação deste professor, negligenciando desta forma o papel da teoria²⁷ e a relação dialética que esta estabelece com a prática.

Esta perspectiva de formação têm acentuado o processo de profissionalização desta ocupação, que reflete as características do trabalho nos dias atuais de intensificação e precarização, subsumindo assim, cada vez mais, o trabalho docente a lógica do capital.

Tal concepção de trabalhador tem sua raiz a divisão social do trabalho, a separação entre concepção e planejamento, total falta de autonomia no desenvolvimento de sua atividade e, ao pensarmos no professor percebemos que, para submetê-lo foi preciso “desmanchar” o quadro de referências da formação intelectual ao qual o professor se identificava (ABREU & LANDINI, 2005 p. 17).

Essa introdução, a partir de nosso ponto de vista se faz necessária, para conseguirmos localizar, as complexas relações que se estabelecem na formação de professores, ou seja, o que vem se esperando desse “ novo professor”, que se identifica

²⁵ FMI, BIRD, UNESCO e CEPAL, especialmente

²⁶ ABREU & LANDINI (2005) definem competências como sendo: “ a capacidade de resolver problemas postos pela vida cotidiana, tornando-se capaz de buscar por conta própria estas soluções. Trata-se do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser. (p.13)

²⁷ Este movimento MORAES (2001), sintetiza como sendo um recuo da teoria.

com a concepção de um trabalhador de novo tipo, que melhor corresponda as demandas impostas pela reestruturação produtiva e que se adeque a esta, sem questioná-las e conseqüentemente, reafirme esta ideologia mantendo assim, a hegemonia na relações sociais. No entanto, identificar de que forma este movimento de formação de professores se acomoda aos ditames promulgados pela lógica do capital, não significa dizer que isso ocorre de forma refletida, sem mediações e contradições. Mas sim, explicitar estas características amplia nossas possibilidades de compreender os espaços de formação de professores/as, em nosso caso, a formação de educadores/as no MST, buscando refletir de que forma esta formação adere e/ou resiste a esta concepção dominante.

No exercício de pensarmos por contradição, nos referenciamos em uma perspectiva de formação de educadores, a qual circunscreve-se na apropriação de uma forma autônoma e crítica do saber construído historicamente, a fim de que os educadores possam desencadear esta autonomia em seus alunos.

MAZZEU (1996) têm como referência a perspectiva de humanização²⁸ na formação de professores, sendo ela inicial e/ ou continuada, e aponta para esta três eixos básicos que são:

- 1) o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;
- 2) o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;
- 3) a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano (IDEM, p. 61).

Falar em formação de educadores/as numa perspectiva que considera a centralidade da luta de classes e reconhece o papel da educação na transformação social, na contribuição do desvelamento das relações sociais, bem como, no rompimento com a conformidade da classe trabalhadora, pressupõe formar um educador/a comprometido com esta transformação, o qual tenha consciência de sua posição na luta de classes e que se reafirme frente a ela. A partir daqui, buscamos fazer uma relação com o que GRAMSCI (1978), em sua obra: "*Os intelectuais e a organização da cultura*", denominou de intelectual orgânico, que é aquele que dirige política e tecnicamente a classe que está inserido e têm consciência disso. Ou seja, ultrapassa a classe em si- a classe definida pela posição que ocupa nas relações de produção (predominantemente,

²⁸ Referenciado na conceituação de DUARTE, Newton. *A individualidade para si* (1993).

trabalhadores e capitalistas), para a classe para si aquela que tomou consciência de sua condição de classe e de sua localização na luta de classes.

Esses eixos condizem com os pressupostos teóricos metodológicos para a realização de uma perspectiva de formação omnilateral, questão esta posta neste trabalho. Neste momento, nos indagamos: será que a formação dos educadores do MST, em especial os cursos de formação continuada de educadores das escolas itinerantes, tem contemplado esses eixos básicos ? Tem estimulado a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora ? Se sim, de que forma ?

Não temos a pretensão de responder essas questões na sua amplitude em nossa pesquisa, contudo, tentaremos indicar algumas possíveis sínteses a este respeito. Para tal, precisamos buscar a perspectiva desenvolvida e veiculada de formação de educadores pelo Movimento Sem Terra. Abordar a formação de educadores/as neste locus pressupõe compreendermos a intencionalidade da educação no Movimento Sem Terra, o que faremos de forma sintética a seguir.

2.3- A Educação no Movimento Sem Terra: A Pedagogia do Movimento

A educação assume certa centralidade no Movimento Sem Terra, extrapolando a dimensão formal, mas abarca de forma incisiva a luta por escolas públicas nas áreas de assentamentos e acampamentos. Para compreendermos a expressão desta luta, trazemos a tona alguns dados que demonstram de forma significativa à dimensão quantitativa e qualitativa presente nos processos educativos desenvolvidos no interior do MST.

Em dados estimados podemos dizer que o MST conquistou em 20 anos aproximadamente 1500 escolas públicas nos seus acampamentos e assentamentos, colocando nelas em torno de 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra, e ajudando a formar os seus mais de 4 mil educadores; também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos [...], começou a desenvolver práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos [...]; conseguiu criar algumas escolas de ensino médio nos assentamentos e a fazer cursos superiores em parceria com diferentes universidades brasileiras (MST, 2004, p. 12).

Desta forma, a Educação do Movimento, busca dentro das limitações, romper com a forma de educação dominante, se construindo através de outros espaços, formas e princípios, localizados em um projeto superador das relações sociais capitalistas de produção. Vale pontuar, que esta construção não ocorre sem tensões e divergências presentes no campo teórico-prático deste fazer pedagógico, o qual no limite desta pesquisa, não serão aprofundados.

De forma, sucinta, neste momento pontuaremos a constituição da concepção Educação no MST, ao longo de sua história, o que pressupõe compreendermos os diferentes momentos em que passou a educação, neste contexto. Localizamos que a educação no MST surge a partir de uma necessidade concreta, quando ocorre o processo de ocupação de terra e a formação dos acampamentos: O que fazer com as crianças acampadas? E como garantir sua escolarização? Nesse momento, inicial da luta pela terra, a intenção foi reunir pessoas que tivessem mais apreço pela função pedagógica, e e que pudessem assumir a função de educadores/as das crianças, iniciando-se assim, o processo de educação no MST. Sobre esta questão, o MST (2004), traz o relato de Luci Piovesan que acompanhou e participou deste momento inicial:

A importância dessa iniciativa era não deixar as crianças completamente paradas, embora as aulas não valessem como ano letivo, ao menos elas recebiam alguma formação evitando que se perdesse o conhecimento que já tinham adquirido nas escolas, antes de irem para o acampamento (IDEM, p. 25).

Caldart (2004) indica cinco elementos que possibilitam compreender a gênese da história da educação do MST, os quais são: o contexto objetivo que se insere o nascimento do MST (analfabetismo no campo, inexistência de políticas públicas no campo educacional); a preocupação das famílias com a escolarização de seus filhos; a iniciativa das mães e das professoras em assumir inicialmente esta tarefa; a característica de organização do MST desencadeou a organização da educação; e a valorização do estudo pelas pessoas que ajudaram a construir o MST.

Na história da educação no MST, CALDART (2004) identifica três momentos distintos, os quais são:

- 1) O primeiro refere-se ao período das primeiras ocupações a 1987: neste momento as famílias Sem Terra se organizam para reivindicar o acesso a escolas públicas no assentamento.
- 2) 1987 - 1997: Este período marca a gênese e a constituição da organicidade no interior da educação do MST. Assim cria-se o Setor de Educação do movimento, de modo que sua:

[...] principal função seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento (IDEM, p. 250).

Neste momento também ocorre a preocupação com a construção de uma escola diferente, a partir do interesse dos Sem Terra, o que conseqüentemente traz outra demanda, a construção da proposta pedagógica do MST, isso tudo pode ocorrer de forma mais decisiva, por meio efetivação dessa organização. Este segundo período vai até o ano de 1997, marcado pela realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA). Neste encontro estiveram reunidos educadores/as de acampamentos e assentamentos de todas as regiões do Brasil, para socializar as experiências, refletir sobre o trabalho educativo consstruído, vinculado à luta pela terra.

3) 1997 até os dias atuais: A preocupação neste momento localiza-se em compreender a educação do MST vinculado a um projeto popular de educação e de país. Enfatizando assim, novas formas de relacionamento do MST com a sociedade, como por exemplo, a construção do movimento “*Por uma educação Básica de educação do Campo*”, articulando diversas entidades em prol da educação para os trabalhadores do campo. Neste momento, CALDART (2004) visualiza algumas tendências da educação no movimento que são: transformação na organicidade do trabalho de educação do Movimento; progressivo deslocamento da escola como centro da proposta de educação do MST, combinado com sua maior valorização; busca de novos interlocutores e da participação em discussões sobre educação em geral; novas ênfases na discussão pedagógica que integra a proposta de educação do MST.

Esta pedagogia reconhece o movimento social como sujeito educativo, o que implica que a escola se organize de forma diferenciada, buscando se aproximar da realidade concreta, da história, das lutas de seus alunos como também de toda a comunidade que a cerca.

MST (2004) em seu Boletim da Educação n° 09, traz um balanço dos vinte anos de existência do Movimento, no que tange as questões relativas ao campo educacional. Neste documento, sintetiza a sua concepção de educação e de escola em dez pontos, os quais resumimos abaixo:

1- Recuperação das matrizes pedagógicas desvalorizadas pela hegemonia capitalista, formadoras do ser humano, tais como: do trabalho, da terra, da história, da organização coletiva, da cultura.

2- Afirmação da coletividade Sem Terra²⁹ como grande matriz pedagógica dos sujeitos inseridos neste contexto;

3- Compreensão de que o processo de formação humana é mais amplo do que a forma escolar, o que no entanto não exclui a escolarização enquanto componente fundamental do processo educativo;

4- Luta constante pela criação de escolas nos próprios acampamentos e assentamentos;

5- Defesa da escola do campo que tenha como horizonte a preparação dos estudantes para ficar e transformar o espaço em que vivem;

6- Construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple às especificidades do campo;

7- Relação da escola com a realidade local, o que significa estabelecer vínculos concretos com o MST, a luta pela Reforma Agrária, com o conjunto dos trabalhadores do campo;

8- Construção de um projeto de educação baseado em princípios, os quais tem como eixo o respeito às especificidades locais, ao mesmo tempo, em que busca uma unidade nacional da ação do MST no campo educacional;

9- Defesa de um Projeto de Educação que combine a luta pelo acesso à escolarização, a construção de uma nova pedagogia, alicerçada a um projeto histórico mais amplo;

10- Referem-se aos princípios de atuação da educação no MST. Dividem-se em princípios filosóficos e pedagógicos. Os filosóficos identificam a visão de mundo da educação do Movimento, e compreendem: 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e para cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como um processo permanente de formação humana. E os princípios pedagógicos, os quais se relacionam com o jeito de materializar os princípios filosóficos, e que abarcam: 1) Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e

²⁹ Esta expressão vai muito além de uma alteração em sua grafia, mas manifesta, segundo Caldart (2004) uma categoria social da “ identidade de quem decidiu criar uma organização e lutar coletivamente pelo que lhe falta para ser o que mais sabe ser, um trabalhador da terra. (p. 120).

processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadores/educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.³⁰

Estes pontos situados acima integram a concepção de educação e escola do MST, que se expressam e se materializam no que vem se denominando de Pedagogia do Movimento:

[...] é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem se formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia -a- dia educa as pessoas que dela fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (MST, 2005. p. 200).

Desta forma, esta pedagogia, busca formar o Sem Terra, sujeito este localizado em uma identidade construída ao longo da história das lutas do campesinato no Brasil e, mais especificamente na luta empreitada pelo Movimento Sem Terra.

O Movimento presente nesta terminologia, indica uma dupla interpretação: a referência ao MST, e ao movimento enquanto movimento dialético, presente em qualquer proposta educativa que se proponha superadora das relações atuais vigentes.

A pedagogia do Movimento sintetiza diversas matrizes pedagógicas, produzindo assim, uma nova forma de educar. Essas matrizes, segundo CALDART (2004) são: 1) Pedagogia da luta social; 2) Pedagogia da organização coletiva; 3) Pedagogia da Terra; 4) Pedagogia da Cultura; 5) Pedagogia da História.³¹

2.4: Formação omnilateral e formação de educadores nos documentos e no diálogo com a produção teórica.

Neste tópico iremos trazer as sínteses realizadas a partir das leituras de pesquisas que relacionam a temática formação omnilateral, formação de professores no Movimento Sem Terra, como também, as reflexões feitas a partir da análise dos materiais produzidos pelo setor de educação do MST que versam a respeito destas questões.

³⁰ A explicação sobre estes princípios se encontra em MST (1996) , Caderno Pedagógico n ° 8 :*Princípios da Educação no MST.*

³¹ O aprofundamento sobre estas matrizes encontram-se no capítulo IV: O Movimento social como sujeito pedagógico, do livro de Caldart (2004), intitulada Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Assim as produções analisadas foram os de CALDART, Roseli, na obra: *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004); GREIN, Maria Isabel: *A Escola Itinerante como espaço de participação na constituição das políticas públicas um estudo de caso- A Escola Zumbi dos palmares*(2005); e a de MACHADO, Ilma em *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral* (2003).

Os documentos do MST analisados foram os referentes ao setor de educação, neles apesar de não ter nenhum caderno ou boletim que trate especificamente desta questão; formação de educadores e/ou formação omnilateral. A formação de educadores aparece como uma preocupação constante, como veremos na exposição que faremos no decorrer do trabalho.

2.4.1: Produção teórica relativa a área

A escolha desta produção, para compor a análise do estudo monográfico, se deu por diferentes motivos. A de CALDART por ser uma intelectual orgânica ao Movimento e suas produções terem significativas repercussões e apropriações no interior do Setor de Educação do MST, em nível nacional. Já GREIN apresenta a mesma característica da anterior, mais sua abrangência é mais localizada, no estado do Paraná e sua produção versa sobre a relação entre a Escola Itinerante e o Estado a partir do enfoque das políticas públicas. A última autora pontuada neste momento, MACHADO, foi escolhida por problematizar a formação omnilateral no MST, referenciada no materialismo histórico dialético.

A obra de CALDART analisada, foi a “*Pedagogia do Movimento Sem Terra*” (2004), a qual é produto de sua tese de doutorado³² e de suas intervenções pedagógicas enquanto intelectual orgânica do MST. Nesta obra, apresenta como preocupação central, a formação humana e sua relação com a dinâmica de uma luta social contemporânea. Desta forma, focaliza a formação desencadeada no MST, ou nas palavras da autora “ a formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra” (IDEM, p.19).

Divide sua obra em quatro capítulos, sendo que no primeiro – Um olhar sobre os Sem Terra e o MST – pergunta-se qual seria o sentido educativo deste espaço, propondo-se assim, a investigar este processo de formação. A autora, aponta inicialmente para elaboração desta reflexão três desafios: reconhecer o MST na sua

³² Este foi realizado no Programa de Pós Graduação da UFRGS, defendendo sua tese no ano de 1999.

historicidade, localizar a categoria cultura como eixo da compreensão das interações humanas, e o terceiro desafio de não idealização do Movimento. Neste capítulo sua análise versa sobre os elementos da teoria pedagógica e as relações desta com a formação do sujeito Sem Terra.

No segundo capítulo – A Formação dos Sem-Terra e o Movimento Sociocultural – investe na compreensão de como concretamente ocorre este processo de formação dos Sem Terra. Para isso, enfatiza duas dimensões: a história do Movimento e a experiência de participação do MST, onde enfatiza as vivências socioculturais, como bases formadoras da identidade Sem Terra a saber: a ocupação da terra, o acampamento, o assentamento, Ser do MST e a ocupação da escola.

Dando seqüência as suas inflexões intitula um próximo momento de – O MST e a ocupação da escola ³³ – no qual focaliza o papel da escola na formação humana dos Sem Terra, recuperando para esta empreitada a análise da constituição do Movimento. A partir destas reflexões traz ao debate a proposta de escola que interessaria a formação dos sem terra, indicando de que neste momento ³⁴, surgiu um conflito: quem deveria trabalhar nas escolas do MST ? Professores de dentro ou de fora do movimento? Como neste momento inicial poucas pessoas se dispunham a trabalhar neste contexto, quem assumiu de forma majoritária, a tarefa da educação, foram as pessoas do próprio acampamento/assentamento, mas que no entanto, estas não possuíam, na grande maioria das vezes, qualificação e ou titulação específica para assumir esta função.

Sendo assim, esta tentativa de garantir que os educadores/as fossem do próprio MST, gerou a preocupação e uma necessidade concreta de uma proposta para formação destes professores/as. Estas professoras, entram na história do MST, muitas vezes, como esposas dos trabalhadores rurais e aos poucos vão constituindo sua identidade específica:

Professora Sem Terra é o nome que pode ser dado à personagem do MST que combina em si três componentes “ identitários” diferenciados, cuja síntese é que acaba sendo a novidade na conformação histórica do sujeito *Sem Terra*. O primeiro componente é a condição de *mulher* e toda a rede de significados que isso envolve do ponto de vista humano, social, político, histórico; o segundo é o *ofício de educadora ou educador*, e sua preocupação específica com a dimensão pedagógica que desenvolve, seja com seus alunos, seus filhos ou qualquer ser humano com quem se relacione; o terceiro componente dessa identidade é sua *participação na luta pela terra e na organicidade do MST* que produz novos sentidos tanto

³³ A ocupação da escola na história é compreendida pela autora a partir de três significados, que são: mobilização pelo direito a escola, produção de uma proposta pedagógica específica e pela incorporação da dinâmica do acampamento/assentamento.

³⁴ Refere-se ao início das ações do Movimento, em especial das primeiras ocupações até 1987.

para a condição de mulher quanto para o ofício de educador (IDEM, *grifos da autora*, p. 294-295).

No decorrer da construção desta identidade, de professora Sem Terra outros nuances são incorporados, dentre estes: a educação deixa ser coisa exclusivamente de mulher, passando a ser coisa de gente, o que fortalece o jeito pedagógico do trato nas diversas ações do movimento. Assim “elas são *professoras e os professores de assentamento e ou acampamento*; são também *educadoras e educadores do MST*, de crianças, de jovens e de adulto; são ainda as *educadoras e educadores da Reforma Agrária*” (IDEM, *grifos da autora*, p. 297).

No último capítulo – O Movimento Social como sujeito pedagógico – propõe-se a olhar para o MST como sujeito pedagógico principal desta formação, enfocando a pedagogia construída neste processo. Registra Caldart, que o MST não cria uma nova pedagogia, mas sim constrói uma nova forma de lidar com as pedagogias existentes. Estas pedagogias, ou matrizes pedagógicas que a autora identifica como alicerces da Pedagogia do Movimento são: a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da Organização Coletiva, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia da Cultura e a Pedagogia da História.

Chegando nas considerações finais a autora reafirma sua principal tese desenvolvida no livro – o Movimento como princípio educativo – trazendo ao debate as sínteses destas balizas, nas quais sustenta sua afirmação.

MACHADO (2003) em sua tese de doutorado intitulada “*A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*” discute a temática tendo como eixo os trabalhos na linha Trabalho- Educação. Tem como fonte empírica uma escola de assentamento do MST, localizada no interior do Mato Grosso. Seu ponto de partida funda-se na seguinte questão: Como o MST organiza o trabalho pedagógico da escola de modo a dar conta da proposta de formação omnilateral ?

Mais especificamente sobre a formação omnilateral a autora pergunta-se que tipo de homem pretende-se formar? E indica referenciada, especialmente nos estudos de DUARTE (1993)³⁵, que o processo de objetivação - alienação situado numa sociedade de classes, pode ser tanto humanizador quanto alienador.

Esta análise a autora realiza à luz da categoria trabalho desenvolvida pela teoria marxista, ou seja o trabalho em seu duplo caráter, sua dimensão concreta ontológica ao

³⁵ DUARTE, Newton. *A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

ser humano – o trabalho em geral – independente da formação social em que se insere. E o trabalho abstrato determinado pelas relações sociais capitalistas de produção – o que produz mercadoria e extrai mais-valia.

Apoiada em outra categoria de método – a contradição – a autora indica que o condicionamento das determinações das relações capitalistas, não é total, e, neste contexto, emerge a formação omnilateral enquanto possibilidade contraditória, ou nas palavras da autora:

Pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações sócio econômicas, esquecendo-se que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral é fundamental para fazer a mudança social, e que portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança (2003, p. 116-117).

Neste sentido aponta que a formação omnilateral é que mais corresponderia a um projeto novo de sociedade, e que esta compreensão necessitaria ser balizadora das práticas pedagógicas realizadas no interior do MST.

A partir de sua observação da escola em questão, a autora sintetiza em suas conclusões, algumas categorias que exprimem suas reflexões, as quais são: relação teoria e prática; educação e trabalho; atitude e habilidades de pesquisa, processos pedagógicos coletivos e individuais; gestão democrática-coletivos pedagógicos; auto organização dos alunos-disciplina; formação permanente de educadores; forma de organização curricular e seu desenvolvimento; avaliação; tempo livre. Sendo que em cada um dessas categorias a autora expressa as positivities e as limitações encontradas nas práticas observadas.

Ainda em suas conclusões, a autora pontua algumas dificuldades observadas para desenvolver, na escola, os limites encontrados para efetivação desta proposta, os quais foram: a falta de elementos teóricos; a organização política do MST do assentamento deslocada do projeto escolar e vice e versa; essa desemboca noutra questão: que a escola reflete as contradições e conflitos da vida do assentamento e precisa influenciar mudanças nas relações de trabalho; relação entre trabalho e educação que vá além da produção material ligada a reprodução físico-biológica e que promova o desenvolvimento das potencialidades no plano físico, intelectual, cultural e estética, o que implica não descuidar das dimensões estéticas, culturais e de lazer; escola que discuta e se localize em perspectiva de desenvolvimento de campo; reflexão sobre o tempo de trabalho na escola; avaliação constante dos professores de suas atividades;

escola que tenha uma proposta pedagógica e curricular que contemple as especificidades da escola do campo articulado aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST, que os coloque em prática, potencializando assim, novas formas de organização do trabalho pedagógico. Em síntese a autora conclui que:

Politicamente, percebo uma grande diferença desta escola em relação a outras escolas públicas, pois, há uma questão de classe no fazer pedagógico desses professores, em suas proposituras de organização da escola, embora neste último aspecto careça de maiores aprofundamentos: que tipo de direção e organização de escola melhor corresponde ao projeto educativo do MST, e como agilizá-lo no contexto da educação pública municipal (IDEM; p.307).

Outra diferença positiva, observada da escola do MST pesquisada pela autora é o fato que esta prima pela valorização da infância, no entanto, indica outras questões que precisam ser superadas no trabalho pedagógico da escola que são: a fragmentação do conhecimento, e a necessidade do processo de formação de professores, principalmente no que se refere a ampliação do grau de apreensão do método dialético, como também a compreensão limitada desta experiência, vista isoladamente, e a necessidade de almejar a universalização desta perspectiva.

O estudo de GREIN,³⁶ (2005) trata da especificidade da Escola Itinerante enquanto uma política pública. O estudo é pré-requisito para obtenção do título de especialista em educação do campo, especialização esta, realizada em parceria entre a UNB (Universidade de Brasília), PRONERA³⁷ e o MST. Tem como título “*A Escola Itinerante como espaço de participação na constituição das políticas públicas um estudo de caso – A Escola Zumbi dos Palmares*”.

A autora propõe-se a analisar e compreender a educação do campo, no contexto da política pública. Para tal, escolheu como recorte empírico, a Escola Itinerante Zumbi de Palmares, localizada em um acampamento no estado do Paraná. Buscando desta forma, relacionar as políticas públicas com os contraditórios modelos de desenvolvimento de campo.

Divide sua monografia em três capítulos. No primeiro: “Da Educação Rural a Educação do campo”, no qual retrata a gênese da educação brasileira, indicando que esta sempre esteve cindida pelos interesses de classes sociais. Perpassando assim, sua análise, pelas constituições federais e o papel dado a educação nestes documentos oficiais.

³⁶ Maria Izabel Grein é também membro atuante do coletivo nacional de Educação do MST, e uma das referências no MST no estado do Paraná.

³⁷ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Enfocando a educação rural e do campo, respaldada nos estudos de CALANZANS³⁸, a autora afirma que é a partir da metade do século, que ganham contornos mais claros, projetos para educação rural, mas que estes tinham como objetivo “ integrar o meio rural brasileiro a uma sociedade capitalista de mercado” (IDEM, p.10).

E que somente, a partir da década de 90, com a aprovação da LDB, que a educação no campo ganha uma atenção (pelo menos em termo de lei) de obrigatoriedade de educação, no entanto, permanece, um grande abismo entre esta legislação e a prática e ou formulação de projetos que versem sobre a educação do campo.

Seguindo sua exposição ela trata das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo³⁹ reconhecendo esta, como uma conquista dos povos do campo. E fruto de debates, estudos, reflexões e lutas travadas a partir da articulação dos Movimentos Sociais e outras organizações do campo⁴⁰. Neste sentido, GREIN reconhece positivamente nestas diretrizes:

Podemos considerar as Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo um avanço em termos de legislação. Se aplicadas poderão resgatar a dignidade dos povos do campo, os seus direitos e principalmente sua cidadania (IDEM, 2005, p. 20).

A Escola Itinerante dos acampamentos dos Trabalhadores Sem Terra, nome dado ao segundo capítulo deste estudo, a autora localiza a gênese da educação do MST, na necessidade de democratizar não apenas a terra, mas que esta pressupõe a democratização do conhecimento. Situando assim, a Escola Itinerante nesta luta. Na seqüência, Grein traz um breve relato sobre a situação das escolas itinerantes ou negociação destas em diversos Estados⁴¹.

No último capítulo a autora reflete sobre a escola Itinerante no estado Paraná, enfocando a história das lutas da Articulação Paranaense da educação do Campo, e com a conquista desta, frente ao Estado, com a criação de uma Coordenação do Campo⁴², no

³⁸ CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do estado no meio rural* (traços de uma trajetória). IN: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

³⁹ Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2002.

⁴⁰ Essa organização foi impulsionada a partir de construções coletivas, tais como: I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997); I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (1998); criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo (1999).

⁴¹ Mais especificamente nos Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Alagoas, Piauí e Pernambuco.

⁴² Esta coordenação inicia seu trabalho em abril de 2003.

interior da SEED, como também a aprovação da Escolas Itinerante do Paraná⁴³. Tendo como foco a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, traz neste momento também, os dados extraídos de diferentes fontes⁴⁴.

Assim sendo, localiza a educação realizada na Escola Itinerante atrelada aos valores defendidos no interior da educação no MST, visto enquanto um projeto de formação humana. Neste sentido, aponta que este fazer pedagógico pressupõe outros tempos e espaços escolares para romper com a forma hegemônica de avaliação e gestão.

A Escola Zumbi dos Palmares, aprendendo com a terra e com a vida, localiza-se no Acampamento Dorcelina Folador, na cidade de Cascavel-Paraná. Nesta parte de seu estudo, Grein nos traz dados referentes a escola e a história desta, na constituição no acampamento. Analisa o Projeto Político Pedagógico da Escola, relata a forma de organização curricular, a partir dos tempos oficinas e dos temas geradores⁴⁵, como também as questões referentes aos processos de planejamento (anual e semanal), os quais são construídos de forma coletiva e por ciclos. Outro tema problematizado é a organização e a gestão desta escola que pauta-se nos princípios de participação democrática e formas instigativas de participação dos estudantes, neste processo.

Em suas considerações finais, a autora, indica que a luta por políticas públicas é parte da luta de classes, dizendo que seu avanço está intimamente ligado com a correlação de forças da sociedade. Neste sentido, procurou pontuar os limites e as possibilidades desta experiência – a Escola Itinerante no Paraná – enquanto política pública, no cerne de um Estado burguês, enfocando a necessidade da organização e do enfrentamento para a manutenção e efetivação concreta desta propositura.

Essas obras estudadas possuem diferentes graus de aprofundamento teórico e recortes empíricos distintos, mas coadunam quando localizam a educação no MST, como possibilidade de formação e construção do embrião de algo “ novo” distinto-quantitativamente da educação hegemônica, conformadora, buscando colocar a educação a favor da construção de um projeto social superador das relações sociais capitalistas.

⁴³ Parecer do Conselho Estadual de Educação- número 1012, datado de dezembro de 2003.

⁴⁴ Apontamentos que foram retirados do projeto Político Pedagógico da Escola; observações realizadas na escola e na comunidade, entrevista com educadores, direção e coordenação do acampamento.

⁴⁵ Respaldados nas diretrizes construídas na Educação no MST.

2.4.2 A Formação de educadores e a formação omnilateral nos documentos do MST: dialogando com a pesquisa de campo.

“Quem educa precisa também ser educado”(MST, 2005).

Os documentos analisados foram os de autoria do MST e que compõem o *Dossiê: MST e Escola – documentos e estudos 1999-2001*⁴⁶, publicado em 2005, na sua versão da segunda edição e o Boletim de Educação nº 9 – *Educação no MST: Balanço dos 20 anos*, publicado em 2004.

Ao analisarmos os documentos do MST, encontramos como sendo um de seus princípios filosóficos a preocupação com a formação voltada para as diferentes dimensões da pessoa humana. Ou, como aponta o MST (2005):

O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação **onilateral**. [...] Ou seja a educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só um lado de cada vez, só com o intelecto, ou só com as habilidades manuais, ou só com os aspectos morais, ou só políticos. [...] Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: a formação político ideológica; a formação organizativa; a formação técnico profissional; a formação do caráter ou moral; a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa (MST, 2005, p. 164).

Estes documentos, revelam que a educação do MST é, de forma constante, identificada como formação humana, aparecendo esta expressão diversas vezes, nos diferentes materiais analisados. Como confirmamos através de algumas citações que seguem: “A escola deve se preocupar com a pessoa integral” (IDEM, p. 33). Em outro momento, discutindo o significado da educação compreendem que: “Em sentido amplo, podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana” (IDEM; p. 160). A formação humana reconhecida como possibilidade de realizar “a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos

⁴⁶ Os textos que compõem o dossiê são: Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos (1990); Educação no Documento básico do MST (1991); O que queremos com as escolas dos assentamentos (1991); Como deve ser uma escola de assentamento (1992); Como fazer a escola que queremos (1992); A importância da prática na aprendizagem das crianças (1993); Escola, trabalho e cooperação (1994); Como fazer a escola que queremos: o planejamento (1995); Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta (1995); Princípios da Educação do MST (1996); Pedagogia da Cooperação (1997); Escola Itinerante em acampamentos do MST (1998); Como fazemos a escola de educação fundamental (1999); Nossa concepção de educação e de escola (2001); Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas (2001).

a lutar por um lugar digno na história” (IDEM, p. 200). Podemos aqui, estabelecer relação com a síntese escrita por um educador quando diz que: *“O MST é uma grande escola, que consegue resgatar o ser humano, o valor da terra e organiza as pessoas para lutar pelos seus direitos”* (questionário, maio/junho 2006).

Desta forma, percebemos em nosso trabalho de campo, como também na análise dos dados recolhidos, esta dimensão de resgate do ser humano, ou seja, as pessoas envolvidas com este movimento sentem-se importantes, reconhecendo-se assim, sujeitos da história, apesar de muitas vezes não ter a compreensão profunda deste significado. É um movimento que recupera a dignidade escamoteada pelas relações sociais hegemônicas. Este sentimento de pertença ao Movimento, o orgulho de se reconhecer desta organização está presente nos momentos que relatamos, quando perguntado para uma educadora o que é o MST ela nos respondeu: *“Eu também sou o MST”* (questionário, maio/junho 2006).

Outra dimensão que se refere, mais diretamente a formação omnilateral, diz respeito a não cisão entre trabalho manual e intelectual, questão esta que aparece nos escritos do MST com a seguinte grafia *“a escola deve preparar igualmente para o manual e intelectual”* (IDEM; p.33). Essa formulação é indicada pelo MST em diferentes momentos e relacionam-se a não sobreposição entre trabalhos distintos, trabalhar na terra deve ser tão nobre quanto trabalhar com a educação. Para podermos confirmar e ou refutar esta questão teríamos que ter aprofundado mais a investigação sobre esta dimensão, que demandaria outro trabalho, devido sua complexidade, e as relações que a escola estabelece com as formas de produção nos acampamentos.

Outro ponto analisado nos documentos foi a formação de educadores/as no MST, a qual tem presença constante nos escritos do MST. Esta aparece desde os primeiros textos produzidos e sistematizados sobre a educação localizada no MST. O referido texto, datado de 1990, traz como sendo uma diretriz de luta, do Setor de educação do Movimento que:

[...] passa a lutar por espaço num curso de Magistério que permita resolver os dois problemas dos professores dos assentamentos: uma formação adequada aos desafios assumidos e a obtenção do título que lhes permita negociar com o estado a indicação dos professores de dentro do Movimento. (IDEM, p. 22).

Assim, esta proposição tinha como objetivo garantir a formação técnica e política de educadores que viessem a assumir e efetivar a proposta de educação gestada, neste período pelo MST. Esta luta pela formação de educadores/as ampliou-se e continua sendo uma diretriz para o Setor de Educação do Movimento como indicado em MST

(2004), como uma das principais linhas de ação do Movimento, expressas pelos itens 6, 7 e 21 deste documento:

6- Buscar qualificar a atuação das educadoras e dos educadores; 7- Realizar atividades regionais e estaduais de formação específica para as educadoras e os educadores de todas as frentes de atuação do Setor; 21- Ampliar a realização de cursos formais de formação de educadoras e educadores, respeitando os critérios discutidos pelo MST (IDEM, p.28).

A demanda por formação de educadores/as do MST, também está presente nas principais bandeiras de luta em relação as políticas públicas, e fica expressa quando o Movimento reivindica uma “política específica para seleção e formação de professores para atuação nos assentamentos e acampamentos” (IDEM, p. 29). Neste contexto, convêm nos perguntar o que se espera dos/as educadoras/as vinculados as escolas do MST? Quais são as características desta especificidade ?

Para ser educadora numa escola como esta é preciso ser apaixonada pela educação, conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária; lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra (MST, 2005, p. 209).

As palavras compromisso, responsabilidade, luta, estão presentes em nossos dados, como aponta uma educadora *“Tenho muito orgulho em ser educadora. Educadora exige bastante compromisso, está comprometido com a educação mesmo, com a transformação, com a educação diferente”* (Entrevista, junho 2006).

Desta forma o papel do/a educador/a mostra-se de forma associada a discussão da militância, assim sendo, o educador precisa ser um militante. “Os professores de nossas escolas devem ser MILITANTES do MST”. Para o MST, os elementos centrais que constituem a militância são: “1) Pertença ideológica; 2) Clareza Política; 3) Consciência de Classe; 4) Amor pela causa do povo e crença profunda no seu trabalho; 5) Disciplina pessoal” (IDEM; p. 46).

Esta disciplina pessoal, dentre algumas questões, prioriza a dimensão do estudo, ou melhor, o processo de construção de uma disciplina de estudo. Este visto também como: “Talvez a maior contribuição que o setor tenha dado ao conjunto do Movimento foi a construção do valor da escolaridade, como um dos fundamentos valor do estudo, este já muito forte na compreensão das lideranças do MST” (MST, 2004, p. 21). Esta questão é unânime, entre os educadores/as entrevistados, sendo assim, todos eles

colocam a intenção de continuar estudando, e a importância do estudo para sua formação. Como aponta o relato a seguir:

A necessidade do educador é poder sempre saber um pouco mais, eu nunca parei de estudar depois que entrei no movimento sem terra, não conhecia Vigotsky, Paulo freire, Gramsci, Roseli Nunes, Rosa Luxemburgo, vários pensadores, Marx, Makarenko, esses pensadores socialistas a gente não conhecia. Depois que a gente entra no Movimento sem terra a gente começa aprender com as pessoas, Che Guevara, antes pra mim Che Guevara era um bicho, nunca falavam disso (Entrevista, junho de 2006).

Como se formam esses/as educadores/as, ou então quais são os espaços em que ocorre essa formação para além dos cursos formais de formação inicial (Magistério, Pedagogia), que são vistos com importância central? As entrevistas nos apontaram que os/as educadores/as identificam outros espaços de formação, destes que podemos chamar não-formais⁴⁷, que são: com a comunidade, no acampamento, na sala com as crianças, com outros/as educadore/as, nas reuniões, assembléias, mobilizações do Movimento, todos estes espaços são identificados como educativos.

Nos princípios pedagógicos defendidos pelo MST, em especial no documento 11º denominado como sendo, “Criação de coletivos pedagógicos e a formação permanente dos educadores/as”, são enfatizados o papel da organização coletiva na formação dos Sem Terra e, conseqüentemente, de educadores/as Sem Terra, ou seja, como a gestão democrática, os planejamentos, as avaliações realizadas coletivamente desencadeiam também um processo formativo na direção proposta pela pedagogia defendida pelo Movimento.

2.4.3- Os Cursos Formais de Formação de Educadores.

Como relatamos anteriormente, a formação de educadores no MST emergem concomitantemente a luta por escolas. Num primeiro momento, a intenção era garantir a escolarização das crianças acampadas, a partir de uma formação diferente que possibilitasse que elas compreendessem o processo que viviam. Esta formação, sem dúvida demandava um educador que conseguisse dar conta dessa tarefa, como apontava o documento datado deste período, em 1990. “Por isso, uma das maiores bandeiras de luta no Setor de Educação é hoje, a da formação do professor, ou seja sua capacitação técnica e política para a construção prática desta proposta” (MST, 2005; p. 21).

⁴⁷ Segundo GOHN (1999) diz que “ o que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar e ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. (p. 100).

Desde então o MST iniciou sua luta para garantir esta formação. Para tanto surge, a seguinte preocupação: Como e onde fazer essa formação? O MST foi compreendendo que para garantir a concepção na formação de educadores/as necessitaria participar ativamente dessa formação. A partir do fim da década de 80, com o Setor de Educação do Movimento estruturado, iniciou-se a luta pela formulação e gestão de propostas de formação de educadores do Movimento, em cursos formais.

A primeira referência que aparece sobre estes cursos refere-se a primeira turma de Magistério, datada de 1989, a qual ocorre, no noroeste do Rio Grande do Sul, através de convênio entre FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa), DER (Departamento de Educação Rural) e MST. Inicialmente as primeiras turmas, se constituíram com um caráter mais regionalizado e com o passar do tempo, foram adquirindo uma dimensão mais abrangente.

Segundo MST (2004), estas proposições iniciais foram criando a necessidade de consolidar um local destinado para a formação dos Sem Terra, em nível médio e profissional, que culminou na criação do Instituto Josué de Castro (IEJC) que possui o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), como sua entidade mantenedora. Além dos cursos de formação de educadores – Curso Normal de nível médio e Pedagogia da Terra, o instituto conta com outros cursos: Ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Integrado com cursos técnicos nas áreas de Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária e qualificação profissional em Comunicação Social. Esta escola que se localiza na cidade de Veranópolis, no Rio Grande do Sul, iniciou suas atividades no ano de 1995.

Atualmente o MST vem buscando diversas parcerias para ampliar sua atuação nesta frente de Educação – a Formação de educadores/as. O que possibilitou avançar significativamente na sua proposição de formação, foi a parceria com as Universidades na realização do Curso de Pedagogia da Terra. O pioneiro deles ocorreu no Rio Grande do Sul no ano de 1998. Atualmente são diversas turmas espalhadas pelo Brasil.

Os dados do MST (2004) sobre seus cursos formais de formação de educadores apontam que já foram concluídos: 16 turmas de Magistério/Normal de Nível Médio, as quais, aconteceram em diferentes estados, como: Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Sergipe, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Bahia e Pará. E também, três turmas de Pedagogia da Terra, nos estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, envolvendo aproximadamente um total de 750 educadores formados. Em andamento encontram-se 10 turmas de Magistério/Normal Superior nos estados: Maranhão, Rio

Grande do Sul, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte e também 12 turmas de Pedagogia da Terra, contemplando os estados do: Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Roraima, Paraná, Pernambuco, Bahia, Ceará. Além disso, uma turma nacional em nível de pós-graduação em Educação do Campo localizada em Brasília, envolvendo assim em torno de 1000 alunos. Cabe ressaltar que, atualmente no Paraná, um número significativo de educadores/as das escolas de acampamentos e assentamentos participam da pós-graduação em Educação do Campo, oferecido pela UFPR em parceria com os Movimentos Sociais do Campo e com as prefeituras populares.

Com estes dados, podemos perceber a dimensão que ganhou a formação de educadores no MST, principalmente quando identificamos o número expressivo de pessoas envolvidas e o número de turmas de Pedagogia da Terra, em nível de graduação. Por serem recentes, pouco foi sistematizado ainda sobre estas experiências. Contudo, estas devem estar provocando muitas *desestabilizações*, tanto nesses educadores da classe trabalhadora que estão tendo acesso ao conhecimento das universidades, como também na própria organização das universidades.

CAPÍTULO 3- ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ: QUE ESCOLA ? QUE EDUCADORES ? QUE FORMAÇÃO ?

Como vimos anteriormente, a educação no MST, não se restringe a escola, mas a pressupõe no seu projeto de formação humana. No entanto, assim como expressa um dos lemas da educação do MST “Escola é mais do que escola no MST”, implica sem dúvida uma ocupação também da escola numa tentativa de criar uma organização escolar que comporte a dinâmica deste movimento social

A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento. [...] desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza quem dela faz parte. É só fará isso se tiver o ser humano como centro [...] (MST, 2005, p. 205).

A escola itinerante é uma destas experiências escolares recriadas pelo Movimento Sem terra, sendo esta, fruto das atividades pedagógicas desenvolvidas desde a primeira ocupação do MST, no entanto, neste período, elas ainda não possuíam um caráter formal/legal. Foi a partir de 1996, no Rio Grande do Sul que esta escola se tornou legítima para além do MST, tendo em vista a sua legalização pelo Conselho Estadual de Educação⁴⁸, por meio de pressões localmente, exercidas por este movimento, de forma muito particular, as mobilizações realizadas pelas crianças Sem Terra na luta por este direito.

A denominação de Itinerante está atrelada a sua particularidade de se movimentar junto com o acampamento⁴⁹, significando desta forma:

[...] uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que significa um grande avanço no sentido de afinidade entre processos os processos formais de escolarização e as vivências práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST (MST, 2004; p.43).

Assim sendo a caracterização ou a gênese desta concepção de escola, localiza-se nas primeiras práticas educativas realizadas no interior do Movimento. No entanto, a diferença substantiva é de que esta, para além de garantir a escolarização garante a certificação destes trabalhadores.

A escola itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou sua organização a partir da elaboração de uma proposta

⁴⁸ Parecer n° 1313/96 como “ Experiência pedagógica” de Escola Itinerante, a vigor por dois anos.

⁴⁹ É bastante comum, no período de acampamento, as pessoas se deslocarem para outras áreas. Isso acontece devido a vários fatores, entre eles: conflitos, despejos, fatores climáticos, condição para o plantio, entre outros.

pedagógica para o atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem- Terra, pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação/ Divisão de Ensino Fundamental, juntamente com o setor de Educação dos Trabalhadores Sem Terra do Rio Grande do Sul (MST, 1998, p 15).

Estas escolas estão vinculadas a uma Escola Base, que segundo MST “tem como função acompanhar e dar suporte legal à vida funcional dos professores, como também incluí-los no seu corpo administrativo-financeiro, administrando a verba da autonomia financeira em benefício da Escola Itinerante (IDEM, 1998, p 17). Nos parece que esta é uma condição para que as Escolas Itinerantes funcionem e ganhem legitimidade por parte do poder público.

Assim, com a consolidação desta experiência no Rio Grande do Sul, esta bandeira de luta, toma abrangência e iniciativas nacionais, gerando desta forma, novos frutos. Segundo GREIN (2005), além do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante vem se efetivando em outros estados: no Paraná, em Santa Catarina e Alagoas. Sendo que nos estados de Goiás, Piauí e Pernambuco existem negociações organizadas frente à esta demanda de escola. “Hoje são 3.300 educandos e educandas com 272 educadores e educadoras em 27 acampamentos nos três estados do Sul e uma em Alagoas” (IDEM, p. 28).⁵⁰

Investigando a especificidade desta experiência pedagógica, temos que no estado do Paraná, sua aprovação ocorreu no dia 08 de dezembro de 2003, pelo Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer n ° 1012/03, em regime de experiência por dois anos. Esta conquista foi fruto de uma reivindicação do MST junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em especial a Coordenação de Educação do Campo, com vistas a garantir o acesso a escolarização das crianças, jovens e adultos acampados no estado.

Abrimos um pequeno parênteses para compreender que esta Coordenação de Educação do Campo também foi uma conquista, pressionada junto ao Estado pela Articulação Paranaense de Educação do Campo.⁵¹ Esta coordenação inicia seu trabalho no ano de 2003, diretamente vinculada a Superintendência da SEED. A partir de julho de 2004, devido a correlação de forças no interior desta secretaria de educação, os

⁵⁰ Convém pontuar que apesar dos dados serem recentes, datados do ano de 2005, pode ser que eles tenham se alterado, pois estes acompanham a própria dinâmica de movimentar-se do MST.

⁵¹ Esta articulação foi organizada a partir da II Conferência Paranaense por uma Educação do Campo, realizada no ano de 2000, na cidade de Porto Barreiro. Integravam a articulação neste momento as seguintes entidades: CPT, MST, ASSESOAR, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-Pr, CRABI, APEART e UNIOESTE. Outras informações referentes a articulação podem ser encontradas no Caderno 1 denominado A História da Articulação (2000).

trabalhos da Coordenação passam a ser subordinados ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF), o qual se vincula à Superintendência. Esta mudança implica, numa menor autonomia da Coordenação de Educação do Campo e conseqüentemente em um maior controle por parte das instâncias superiores⁵², das quais passam a ser subordinadas. Contudo esta coordenação continua a acompanhar, nos limites do Estado, a organização, o funcionamento e a formação de educadores/as da Escola Itinerante.

A Escola Itinerante se estrutura através da existência de uma Escola Base (Colégio Estadual Iraci Salete Strozak)⁵³, na qual institucionalmente, os/as alunos/as estão vinculados e matriculados, sendo que, é a partir da escola base que se garante a certificação e a validação do ano letivo nas escolas itinerantes.

Atualmente no estado existem 11 escolas itinerantes, são elas: *Chico Mendes* – Acampamento José Abílio dos Santos, município de Quedas do Iguaçu; *Olga Benário* – Acampamento 10 de maio, município de Quedas do Iguaçu; *Zumbi dos Palmares* – Acampamento 1º de agosto, município de Cascavel; *Zumbi dos Palmares II* – Acampamento Dorcelina Folador, município de Cascavel; *Antônio Tavares* – Acampamento 2º conquista, município de Espigão Alto do Iguaçu; *Paulo Freire* – Acampamento 1º de maio, município de General Carneiro; *Carlos Mariguella* – Acampamento Elias Gonçalves de Meura, município de Planaltina do Paraná; *Ernesto Che Guevara* – Acampamento Quilombo dos Palmares, município Jardim de Olinda; *Sementes do amanhã* – Acampamento Chico Mendes, município de Matelândia; *Caminho do Saber* – Acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira; *Escola Itinerante* – Acampamento Companheira Roseli Nunes, município de Amaporã; sendo que as duas primeiras encontram-se em situação especial, pois estão localizadas em processos de assentamentos. Estas escolas abarcam um total de dois mil trezentos e trinta e oito educandos e cento e noventa e quatro educadores.⁵⁴ De forma geral, estas escolas atendem a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

⁵² Com esta mudança, praticamente todo o grupo que se integrava a esta coordenação acaba se retirando da SEED.

⁵³ Neste momento o MST-PR juntamente com a equipe técnica de educação do campo da SEED, vem construindo uma proposta de trabalhar com duas Escolas Bases no Estado.

⁵⁴ Dados retirados do folder sobre a Escola itinerante, datado de maio de 2006.

3.1: Neste contexto, que educadores/as ?

Os/as educadores/as da Escola Itinerante estão vinculados ao MST, e de certa forma, não se diferenciam muito das características dos/as educadores/as identificadas anteriormente neste trabalho. No entanto, neste momento iremos discutir de forma mais específica a respeito dos/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná. Sobre estes, o Projeto Político Pedagógico desta escola (2004), indica que eles: “[...] serão do próprio acampamento, indicados pelo Setor de Educação do MST com Magistério, Ensino Médio ou cursando, preferencialmente com experiência em sala de aula”, juntamente com este apontamento este documento indica que os educadores “[...] passarão por um processo de formação antes e durante, ao mesmo tempo em que continuarão seu processo de escolarização” (SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ, 2004, p. 7).

Esta proposta, de garantir os educadores/as do próprio acampamento, é operacionalizada por meio de convênio entre a SEED e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) entidade jurídica que representa o MST no Paraná, através deste que ocorre a remuneração destes educadores/as.

Neste capítulo, nos preocupamos, em compreender como a pertença ao Movimento constrói novos tempos, espaços e sujeitos educativos, que de maneira significativa alteram o papel de professor/a tradicional, assim como suas práticas pedagógicas, que: *“trata de colocar seu ofício a serviço de uma causa social, de um projeto e histórico, o que produz novos significados, mas também novas exigências para seu trabalho e sua formação”* (CALDART, 2004, p. 297).

Para viabilizar esta análise, nos pautamos em dados extraídos da aplicação dos questionários ao conjunto destes educadores⁵⁵, da realização de entrevistas e das anotações em diário de campo os quais permitiram apreender e caracterizar esta especificidade, de modo a compreender quem são os educadores da Escola itinerante do Paraná. Os dados quantitativos, referentes às perguntas do questionário, respondidas por sessenta e cinco educadores, trazem questões relativas principalmente a idade, sexo, tempo de magistério, nível de escolaridade, tempo de atuação na escola. A compilação destes dados encontram-se nas tabelas a seguir. Com estes, procuramos estabelecer relações com as entrevistas e a literatura da área.

⁵⁵ Estes questionários foram aplicados para o conjunto de professores das escolas itinerantes, em especial em dois cursos de formação para estes educadores, promovidos pela SEED e MST: um que realizou-se em Maringá, nos dias 18 a 20 de maio e outro em Quedas do Iguaçu, nos dias 30 e 1 de junho, do ano corrente, sendo que o segundo, além dos questionários, pudemos realizar entrevistas semi-estruturadas com parte destes educadores.

IDADE		
Menos de 18 anos	2	3,07%
18 a 21 anos	22	33,84%
22 a 25 anos	17	26,15%
26 a 30 anos	7	10,76%
30 a 40 anos	10	15,38%
Mais que 40 anos	5	7,69%
Não respondeu	2	3,07%
Total	65	100%

Fonte: questionário: maio/junho de 2006

SEXO		
Feminino	38	58,46%
Masculino	27	41,53%
Total	65	100%

Fonte: questionário: maio/junho de 2006

NÍVEL DE ESCOLARIDADE			
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Superior
Concluído	5	33	-
Cursando	2	19	6
	10,76%	80%	9,23%

Fonte: questionário: maio/junho de 2006

Experiências anteriores com a docência		
SIM	11	16,93%
NÃO	54	83,07%
	65	100%

Fonte: questionário: maio/junho de 2006

Tempo de trabalho na escola do acampamento		
Até um ano	25	38,43%
De 1 a 2 anos	12	18,46%
De 2 a 3 anos	22	33,84%
Mais de 3 anos	6	9,23%
Não respondeu	1	1,53%
Total	65	100%

Fonte: questionário: maio junho de 2006

Os dados acima, nos auxiliaram na compreensão sobre quem são os/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná. Apontam, assim, que a maioria dos/as educadores/as são jovens. Em torno de 60% localizam-se na faixa etária de até 25 anos.

Embora a grande parte destes/as educadores/as, pertença ao sexo feminino, constatou-se uma significativa presença de educadores homens, o que contradiz, de

certa forma, a tendência do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde esta função é geralmente, é ocupada de forma exclusiva por mulheres. Tal situação acaba por problematizar, de forma significativa a educação da infância como sendo uma função destinada não somente às mulheres, passando desta forma a questionar as dimensões de gênero presentes nesta atividade docente.

A respeito do nível de escolaridade, a maioria encontra-se cursando ou tem o ensino médio concluído. Vale ressaltar, que de maneira significativa, o ensino médio diz respeito a preparação para a docência, ou na nomenclatura utilizada antigamente, o magistério.⁵⁶ Entendemos aqui, o limite desta formação, que apesar de ser um número menor, 10, 76% destes educadores, estão cursando e/ou não concluíram o Ensino Fundamental, o que indica que no âmbito formal estes não tiveram acesso a base de conhecimentos alicerçada na formação de professores, o que é expressivo. Se contarmos os/as educadores/as que estão cursando o Ensino Médio ou o terminaram, mas não fazem curso voltado para a formação de professores, este percentual sobe significativamente, abarcando aproximadamente a metade destes/as educadores/as. Convém, neste momento registrar e estabelecer relações desta informação, com as questões analisadas por outras autoras, a partir dos dados fornecidos pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), quando discutem a Educação no Campo, mais especificamente aqui, a escolaridade dos professores do campo, de forma comparativa aos professores da cidade:

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8% (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004, p. 26).

Isso nos mostra que este não é um problema específico aos professores do MST, muito pelo contrário, é um problema localizado na formação de professores como um todo, e de maneira mais grave nos professores do campo, uma vez que estes são fruto, da inexistência de políticas efetivas de formação e valorização destes profissionais, ao longo da história da educação do campo no Brasil. Ou nas palavras das autoras:

⁵⁶ Muitos destes educadores cursaram esta etapa do ensino no Instituto de Educação Josué de Castro-IEJC o qual tem como mantenedora o ITERRA- Instituto Técnico de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, com sede em Veranópolis, Rio Grande Sul. Curso este, desenvolvido a partir da concepção de Educação defendida pelo Movimento.

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção (IDEM; p. 25).

Fator positivo, extraído da questão da escolarização dos/as educadores/as da Escola Itinerante é que muitos continuam sua formação de âmbito formal, sendo que alguns deles cursam a graduação em Pedagogia, em especial o curso de Pedagogia da Terra e outros querem cursar. Assim, a dimensão do estudo e sua continuidade aparece de forma constante nas informações que coletamos em nossa pesquisa. As entrevistas indicaram que todos os/as educadores/as ou estão cursando algum curso formal ou pretendem vir a cursar. *“Educador tem que estar sempre em busca de saber mais, querer aprender”* (Entrevista, junho de 2006). E para ter acesso a este conhecimento, os educadores identificam a importância dos cursos formais, dizendo assim:

Quanto mais estudo melhor, o educador tem que ter formação continuada. Não existe a pessoa sábia, a gente deve estar sempre em busca de um saber. Fiz o Magistério no ITERRA, foi o muito bom, tanto na formação política, pedagógica e técnica, mas no entanto não foi o suficiente, hoje estou fazendo pedagogia na Unioeste (Francisco Beltrão), organizado pelos Movimentos Sociais justamente pra dar formação qualificada aos jovens do movimento para que estes possam dar formação para as crianças Sem Terra (entrevista, junho de 2006).

Outra questão importante para ser pontuada refere-se a forma como acontece a escolha destes educadores, ou seja, como eles tornam-se educadores/as do Movimento Sem Terra. Geralmente os educadores são indicados pelo Setor de Educação do MST-PR, sendo que estes, em sua maioria são integrantes deste movimento e residem no mesmo acampamento, no qual, localiza-se a escola. A indicação pelo Movimento, pelo que pudemos perceber, se dá pelo menos por três motivos: nível de escolaridade mais elevado, envolvimento com atividades pedagógicas (anteriormente a entrada ao Movimento), como também, características de militância, o que fica expresso na fala dos próprios educadores: *“Foi assim, na falta de educadores eu fui indicada pela Coordenação, ai eu passei por avaliação, discussão com os pais e com a comunidade, ai eu aceitei, e assim então agora eu estou atuando como educadora”* (entrevista, junho 2006). Nos pareceu também que o primeiro motivo, o nível de escolaridade do educador é o fator mais decisivo para esta escolha. A relação entre o nível de escolaridade e a indicação para ser educador está contida na fala :

E a gente como é de um Movimento social, e geralmente pessoas que são integrantes desse são pessoas excluídas, da sociedade, então grande parte dessas pessoas são analfabetas. E como eu tinha uma escolaridade razoável, os responsáveis pelo Setor de Educação vieram conversar comigo se eu poderia contribuir com essas pessoas que ficaram trinta, quarenta anos, sem ter a oportunidade de estudar, pra mim alfabetizar, dar condições para que eles conseguissem escrever seu nome, uma carta, para se comunicar com um parente, enfim, para sua vida” (Entrevista, junho de 2006).

Nas observações realizadas foi possível evidenciar o processo de valorização dos sujeitos que ocorre na organicidade do MST, o que tem proporcionado tanto o sentimento de pertença ao Movimento, assim como sua valorização enquanto sujeitos históricos. Estes/as educadores/as identificam o papel formativo do Movimento em diferentes momentos, em especial, em proporcionar a eles esta a possibilidade de serem educadores, ocupação e formação esta que possivelmente não conseguiriam se não adentrassem ao Movimento.

Por que sempre tive a esperança de um dia ser educadora, mas nunca tive a oportunidade, terminei o segundo grau de noite porque de dia tinha que trabalhar, o Magistério não tinha a noite, então eu não pude ter uma formação de educadora, o que com o Movimento Sem Terra foi possível. (entrevista, junho de 2006).

A impossibilidade de realizar esta formação também é indicada na fala, do educador a seguir, que sintetiza também outras questões levantadas no decorrer do nosso estudo:

Eu tinha o primeiro grau completo, pra mim foi uma experiência fantástica, eu e nunca tinha entrado em sala de aula, tinha contato com as pessoas adultas, mas não com a função de socializar um pouco do conhecimento que eu tinha, mesmo alfabetizar eles Como eu gostei muito, recebia o incentivo de uma tia que também era professora. Mas eu estava vendo que isso não estava sendo possível, pois financeiramente não tinha condições, graças ao movimento, que me depositou uma confiança pra fazer um magistério no Rio Grande do Sul, no ITERRA. Assim desde que entrei no acampamento venho atuando na área de educação e participando de cursos, encontros (estaduais, regionais) jornada de agroecologia. Isso tudo também são espaços de formação, onde a gente vai adquirindo mais conhecimento e enriquecendo a prática pedagógica em sala de aula (Entrevista, junho de 2006).

3.2: Os cursos de formação continuada dos educadores da Escola Itinerante do Paraná.

Neste tópico iremos discutir a formação de educadores/as na Escola Itinerante do Paraná, de forma mais específica, a partir da análise dos cursos de formação continuada voltadas para estes educadores/as. Estes cursos referem-se aos cursos

formalizados pela SEED e construídos em parceria entre esta Secretaria, em especial pela Coordenação do Campo, com o Setor de Educação do MST Paraná.

Estes cursos além de serem uma necessidade concreta, como indicam os dados uma vez que muitos educadores/as, 83,07% do universo pesquisado, antes de adentrarem no movimento nunca tinham tido experiências com a docência, são também uma exigência estabelecida para a aprovação desta experiência escolar, como nos mostra o Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante.

Anteriormente a aprovação formal desta escola, algumas escolas já tinham iniciado seu trabalho, em função da necessidade concreta dos educandos não ficarem sem aula. O Setor de Educação do Movimento, também, já tinha indicado muitos destes/as educadores/as, por esse motivo o MST de forma autônoma foi construindo alguns momentos específicos de formação, com vistas a garantir que minimamente os trabalhos nessas escolas estivessem sendo pautados pela Pedagogia do Movimento. Essa movimentação inicial nos acampamentos nos parece que além de ser um espaço direcionado para a formação e aglutinação desses educadores/as, foi também uma estratégia política para garantir e acelerar o processo de aprovação da Escola Itinerante.

Na parceria entre SEED e MST, aconteceram até o presente momento, oito cursos de formação de educadores/as, especificamente para educadores que atuam na Escola Itinerante do Paraná.

O primeiro deles aconteceu entre os dias de 19 a 24 de abril de 2004, em Faxinal do Céu. Neste evento foram apresentados relatos das experiências das Escolas Itinerantes e discutiu-se o aprendizado dos sujeitos na perspectiva da Educação Popular. A criança, também foi tematizada neste evento: deste seu ensinar e o aprender, bem como seu desenvolvimento. O ensinar e o aprender das etapas: um estudo a partir da multiaprendizagem com enfoque nos conteúdos e metodologias, também foi abordado. E por fim, o planejamento e a avaliação na Escola Itinerante, e seu papel no Acampamento, foram os conteúdos desenvolvidos neste espaço.

Os cursos que seguiram, voltaram-se para a formação dos educadores das escolas itinerantes e para a equipe pedagógica da Escola Base. Seus objetivos, não se alteraram muito no decorrer das etapas, sendo assim, de forma geral os cursos pautaram-se nos seguintes objetivos: socializar as práticas pedagógicas vividas nas Escolas Itinerantes a partir da ação-reflexão-ação; aprofundar o estudo do Projeto Político Pedagógico das escolas; instrumentalizar na teoria e na prática educadores/as com conteúdos e metodologias dos cursos em etapas. Estes cursos foram encaminhados

metodologicamente através de palestras, oficinas, trabalhos em grupo e relato de experiências. O que foi se alterando nessas etapas foram os conteúdos trabalhados e os professores envolvidos com a realização da palestras e oficinas. Segue abaixo a indicação de algumas informações sobre as etapas seguintes.

O segundo encontro de capacitação de educadores das escolas, ocorreu de 12 a 17 de julho de 2004, na cidade de Francisco Beltrão, onde foi trabalhado a Fundamentação Teórica do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante, as questões relativas ao planejamento, como também oficinas de matemática e português. A dimensão da infância também apareceu como temática.

Nos dias 17 a 22 de outubro de 2004, aconteceu em Curitiba a III Encontro de Capacitação dos educadores das escolas itinerantes. Em relação aos conteúdos além dos mencionados e trabalhados nos eventos anteriores, ocorreu um acréscimo interessante, uma vez que as oficinas trabalhadas abarcaram outras áreas do conhecimento além do Português e da Matemática, tais como: Educação Física, Educação Artística, História, Geografia e Ciências. Também foram trabalhados conteúdos que perpassam as diversas disciplinas, do contexto escolar, dentre estes: os aspectos da saúde comunitária; da sexualidade e afetividade e da cultura popular.

A respeito do quarto encontro, somente conseguimos as seguintes informações: que ocorreu no Centro Catequético de Francisco Beltrão, na cidade de Francisco Beltrão, nos dias 08 a 12 de maio de 2005.

O 5º Encontro, ocorreu entre os dias 19 a 23 de setembro de 2005, em Curitiba. Em sua programação foi acrescida a contextualização da conjuntura atual, a qual permaneceu nos eventos posteriores.

Até este momento, os cursos apresentavam uma carga horária que perfazia uma média de 38 a 40 horas, e contavam com atividades nos três períodos do dia, e também contavam com a participação da totalidade dos/as educadores/as da Escola Itinerante do Paraná.

No ano de 2006, os cursos tomam uma característica diferenciada, por ocorrerem de forma descentralizada, ou seja, não mais com o conjunto dos educadores de todas as escolas, mas sim por educadores divididos em três grandes grupos, distribuídos principalmente de acordo com a localização das escolas. Assim aconteceram três etapas, muito semelhantes, com diferentes educadores. Sendo assim, as etapas aconteceram em Cascavel, Maringá e em Quedas do Iguaçu. Os três eventos ocorreram no primeiro

semestre do ano corrente. O número de horas trabalhadas nestes encontros, diminuíram, assumindo assim, a carga horária de 24 horas.

Nestes últimos encontros, de forma mais incisiva na etapa de Quedas do Iguaçu, realizamos nossa pesquisa, a partir da qual pudemos reconhecer que os/as educadores/as identificam a importância central de cursos formais na sua formação. No entanto, também reconhecem que esta formação ocorre para além do âmbito formal, em diversos tempos de sua vida, em especial, nos momentos do Movimento: acampamento, assembléias, reuniões, grupos de estudos, mobilizações, dentre outros.

Desta forma, os cursos de formação continuada são avaliados pelos educadores/as, em geral, de forma positiva. Eles reconhecem sua importância e estabelecem vínculos com suas práticas pedagógicas. “*aqui nos encontros a gente têm bastante informações*” (entrevista educador, junho 2006). Além do acesso ao conhecimento, e a troca de experiências apontam que os cursos proporcionam também a possibilidade de aprender a viver coletivamente, como afirmam: “*Nesses cursos de formação além de conhecer muitas pessoas, se introzar, a gente aprender a viver no meio social, até mesmo, por exemplo, dormir todos juntos, a gente não é acostumado, é preciso conviver, viver em coletividade*” (entrevista, junho 2006).

Sobre a periodicidade desta formação apontam que: “*Esses cursos do Movimento Sem Terra com a Secretaria de Educação deveria ser de 3 em 3 meses, 4 em 4 meses, pra preparar mais pessoas. Dar aula é uma coisa bem séria, a pessoa tem que ter responsabilidade para administrar, conseguir repassar, pras crianças.*” (entrevista educador, junho 2006).

Analisando o material recolhido na SEED identificamos que no ano de 2004, aconteceram um número maior de etapas dos cursos de formação, como também ocorreu uma maior articulação entre elas. Desta forma, os conteúdos no decorrer destes cursos, apresentam-se incorporados de forma espiralada, ou seja, além de discutir sobre o eixo central desses cursos: a Escola Itinerante, seu Projeto político pedagógico como também o planejamento e a metodologia deste ensino nesta realidade educacional, vai agregando a estes conteúdos específicos das disciplinas, outros conteúdos de características transdisciplinares. Esse fato possivelmente possui ligações, com a maior autonomia que até este período a Coordenação de Educação do Campo possuía no interior da Secretaria de Educação, uma vez que se apresenta uma quebra entre os primeiros cursos de educadores com os cursos mais recentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há momentos na história
 Em que todas as vitórias
 Parecem fugir da gente
 Mas vence quem não desanima
 E busca em sua auto estima
 A força pra ser persistente
 [...] Ergue-se de todos os lugares
 Pra dizer que é hora de colher
 Tudo o que se plantou.
 Gente é como água do mar
 Mesmo se movendo devagar
 Mostra no seu balançar
 Que nunca se dobrou
 Regando o deserto da consciência
 Um novo ser nasceu
 É hora de ir em frente, companheiro
 Você é o guerrilheiro
 Que a história nos deu.[...]
 (Ademar Bogo- É tempo de colher)

Chegar ao fim de um trabalho investigativo não significa termos conseguido responder todos os questionamentos levantados no início do estudo. Mas sim, que conseguimos apreender de maneira articulada uma parte do movimento contraditório presente nas relações sociais em que vivemos, com vistas a auxiliar no desvelamento das ocultações presentes nesta forma social.

Neste sentido, antes de amarrarmos algumas análises, realizadas neste estudo, convém registrar, o lugar a partir do qual este estudo foi desencadeado: da Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico na Universidade Federal do Paraná, especialização gratuita, fato muito incomum, nos dias atuais. Sendo assim, um locus privilegiado da resistência frente as mazelas provocadas pela mercantilização do ensino superior, acentuada no Brasil, nas últimas décadas.

Desta forma, através desta monografia de conclusão do referido curso, evidenciamos que o pressuposto da formação omnilateral encontra-se nos documentos do MST, como também está contemplada potencialmente no projeto de formação de educadores/as em questão.

Mas de que forma a formação omnilateral se manifesta na formação destes/as educadores/as? Pudemos identificar, que esta se manifesta principalmente em duas

dimensões: na formação político ideológica, os/as educadores/as, em sua grande maioria, apontam que participam de atividades políticas dentro do MST e se reconhecem como militantes deste movimento, e a outra, na dimensão organizativa, que pode ser observada, nos cursos de formação, no que se refere tanto na gestão organizativa, como na política destes espaços formativos.

Uma outra questão que nos apareceu de forma recorrente, foi a compreensão sobre a categoria realidade, utilizada de forma constante pelos educadores, quando dizem que “ a educação do MST deve ter referência a nossa realidade”, esta realidade é vista muitas vezes, de forma imediata, como sendo a realidade do acampamento, assentamento, ou do MST, não fazendo as relações entre a realidade específica do MST com a totalidade, ou a realidade concreta, comprometendo assim, em nosso entendimento a radicalidade da contraposição deste fazer pedagógico.

A preocupação com a formação de educadores é uma constante nos documentos elaborados pelo MST, como aponta o balanço realizado pelo MST a respeito desta questão:

No balanço dos 20 anos um destaque a ser feito é sobre este outro acerto histórico nosso, que foi o de termos assumido a luta por professores/as das próprias comunidades para as escolas públicas conquistadas, nos preocupando e em alguma medida garantindo seu processo de formação (MST, 2004, p. 16).

Em relação as especificidades dos cursos de formação continuada para os educadores da Escola Itinerante do Paraná, podemos, neste momento, apontar duas dificuldades, que se expressaram, no decorrer do estudo: a ausência de uma continuidade sistemática entre os cursos, ou seja, um ocorre de forma independente e estanque ao anterior. E outra questão, que prejudica o andamento desta formação é a alta rotatividade entre os educadores, como comprovados pelos dados que apresentamos referentes ao tempo de atuação destes nas escolas.

Outras dimensões levantadas pelos educadores nas entrevistas foram as dificuldades identificadas na sua atividade docente. Estas referem-se a inexistência e/ou pouco acesso ao material didático e de apoio, este aspecto aparece em todas as entrevistas que realizamos

O que a gente tem dificuldade, a gente não tem material didático que precisa pra dar aula, a questão mesmo é falta de carteiras, cadeiras, os alunos estudam desconfortáveis, a gente fica mal com isso, é a questão básica, o mínimo que todas as escolas tem que ter (entrevista, junho de 2006).

Ao desenvolvermos este estudo, outras problematizações emergiram e que precisam ser aprofundadas, em estudos posteriores, tais como: a relação complexa

entre as parcerias estabelecidas entre o Estado (no caso, do Paraná) com o MST, principalmente na gestão, manutenção da escola itinerante, e em relação aos cursos de formação para estes educadores.

Apontamos, assim, a ausência de uma política pública que garanta a formação inicial e continuada dos educadores, principalmente por se tratar de educadores do campo, aos quais foi negado historicamente o acesso aos cursos de formação de professores, principalmente em nível superior. Além disso, de modo geral, o próprio campo, sua realidade, sua história, seus saberes têm estado ausente no currículo dos programas de formação dos professores .

Por fim, vale pontuar que a formação omnilateral discutida no desenvolver do trabalho, só se realiza de forma total, a partir de mudanças significativas e estruturais do modo de produção capitalista. No entanto, a formação omnilateral como tendência, deve ser eixo norteador de uma proposta educativa que possa vir a contribuir para esta mudança, e o MST, na educação e conseqüentemente na formação de educadores precisa enfatizar a formação omnilateral como eixo e ação de suas propostas.

Nos cursos de educadores/as nos parece que os primeiros passos para buscar essa ênfase seria maior articulação entre uma etapa e outra desses cursos, maior autonomia do movimento em formular essas propostas, o que necessariamente implica em mais recursos disponíveis para essa formação. Parceria do MST com pessoas ligadas as universidades públicas, preferencialmente e, que possuam vontade política para desenvolver um trabalho coletivo. Acompanhamento dos educadores/as em sua prática pedagógica, como parte de um projeto de formação de educadores. Ênfase na teoria e também na apropriação do método do materialismo histórico dialético, por parte dos educadores. Maior envolvimento dos docentes ministrantes desta formação, entre outras, a serem refletidas e construídas por todos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, Claudia Barcelos & LANDINI, Sonia Regina. *A formação de professores e profissionalização docente no quadro da mundialização do capital*. IN: Revista do SISMAC- Chão da escola, no 4. Curitiba: Paraná, outubro de 2005. p. 13- 18.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AUED, Bernardete. *MST exceção ou regra?* IN: AUED, Bernardete e Paulilo, Maria Ignez (orgs). *Agricultura familiar*. Florianópolis: Insular, 2004
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ENQUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. IN: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Antônio Márcio Buainain (Editor). Campinas: Editora Unicamp, 2005.
- _____, Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. IN: MOLINA, Mônica (org). *Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão*. Brasília: MDA, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. IN: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____, *Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. IN: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação)
- GHEDINI, Cecila; PARMIGIANI, Jacqueline & GOBO, Paulo. *Articulação Paranaense “ Por uma educação do Campo”*. Caderno 1: A História da articulação. Paraná, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo:Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

GREIN, Maria Izabel. *A Escola Itinerante como espaço de participação na constituição das políticas públicas um estudo de caso- A Escola Zumbi dos palmares*. Universidade de Brasília (Monografia de especialização), 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 6^o. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia. *A relação entre educação e trabalho: pressupostos teóricos*. IN: _____, Ensino de 2^o. grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Campinas: SP, 2003

MANACORDA, Mario Alighieiro. *Marx e a Pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 23^o ed- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAZZEU, José Cravalho. *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico cultural*. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n^o 44; p 5972;1998. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 de agosto de 2006.

MÉZÁROS, Istvan. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro, 1996

MORAES, Maria Célia. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. IN: Revista Portuguesa de Educação. Minho: Universidade do Minho, 14 (1), 2001. p. 07-25.

_____ & TOORIGLIA, Patricia. *Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento*. IN: MORAES, M. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. *Escola Itinerante em Acampamentos do MST*. São Paulo: Fazendo Escola, 1998.

_____ *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. n^o 4. São Paulo: Fazendo Escola, 2001.

_____. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. nº 4. São Paulo: Fazendo Escola, 2001.

_____. *Educação no MST. Balanço 20 anos*. São Paulo: Boletim de Educação nº9, 2004.

_____. *Dossiê MST Escola. 2 ed.* Veranópolis- Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005.

NETO, Manuel Domingos. *O “novo mundo rural”*. IN: MARTINS; Mônica. *O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.

OLIVEIRA; Ariovaldo Umbelino & STEDILE; João Pedro. *A natureza do agronegócio no Brasil*. Brasília: Via Campesina Brasil, 2006.

PARANÁ, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes do Paraná*. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira & Moreira, Telma Maria. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Secretaria de educação média e tecnológica, Grupo Permanente de Educação do Campo: Brasília, 2004.

RESENDE; Marcelo & MENDONÇA; Maria Luisa. *As políticas do Banco mundial são iguais em todo mundo*. IN: MARTINS; Mônica. *O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.

SCHWENDLER, Sonia Fátima. *A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento*. Disponível em: <http://www.landless-voices.org>, University of Nottingham, 2002. Acesso em setembro de 2006.

SILVER, Beverly. *Forças do trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente : a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 3º ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005

TEIXEIRA, Francisco J. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para o debate*. Revista Anped, n. 24, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Sistemas de bibliotecas. Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos*. Curitiba: Ed da UFPR, 2000.

VENDRAMINI, Célia. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. (Coleção ciências sociais).