

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Adriane Raquel Santana de Lima

**CARTOGRAFIA DE SABERES NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS COTIDIANAS DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Belém – PA
2007

Adriane Raquel Santana de Lima

**Cartografia de Saberes nas Práticas Educativas Cotidianas
do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
na Amazônia Paraense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Silva

Belém – PA
2007

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP).
Elaborada pela Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação, UEPA,
Belém - PA.

Lima, Adriane Raquel Santana de.

Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia
Paraense

245f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do
Pará, Belém, 2007.

1. Educação Popular 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. MST.
4. Educação e Estudos Culturais Amazônicos I.Lima, Adriane Raquel
Santana de. II. Título.

Adriane Raquel Santana de Lima

Cartografia de Saberes nas Práticas Educativas Cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Profª. Maria das Graças Silva
Dra. em Planejamento Urbano e Regional.
Universidade do Estado do Pará

Profª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará

Prof. Salomão Mufarrej Hage
Dr. em Educação
Universidade Federal do Pará

Aos educadores e às educadoras do Assentamento João Batista II, que acreditam em uma outra prática educativa, a que transcende as paredes da escola; e a todos(as) assentados (as), que lutam por reformas justas da terra. Que este trabalho de pesquisa contribua na construção de novos saberes em uma perspectiva democrática, dialógica, crítica e de resistência cultural.

AGRADECIMENTOS

À sabedoria divina e aos seres encantados, que com sua luz sempre me orientaram nesta caminhada da vida.

À minha mãe e aos meus irmãos, que mesmo sem entenderem muito bem as coisas que faço, continuam apoiando.

Aos meus amores, João Colares da Mota Neto e Gabriel Santana da Mota, pelo exercício da paciência e pelo amor demonstrado nas horas mais importantes da elaboração deste trabalho.

Ao sogro, à sogra, ao cunhado e à cunhada, que doaram um pouco de seu tempo para ouvir a produção deste trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Graça Silva, pelo tempo de aprendizagem e pelas contribuições teórico-metodológicas importantes para a elaboração dessa dissertação.

Aos professores do PPGED, que sempre se mostraram dispostos a ajudar e que colaboraram nesta importante formação acadêmica, de uma maneira significativa.

À professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, por contribuir significativamente neste trabalho.

À professora Ms. Jessiléia Guimarães Eiró, pela atenção carinhosa e elaboração do *Abstract*.

Às amigas Elisângela Moraes, Kássya Oliveira e Ana Paula Pimenta, pelas discussões teóricas fundamentais para a elaboração deste trabalho.

À amiga Roseli Sousa, por ter sempre um sopro de esperança nas horas de maior angústia.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado – UEPA, que sempre estiveram dispostos a dar a mão nas horas difíceis do curso, o que nos constituiu na família dos 15.

Aos assentados (as) do João Batista II, que me receberam de braços abertos, mesmo sem conhecer ao certo minhas intenções, e ensinaram-me a importância do trabalho coletivo e confiaram na contribuição deste trabalho à comunidade.

Ao NEP, por ser sempre um rico espaço de formação acadêmica e por ter me oportunizado o debate e a prática da Educação Popular e do campo.

À CAPES, pelo apoio financeiro, pois sem este seria mais difícil concluir este trabalho.

Eu te chamo liberdade

Pelos dentes apertados
Pela raiva contida
Pelo nó na garganta
Pelas bocas que não contam
Pelo beijo clandestino
Pelo verso censurado
Pelo jovem exilado
Eu te chamo liberdade.

Pelas terras invadidas
Pelos povos conquistados
Pela gente submetida
Pelos homens explorados
Pelos mortos na fogueira
Pelo justo injustiçado
Pelo herói assassinado
Pelos fogos apagados
Eu te chamo liberdade.

(Paul Elovard e Gian Pagliaro)

RESUMO

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Cartografia de Saberes nas Práticas Educativas Cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense*. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

Este trabalho de pesquisa visa contribuir com os estudos educacionais sobre Movimentos Sociais, investigando saberes subjacentes às práticas educativas cotidianas do Assentamento João Batista II, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na Amazônia Paraense. Analisa-se a produção e a circulação de saberes culturais no cotidiano educativo do Assentamento, e como metodologicamente esses saberes são trabalhados na perspectiva da Educação Popular. O assentamento pesquisado localiza-se no município de Castanhal - PA, na meso-região do Nordeste paraense. O foco deste estudo é a Educação de Jovens e Adultos, considerada pela sua importância na formação cultural e política dos militantes, mas também foram analisadas práticas educativas no trabalho campestre e nas famílias dos assentados. A pesquisa caracteriza-se como de **abordagem qualitativa**, do tipo **descritiva**, pois buscou descrever práticas, saberes e movimentos existentes no cotidiano do Movimento, além de ser um **estudo de caso**. Os procedimentos metodológicos para produção de dados foram: entrevistas semi-estruturadas e etnográficas, observação participante e análise bibliográfica. No Assentamento João Batista II, a prática educativa de formação humana, cultural e política dos assentados é desenvolvida na escola, no trabalho e na família, e baseia-se nos princípios políticos e filosóficos da Pedagogia do MST. Essa Pedagogia, por sua vez, inspira-se na Educação Popular e na Pedagogia Socialista e possui vinculações com o Movimento de Educação do Campo. Constatou-se que a prática educativa presente na escola apresenta avanços, inovações e uma equipe de educadores comprometidos em construir uma educação crítica de qualidade para uma sociedade democrática; entretanto, algumas contradições de ordem metodológica, curricular e política foram evidenciadas na pesquisa. Este estudo também construiu uma cartografia dos saberes do cotidiano social do Assentamento, relacionados ao trabalho na terra e à vida no campo dos assentados.

Palavras-chaves: Educação Popular – Educação de Jovens e Adultos – MST – Saberes – Cotidiano.

ABSTRACT

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Knowledge Cartography in the Daily Educational Practices of the Landless Rural Worker Movement – MST in the Paraense Amazon*. 2007. 245f. Dissertation (Master in Education) – University of the State of Para, Belem, 2007.

This research work intends to contribute to the educational studies on Social Movements, investigating implicit knowledge to the daily educational practices of the João Batista II Settlement of the Landless Rural Worker Movement, in the Paraense Amazon. The research analyzes the production and the circulation of cultural knowledge in the settlement educational daily, and concerning the methodology, how these knowledge are performed in the Popular Education perspective. The researched settlement is located in the municipality of Castanhal-PA, in the middle region of the northeast of Para state. This study focus regards to the Youth and Adult Education, considered by its importance in the cultural formation and militant policy, but educational practices were also analyzed in the rural work and in the settled families. The research is characterized as a qualitative approach, of descriptive kind, as it aimed to describe practices, knowledge and movements that exist in the settlement daily, besides being a study of case. The methodological procedures to the production of the data were: semi-structured and ethnographic interviews, participant observation and bibliographic analysis. At the João Batista II Settlement, the educational practice of human, cultural and political formation of the settled people is developed in different places, as at school, at work and in the familiar environment, and it is based on the policy and philosophies of MST Pedagogy. This Pedagogy is inspired in the Popular Education and in the Socialist Pedagogy and it has some links with the Rural Education Movement. It was perceived that the educational practice performed at school presents advances, innovations and a team of educators with the commitment of constructing a critical and qualified education for a democratic society; however, some political, curricular and methodological contradictions became evident in this research. At last, this study also constructed a cartography of the social daily knowledge of the Settlement, related to the work in the land and to the rural life of the settled people.

Key-Words: Popular Education – Adult and Youth Education – MST – Knowledge – Daily.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Fig. 1 - A entrada da estrada que leva ao Assentamento João Batista. | 12 |
| Fig. 2 – A mística do Assentamento representando a entrada na terra. | 44 |
| Fig. 3 – O confronto na fazenda Bacuri. | 65 |
| Fig. 4 – A resistência. | 65 |
| Fig. 5 – Nos jornais, o confronto com os fazendeiros. | 67 |
| Fig. 6 – O MST e o embate com a polícia. | 67 |
| Fig. 7 – Uma segunda vistoria é feita na fazenda Bacuri. | 68 |
| Fig. 8 – A turma da EJA no João Batista, ainda como ocupação. | 70 |
| Fig. 9 – A bandeira do MST na frente da escola, agora como assentamento. | 70 |
| Fig. 10 – A escola Roberto Remigi. | 107 |
| Fig. 11 – Reprodução do Painel de Madeira. | 129 |
| Fig. 12 – Reunião entre os educadores, a merendeira, a diretora e um morador, para decidirem sobre o dinheiro do FUNDEF na escola. | 133 |
| Fig. 13 - A construção curricular do Assentamento. | 142 |
| Fig. 14 – Assentado em seu trabalho. | 170 |
| Fig. 15 - A organização e a dinâmica do início do Assentamento. | 180 |
| Fig. 16 - A entrada na terra. | 192 |
| Fig. 17 – O sentido e a crença na luta. | 192 |
| Fig. 18 – O primeiro contato com a terra. | 200 |
| Fig. 19 - A terra do lote atualmente. | 200 |
| Fig. 20 - Um pedaço de terra recebendo adubo. | 202 |
| Fig. 21 - A criação de gado. | 206 |
| Fig. 22 - A produção do leite. | 206 |
| Fig. 23 - Vista parcial das casas no Assentamento. | 208 |
| Fig. 24 - Vista parcial de uma das ruas e das casas do Assentamento. | 208 |
| Fig. 25- A frase no painel de madeira na frente da escola. | 223 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| CEB's | COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE |
| CPT | COMISSÃO PASTORAL DA TERRA |
| DC | DIÁRIO DE CAMPO |
| EJA | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| EP | EDUCAÇÃO POPULAR |
| FETRAF | FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA FAMILIAR |
| FM | FRENTE DE MASSA |
| FUNDEF | FUNDO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL |
| INCRA | INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA |
| LDB | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL |
| MAB | MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS |
| MASTER | MOVIMENTO DOS AGRICULTORES SEM TERRA |
| MCP | MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO |
| MEP | MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR |
| MMA | MOVIMENTO DE MULHERES AGRICULTORAS |
| MST | MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA |
| PCN's | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS |
| PRONAF | PROGRAMA NACIONAL DA AGRICULTURA FAMILIAR |
| SEMEC | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CASTANHAL |
| UEPA | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ |
| UFPA | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO | 46 |
| 1.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MST: UM MOVIMENTO E SUAS RAÍZES CULTURAIS | 48 |
| 1.1.1 A formação do MST | 56 |
| 1.2. AS OCUPAÇÕES NO NORDESTE PARAENSE E A FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II | 64 |
| .2.1 A ocupação da Fazenda do Bacuri e a formação do João Batista II | 65 |
| CAPÍTULO 2 - O ESCRITO E O VIVIDO: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST | 73 |
| 2.1. A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA SEM TERRA | 74 |
| 2.2. OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST | 82 |
| 2.2.1 Identificando suas pegadas na realidade do assentamento João Batista | 82 |
| 2.3 A EDUCAÇÃO DO MST E A INFLUÊNCIA NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 105 |
| CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA E A SUA CONFIGURAÇÃO NA ESCOLA ROBERTO REMIGI | 112 |
| 3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO TRABALHO | 113 |
| 3.1.1 Trabalho como principio orgânico e educativo do MST | 119 |
| 3.1.2 O trabalho e a continuidade da luta pela reforma agrária | 122 |
| 3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NA FAMÍLIA | 127 |
| 3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA DA E NA ESCOLA | 133 |
| 3.3.1 Escola Roberto Remigi: histórico de implantação, gestão e funcionamento | 136 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2 Currículo em movimento: princípio da relação de saberes | 145 |
| 3.3.3 Planejamento | 150 |
| 3.3.4 Escola e comunidade: construção de uma relação cotidiana no Assentamento | 156 |
| 3.3.5 Construção metodológica: uma preocupação da prática educativa | 160 |
| 3.3.6 Avaliação | 170 |
| 3.3.7 Formação continuada | 174 |
| <i>CAPÍTULO 4- CARTOGRAFIA DOS SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II</i> | 177 |
| 4.1 A PRODUÇÃO DE SABERES NO ASSENTAMENTO: UMA AÇÃO CULTURAL | 179 |
| 4.1.1 Na divisão, a construção do “saber a terra” no Acampamento | 184 |
| 4.2 SABERES DOS SUJEITOS SEM TERRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA | 190 |
| 4.2.1 O saber que forma o sujeito político do MST | 194 |
| 4.2.2 O saber que forma o sujeito da terra conquistada | 202 |
| 4.2.3 O saber sobre a terra: conhecimento adquirido na prática social | 207 |
| 4.2.4 O saber sobre a produção: os desafios de uma prática coletiva | 211 |
| 4.2.5 O saber para as atividades de acesso e gestão de recursos públicos | 216 |
| 4.3.6 O saber para a comercialização | 221 |
| 4.3.7 O saber sobre a saúde: aprendizagem de uma ação alternativa | 223 |
| 4.3.8 Os saberes mítico-lendários: um conflito espacial | 228 |
| CONCLUSÃO | 232 |
| REFERÊNCIAS | 239 |
| APÊNDICES | 247 |



Fig.1: A entrada da estrada que leva ao Assentamento João Batista.

<<Não fiques imóvel à beira do caminho
Não congeles a alegria; não queiras com desdém;
Não te salves agora, nem nunca. Não te preenchas de calma;
Não reserves do mundo só um lugar tranqüilo
Não fiques sem lábios. Não durmas sem sonho
Não te penses sem sangue. Não te julgues sem tempo>>

Mario Benedetti

1. Introduzindo a Temática

A) A escolha do tema

O tema desta pesquisa, práticas educativas e os saberes cotidianos do Assentamento João Batista II, começou a ser estruturado a partir de um estudo bibliográfico realizado entre os anos de 2004 e 2005 para a produção de uma monografia do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em “Educação, Cultura e Organização Social” do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Nesse trabalho, debruicei-me sobre o estudo da Pedagogia do MST, analisando, sobretudo, seus Cadernos de Educação¹, nos quais busquei examinar os princípios pedagógicos, filosóficos e teóricos que norteiam a proposta educativa desse Movimento, com a perspectiva de identificar as relações que estabelecem com o projeto político-pedagógico da Educação Popular.

Estudei, ainda, a proposta da Educação Popular, dando atenção especial às obras de autores que vivenciaram e construíram os Movimentos de Cultura Popular das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, movimentos que se configuraram como espaços de interlocução entre intelectuais, políticos, artistas, educadores e o povo, comprometidos com um projeto de transformação da realidade brasileira por meio de ações socioculturais populares. Entre os autores, dei destaque, pela sua importância intelectual e política, a educadores como Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (1995), Moacir Gadotti (1985) e Moacyr Góes (1991).

A partir desse estudo bibliográfico, percebi uma forte relação entre os fundamentos político-filosóficos e sócio-educativos da Educação Popular com a proposta de educação do MST, constatando, ao término da Monografia, que não se tratam de dois projetos com vinculações pontuais ou ocasionais, mas que a Pedagogia do MST, conforme pude perceber a partir da literatura específica, configura-se como um movimento de Educação Popular, incorporando seus

¹ Os Cadernos de Educação são produzidos pelo Setor Nacional de Educação do MST com o objetivo de orientar as práticas educativas nos assentamentos do Movimento. Os Cadernos tratam de diversos temas educacionais, como planejamento, princípios pedagógicos, alfabetização, currículo, entre outros.

princípios pedagógicos, e que avança ao atualizar a proposta educacional a partir de temas sociais e educacionais da atualidade.

A constatação desse pressuposto teórico norteador de um projeto de educação popular aguçou meu interesse pela prática educativa desse Movimento, pois desde a graduação em Pedagogia² na Universidade do Estado do Pará - UEPA, cursada entre os anos de 2000 e 2004, atuei como educadora popular no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP desta instituição. O exercício da prática de educadora popular motivou-me a avançar por meio de leituras e pesquisas à reflexão política e epistemológica sobre movimentos educacionais que se inscrevem na proposta de transformação social.

Outra razão que me motivou a estudar o MST é o seu reconhecimento nacional como um Movimento Social de luta pela reforma agrária, que por meio das ocupações de terra anunciam a busca por justiça social, política e econômica, na garantia dos direitos de homens e mulheres que vivem e trabalham no campo.

O projeto social do MST indica que a conquista desses direitos inclui mais que a redistribuição de terras e as condições básicas de sobrevivência, produção e comercialização de produtos agrícolas, porque se estende para uma luta que inclui a questão da dignidade humana, que foi historicamente negada aos camponeses, índios, trabalhadores rurais e povos das águas e da floresta. A conquista desta dignidade passa pelo respeito às diferenças culturais, aos saberes, à educação e ao modo de vida destes grupos sociais (MST, 1998).

É assumindo esta perspectiva de respeito às diferenças culturais que me propus, numa relação dialética, a pesquisar e apreender como o MST, na realidade do Assentamento João Batista II, do município de Castanhal no Estado do Pará, que está localizado na região Amazônica, que desafia a conhecer e respeitar pela sua imensa diversidade climática, vegetal, animal, social, política, econômica e cultural, incorporados e trabalhados nas ações educativas do Movimento.

² O trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia teve como tema de pesquisa “MOVA: um estudo do tema gerador”, que se detinha a analisar os fundamentos teóricos e filosóficos da educação popular, tendo como base as obras de Paulo Freire e aplicação desses fundamentos na prática do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belém do Pará, nos anos de 2000 a 2003.

A valorização das diferenças culturais e a afirmação da identidade camponesa³, no discurso do MST, são princípios que colocam a necessidade de construção de uma prática educativa própria ao Movimento, que possua as marcas socioculturais de seus trabalhadores, acompanhando as conquistas pela terra e o fortalecimento da luta pela reforma agrária.

A educação, neste sentido, corporifica-se numa luta do movimento, por compreender que o projeto de justiça social no campo busca pensar e praticar a educação da mulher e do homem camponês como compromisso de formação para o exercício da cidadania. Desta forma, não pode ser qualquer educação, tem que ser uma educação que expresse, respire e assuma essa perspectiva na produção e reprodução da vida, da cultura e dos saberes das pessoas que estão no campo.

Essa educação é defendida no contexto e na dinâmica do Movimento, como tendo a função de afirmação da identidade camponesa de seus integrantes, como uma maneira de construir formas de resistências aos grandes projetos de capitalização do campo, conforme a defesa expressa em um de seus Cadernos de Formação⁴:

Os trabalhadores rurais sem-terra e os posseiros não estão negociando dentro da perspectiva do capital, mas sim uma relação que, embora formalmente subordinada ao capital, este não tem o controle real. Sobretudo, porque esta visão exclui as alternativas políticas construídas pelos trabalhadores rurais, que não estão lutando só por melhores condições de trabalho, mas sim para negociar o direito de propriedade, e é por isso que estão ocupando terra, para continuar o seu processo histórico como lavrador, agricultor, camponês, etc, e não como trabalhador assalariado. A luta pela terra, pela propriedade da terra, a luta por um direito de propriedade diverso, não a propriedade capitalista, é a característica fundamental das experiências de resistência, construídas dia-a-dia pelos trabalhadores sem-terra. Mexer no direito de propriedade implica em mudança de poder (MST, 1998, p. 19).

³ Camponeses entendidos como os diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalista de produção, ainda que subordinados a elas. (FERNANDES, 2004 apud CALDART, 2004, p.17).

⁴ Os Cadernos de Formação do MST objetivam discutir o projeto de reforma agrária na perspectiva do trabalhador rural e do registro histórico da origem e do percurso de lutas do Movimento.

A *práxis* política de internalização deste projeto de transformação social no interior do Movimento tem gerado a necessidade de uma mudança de concepção dos trabalhadores sem-terra; neste sentido, seus intelectuais orgânicos⁵ vêm identificando na educação a tarefa de construção de uma identidade orgânica de classe (popular) e categoria social (camponês), que corresponda às especificidades do campo.

Tradicionalmente, a educação da cidade é imposta às populações camponesas, o que gera uma representação de negação dos (as) trabalhadores (as), da cultura, do saber e da vida no campo. O campo passa a ser visto como um lugar atrasado, enquanto a cidade torna-se o referencial de vida civilizada e da possibilidade do desenvolvimento. Motivado pela necessidade de desconstruir este modelo educacional é que o MST afirma elaborar e defender uma concepção política de educação, fazedora e construtora da realidade social justa, cultural e histórica. Configura-se, então, em um discurso educacional que preza pelo respeito à diversidade cultural, voltado para a construção de uma sociedade democrática e da inclusão das pessoas do campo, combatendo os “pacotes”, tanto educacionais quanto agrícolas, que tentam fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam.

Uma das conclusões de minha pesquisa no Curso de Especialização mencionado anteriormente foi a de que este projeto de educação crítica do MST encontra fundamentação na proposta da Educação Popular que, por sua vez, teve seu surgimento nas décadas de 1950 e 1960 nos Movimentos de Cultura Popular (LIMA, 2005).

Esses Movimentos surgiram no Nordeste brasileiro e se caracterizaram como um trabalho de cultura popular, envolvendo música, teatro, literatura e outras expressões artístico-culturais que objetivavam valorizar a identidade das classes populares. Entretanto, conseguiram, por meio de uma mobilização nacional, congregam intelectuais universitários de diversas áreas de conhecimento (Sociologia, Pedagogia, Filosofia, Letras, Geografia, Matemática e outras), artistas populares,

⁵ Entendidos como intelectuais organicamente ligados à classe trabalhadora, engajados na elaboração de um pensamento que fortaleça a luta dos trabalhadores e com o compromisso de desenvolver uma contra-hegemonia (GRAMSCI, 1991).

políticos e o povo, considerando a arte e o conhecimento popular como saberes tão importantes quanto o saber científico.

A educação popular nasce desses Movimentos de Cultura Popular e, por isso, sua proposta inclui a relação entre saberes e a valorização da cultura popular. Para Brandão (1984, p.72), a educação popular “não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”.

Compreendo, também, como Oliveira (2003, p. 72), que a Educação Popular “emerge como movimento de luta, de resistência ao instituído e vinculada a um compromisso político com as classes populares. E, como crítica ao instituído, apresenta propostas de mudanças para ‘reinventar a educação”.

Os Movimentos de Educação e Cultura Popular possuíam como princípios: o respeito à diversidade cultural; a relação entre saberes; a autonomia; a dialogicidade; a criticidade; a esperança de um mundo melhor; a coletividade. A humanização constitui-se no horizonte desta educação, possuindo, ainda, uma dimensão epistemológica de interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se como um diálogo entre pessoas, entre culturas e saberes; um diálogo da inclusão social, da liberdade do ser humano e de desalienação política (LIMA, 2005).

A proposta de educação popular contrapõe-se à lógica educacional hegemônica que subsume a cultura das classes dominadas para legitimar o exercício de uma única cultura, a das classes dominantes. A educação escolar formal reforça a divisão de classe como prática educativa antidialógica, considerando como verdadeiro e legítimo o saber científico e a cultura dominante, sendo o professor um agente de **violência simbólica**⁶ (BOURDIEU; PASSERON, 1982), representado como o portador de um saber absoluto e inquestionável. Concepção de educação que tem como fundamentação epistemológica o

⁶ Bourdieu e Passeron (1982, p. 19) utilizam o conceito de *violência simbólica*, referindo-se a um poder de imposição, por parte das classes e grupos dominantes, de sentidos e significações, apresentando-os como legítimos e incontestáveis, o que assume a função de dissimular as relações de força desiguais da base da formação social capitalista.

pensamento racionalista platônico, considerando a existência de um saber verdadeiro associado à *episteme*.

Essa lógica racionalista da educação tradicional está presente na escola, que também incorpora o cientificismo e o mecanicismo do pensamento moderno, o discurso do desenvolvimento tecnológico, do sujeito competitivo e individualista, da exploração econômica e da naturalidade política da desigualdade social e econômica. Por isso, o paradigma moderno que circunscreve a educação tradicional nos aprisiona numa lógica de pensamento hierárquico, perpassando pela não valorização do saber presente na vida cotidiana.

A educação popular procura desconstruir esse discurso, negando sua pretensão de neutralidade e universalismo, e afirmando, como o faz um de seus principais autores, Paulo Freire (1996), que “a educação é essencialmente política”. Para esse autor, a ação educativa numa perspectiva popular precisa priorizar a valorização do ser humano, destacando o papel fundamental da educação na construção histórica, cultural e social do mundo, colocando-se na contramão da educação antidialógica, cientificista e mercadológica tradicional.

A educação popular estrutura uma proposta democrática e destaca como um princípio pedagógico a **relação entre saberes**, que encontra fundamentação no **diálogo**, compreendido como “comunicação íntima entre duas consciências que se respeitam e se amam [...] na medida em que se busca comunicação, acontece a integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p.29). Epistemologicamente, isso significa uma **síntese-cultural dialética** (FREIRE, 1987), que é o diálogo e o respeito entre diferentes culturas e saberes, opondo-se à sobreposição e à compartimentação de conhecimentos.

Assim, é a partir dessa concepção epistemológica da educação popular e de sua valorização no saber cotidiano; de conhecimentos bibliográficos sobre o MST e de seu alcance e importância como Movimento Social; de pesquisas filosófico-educacionais sobre estes Movimentos; e de minha vivência como educadora popular, que me propus a pesquisar sobre saberes e práticas educativas cotidianas nesse Assentamento, na Amazônia paraense.

B) Problematização e os Objetivos da Pesquisa

A problemática que me desafia é a seguinte: *que saberes estão presentes nas práticas educativas cotidianas do MST no Assentamento João Batista II, em Castanhal - PA, e como são trabalhados na perspectiva da Educação Popular?*

É com essa pergunta que busco conhecer na prática a educação desenvolvida pelo MST, especialmente, a educação com jovens e adultos, colocando frente a frente discursos de seus intelectuais da área da educação, as propostas apresentadas nos seus documentos educacionais e as práticas educativas experienciadas em um assentamento amazônico, o João Batista II.

A escolha deste Assentamento deu-se pelas particularidades que apresenta em relação à sua estrutura consolidada, cuja organização configura-se como definida por setores: saúde, comunicação, educação, esporte, militância, financeiro e outros; seu tempo de existência, uma vez que é o primeiro assentamento da microrregião do Nordeste do Pará, fundado em 1998, seguido pelo recente Assentamento Mártiri de Abril, criado em 2002 no distrito de Mosqueiro, na Região Metropolitana de Belém; e às suas práticas educativas, em que o trabalho de educação popular com jovens e adultos é anunciado como orientado por princípios metodológicos freireanos, sem o que a realização do estudo poderia ser inviabilizada.

Entretanto, procurei identificar uma experiência que não apenas oferecesse a EJA, mas que a trabalhasse com a perspectiva de incorporação de novas metodologias educacionais, e que a educação formal estivesse articulada com uma educação político-transformadora, visando a uma formação cidadã. Foi essa particularidade que me levou até esse Assentamento. Dessa forma, considereei que o assentamento pôde ser um adequado espaço para o estudo dos saberes na prática popular da Pedagogia do MST.

Como desdobramento da pergunta central da investigação, levantei outras, que serviram de norte para a análise da questão central:

- Como o MST desenvolve sua prática educativa? Quais os fundamentos da proposta? Apresentam-se contradições entre a teoria anunciada e a prática vivenciada?
- Como os saberes cotidianos estão presentes na prática educativa da escola do Assentamento?
- Há relação entre os saberes culturais do cotidiano e os saberes escolares? Como ocorre?
- Há uma inovação metodológica no processo de ensino e aprendizagem? No que se diferencia da educação tradicional?
- Qual a postura da escola do Assentamento em relação ao ensino oficial?

Tenho como pressuposto que o **movimento social é produtor de saberes** (GOHN, 1994), ou seja, o projeto de mudanças sociais que está incorporado na dinâmica do movimento impulsiona uma criação incessante de saberes correspondentes ao seu cotidiano de lutas, possibilitando um exercício da *práxis*.

Para Castoriadis, a *práxis* implica “num condicionamento recíproco entre o saber e o fazer: elucidação e transformação do real progridem articuladamente” (1982 apud SCHERRER-WARREN, 1989, p. 114). Para esse autor, o projeto de mudança é um elemento da *práxis*, sendo uma intenção de transformação do real, propondo uma ação autônoma dos seres humanos e da sociedade, sendo a autonomia o meio e o fim da criação sócio-histórica.

O movimento social autônomo se configura para Castoriadis (1982) como uma organização que fortalece a sociedade civil, e que pode contribuir para romper com os esquemas de opressão e alienação humana presentes no capitalismo e construir uma sociedade autônoma, na qual os seres humanos são responsáveis para instituir um plano coletivo, o que possibilita a auto-instituição de uma sociedade com a capacidade de assumir coletivamente o seu discurso, contrapondo-se ao discurso dominante, capaz de alterar a sociedade constituída com suas

heteronomias e formas alienantes, para instituir uma nova sociedade que respeite a vontade democrática.

Para Castoriadis, o imaginário está na origem do acontecer social-histórico, seja na sociedade instituída com suas formas alienantes, seja na auto-instituição social. Compreende o imaginário como o conjunto de símbolos, sentidos e significados que formam a construção do social. Para ele o imaginário é:

Uma criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras, formas, imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. A criação imaginária age na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais independentemente de sua existência para com a consciência desta sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 171).

Com esse estudo, objetivo analisar os saberes presentes nas práticas educativas cotidianas do MST no assentamento João Batista II, em Castanhal - PA, buscando compreender, ainda, como esses saberes são pedagogicamente trabalhados na perspectiva da Educação Popular.

Defino, também, como objetivos específicos:

- Analisar o saber-fazer pedagógico dos educadores populares do MST, identificando suas concepções educacionais, metodologias utilizadas e se a prática pode ser caracterizada como inovadora.
- Verificar se ocorre relação entre os saberes, e como se apresenta essa relação no âmbito metodológico da prática educativa do Movimento.
- Cartografar os saberes educativos que circulam no cotidiano do assentamento.

Por esse estudo exigir sensibilidade em perceber na vida cotidiana as construções educativas de movimentos sociais, especialmente localizados na região rural da Amazônia paraense, o estudo sobre relação de saberes, especificidades

ainda pouco estudadas, tenho como realização desta pesquisa a perspectiva de contribuir para a construção de uma proposta de educação do campo, avançando na produção teórica e dando visibilidade a práticas educativas de resistência.

Pretendo, por isso, apresentar indicativos para políticas públicas educacionais em áreas de assentamento e para uma avaliação da proposta de educação popular na Amazônia, região que, para além da grande abundância de recursos naturais, possui uma diversidade cultural riquíssima e uma variedade de populações, saberes e modos de vida. Essas características singulares aumentam a responsabilidade desta pesquisa e a sua relevância teórico-metodológica, pedagógica e social.

É preciso, assim, que se construam referências especificamente no que toca à relação entre movimento social, educação e saberes culturais na região amazônica, campo temático até então pouco explorado, de acordo com as pesquisas bibliográficas realizadas, considerando-se que algumas pesquisas encontradas estão mais voltadas para os seguintes pontos:

1. a prática da Educação Popular em escolas urbanas, com destaque metodológico, principalmente, na relação entre o saber popular e o científico, e a organização curricular numa perspectiva interdisciplinar;
2. a proposta de educação do MST como uma pedagogia do movimento, com destaque para a gênese da educação desse movimento;
3. a organização curricular das escolas presentes nos assentamentos do MST;
4. a organização política, que possibilita existência do movimento nacionalmente, o que destaca o processo de territorialização realizado pelo MST.

Esses estudos são de grande relevância tanto para o debate pedagógico quanto para a análise sócio-política do Movimento Social, e contribuirão na construção deste trabalho de pesquisa. Entretanto, analiso que é importante compreender o MST como um movimento social produtor de saberes, estando para além das contestações políticas, como possibilidade de criação autônoma do

conhecimento, do modo de viver e de instituir o social, que inclui o estudo da prática educativa desenvolvida pelo mesmo.

Com a elaboração desta dissertação tenho a intenção de contribuir com os estudos educacionais sobre o Movimento Social, por meio da elucidação do conhecimento, dos saberes e das culturas presentes na região amazônica, desmistificando representações sociais de inferioridade construídas sobre a região, as quais a consideram como um grande espaço de terra vazia e sem conhecimentos culturais significativos.

Assim, esta pesquisa visa contribuir para o debate da educação popular e da educação do campo na Amazônia e, ainda, busca no exercício da *práxis*, nas suas mais diversas dimensões, política, social, cultural e histórica, revelar a necessidade de respeito à diversidade no ritual pedagógico, compreendendo a *práxis* numa relação dialética humana de se fazer e refazer, entre o vivido e o sonhado, numa utopia possível de se realizar. É nos versos de Goethe que trago a importância do exercício da *práxis* “o saber não basta, temos de aplicar. A vontade não basta, temos de atuar”.

2. Construção Metodológica

A) Uma reflexão epistemológica sobre a pesquisa

Examinar e compreender para interpretar uma proposta de educação que defende a subjetividade, o saber cotidiano, a diversidade cultural, a relação de aprendizagem mútua entre professor e aluno, o diálogo entre diferentes saberes, requer uma reflexão epistemológica sobre a construção do conhecimento e dos saberes que compõem o universo educacional de seus defensores, neste estudo, o MST. Significa, também, envolver-se numa discussão dos princípios epistemológicos da educação, desde a tradicional e, principalmente, daqueles que estão sendo construídos em práticas educativas que se apresentam como críticas e de resistência, e defendem a viabilização de uma educação pautada na interculturalidade e no caráter histórico, dialético e dinâmico do conhecimento.

Porém, não se pode perder de vista que discussões sobre os princípios epistemológicos remetem ao debate da crise do pensamento moderno, que aponta limitações teóricas de explicação do mundo contemporâneo, o seu caráter reducionista e autoritário, por determinar uma única lógica de organização do conhecimento, a científica. Crise do pensamento moderno que tem sido analisada por diversos teóricos, como Morin (2000), Santos (2002), Habermas (2000), Dussel (1994), entre outros, os quais apontam, como alternativa, uma outra epistemologia: complexa, pós-moderna, comunicativa e eticamente comprometida com as vítimas do sistema, respectivamente.

O pensamento epistemológico clássico tem suas raízes na Grécia, quatro séculos antes da era cristã, com as filosofias platônica e aristotélica, que fundamentaram a lógica racional da produção do conhecimento científico. Platão e Aristóteles foram os principais filósofos que se dedicaram à sistematização racional do conhecimento científico e à construção metodológica para se chegar a ele.

O pensamento de Platão, de base essencialista, divide a natureza do conhecimento em **opinião** e **ciência**, sendo que a primeira é referente ao mundo sensível e a segunda ao mundo das idéias onde está presente o objeto real do conhecimento. A ciência (*episthème*) corresponde ao verdadeiro, ao bom e ao belo, sendo um conhecimento perfeito, do ponto de vista estético, moral, político e gnosiológico. O método científico de Platão caracteriza-se pela passagem da multiplicidade à unicidade, prevalecendo um raciocínio do tipo dedutivo-intuitivo (MORIN, 2000).

Aristóteles, como Platão, enfatiza que o conhecimento científico se refere aos conceitos universais, sistematizando um processo de construção do conhecimento, que parte da sensação e atinge níveis progressivos do mesmo, como a memória, a experiência e, finalmente, os conhecimentos dos universais, nos quais se encontra o conhecimento científico, propriamente dito. A filosofia aristotélica busca “verdades”, que para ele eram encontradas através de um método dedutivo e lógico, baseado numa concepção de conhecimento contemplativo que se refere a um mundo acabado, fechado e finito. Inaugura um paradigma caracterizado por se constituir na forma mais acabada de pensamento racional que o mundo grego foi capaz de elaborar (ANDERY, 1996).

As filosofias e os métodos lógicos de aquisição do conhecimento de Platão e Aristóteles exerceram forte influência nos pensadores modernos, tais como Descartes, Galileu, Newton, Kant e Hegel, por meio de uma visão racionalista e evolucionista de conhecimento e de mundo, e de um método dedutivo e matematizado em busca de “verdades”. Para Garcia-Roza (1987 apud Oliveira, 2005), a filosofia moderna não altera a crença platônica na universalidade da verdade, mas a subjetividade passa a ser a referência epistemológica do pensamento moderno.

O pensamento moderno é analisado criticamente por Morin (2000), que destaca três princípios presentes na organização do conhecimento científico. O primeiro princípio é o da **lógica dedutiva-identitária**, que é um método racionalista de explicação da natureza e da sociedade. Na análise do autor, esse método cria uma falsa harmonia, pois, além de estabelecer hipóteses explicativo-rationais, visa a uma identidade metafísica⁷, que já era uma das bases da filosofia de Aristóteles, negando qualquer contradição possível no ser humano e no conhecimento.

O segundo princípio da modernidade, para esse autor, constitui-se na **Ordem**, que emana das leis imperativas do Universo, determinando o funcionamento mecânico do mundo. Toda desordem e acaso são considerados como uma carência de conhecimento que ainda não foi descoberto, porém, possível de ser respondido e dissecado, em analogia a um procedimento das ciências naturais. O princípio da **ordem** absolutiza e generaliza os acontecimentos naturais e humanos, de maneira ordenada e obsessiva. As leis da natureza são descobertas grandiosas realizadas por Newton na ciência física, sendo posteriormente questionadas pelo pensamento emergente e/ou complexo pelo seu mecanicismo e determinismo.

A **separabilidade** e a **redução** compõem o terceiro princípio, e estão presentes nas teorias de Galileu e Descartes. Para eles, o mundo poderia ser dividido em partes simples para uma rápida resolução dos problemas e, assim, as dúvidas e lacunas se dissipariam, o que permitiria compreender o mundo de maneira

⁷ “O princípio da identidade, formulada sob a forma de A é A, afirma a impossibilidade que o mesmo existe e não existe ao mesmo tempo e sob a mesma relação. O princípio da contradição (isto é da não-contradição) afirma a impossibilidade que um mesmo atributo pertença e não pertença a um mesmo sujeito, ao mesmo tempo e sob a mesma relação” (MORIN, 2000, p. 97).

quantificada e matematizada. O princípio da separabilidade prevê a compartimentalização, a lógica disciplinar e especialista, cuja melhor síntese é o pensamento de Descartes em o **Discurso do Método**.

Para Descartes (1978), a redução das dificuldades em unidades menores simplificaria o conhecimento do problema, garantindo uma exata resolução. Nessa lógica de pensamento perde-se a dimensão do conjunto, do todo, o que reforçará o princípio da redução, cujo paradigma é o conhecimento físico e biológico, sendo o conhecimento objeto mensurável e quantificável.

Os princípios da separabilidade e da redução animam todos os empreendimentos destinados a dissolver o espírito no cérebro, a reenviar o cérebro ao neurônio, a explicar o ser humano pelo biológico, o biológico pelo químico ou pelo mecânico. Um reducionismo análogo opera na filosofia fechada, que se esforça para reduzir a essência da realidade em conceito mestre e o conjunto da realidade em sistema mestre (MORIN, 2000, p.97).

O pensamento moderno está norteado por esses três princípios aqui destacados, e levam a uma concepção de ser humano racionalista e impessoal, bem como a um conhecimento compartimentalizado, extremamente especialista e, por isso, incapaz de compreender a totalidade, a complexidade e a dinamicidade do real.

A produção desse conhecimento experimental e verificável da modernidade estabelece uma espécie de colonialismo, segundo Santos (2002), que identifica nessa ciência uma concepção reificante de sociedade, como mero objeto de estudo ou coisa, e não como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Crítica esta que está presente, também, no pensamento de Dussel (1994), ao denunciar, por meio de uma visão ética, o **mito da modernidade**, que é uma cultura de autodefinição com característica superior e, assim, justifica o sofrimento e a morte de civilizações colonizadas, tornando a colonização como algo necessário para a modernização e a civilização de populações consideradas rudes, bárbaras, inferiores. Em suas palavras, o mito da modernidade consiste “en un victimar al inocente (al Outro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario” (DUSSEL, 1994, p. 86).

Infelizmente, a sede da modernidade não considera a degenerescência que tal desenvolvimento pode proporcionar para o próprio ser humano. No entanto, as certezas e verdades definidas levam ao seu próprio questionamento e fragilidade, não conseguindo mais edificar verdades absolutas, não dando conta da realidade concreta, que deixa perguntas sem respostas de determinados fenômenos naturais e sociais, que ainda geram vitimação e exclusão de populações colonizadas.

Por tudo isso, a visão de mundo e de ser humano da modernidade, presentes na educação tradicional, excluem dimensões importantes do ser humano, tais como a subjetividade, a cultura, a afetividade, a capacidade que todos (as) possuem de criar conhecimento a partir de suas necessidades existenciais e realidades socioculturais. Dimensiona-se, assim, uma problemática ética em torno destas questões epistemológicas, pois a negação do saber de determinados grupos humanos implica a sua própria negação/vitimação.

O pensamento complexo de que fala Morin (1989) oferece importantes contribuições na crítica ao paradigma dominante, pois não apenas desconstrói a lógica matematizada da modernidade, como também compreende que no pensamento complexo os diversos saberes estão interligados, numa constante relação de interdependência, e numa vinculação constante entre o todo que contém as partes, e a parte que contém o todo, de maneira dialógica.

É nessa visível crise que se está vivenciando a desconstrução de meta-narrativas para a construção dos discursos locais, diversos e contextualizados. A subjetividade passa a integrar a produção do conhecimento, o qual é complexo tanto quanto o próprio conhecimento emergente, ou seja, compreendido na interação dos diversos conhecimentos, o que evidencia uma tessitura de um saber-fazer *complexus*.

Segundo Morin (1989, p.188).

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Outro autor que também se coloca criticamente diante da ciência positivista e da tecnocracia é Habermas (2000), ao afirmar que ambas são complementares e se justificam pela racionalidade técnica, que são racionalidades instrumentais. Para esse autor, não há neutralidade na produção científica, pois sempre existe um interesse político, que corresponde, no caso da ciência moderna, à dominação social. Critica, também, a visão moderna em seu sentido racionalista, que na busca do desenvolvimento promove uma visão histórica evolucionista, uma cultura saturada e cristalizada, o que incorre na dissolução de formas de vidas cotidianas e tradicionais. Ele defende a história como processo dialético existente no cotidiano da vida humana.

Bachelard, Popper, Foucault, Althusser são pensadores que se propuseram a romper com o cientificismo e racionalismo exagerado contido nas ciências naturais, físicas, biológicas e também nas ciências sociais inspiradas no positivismo de Comte, o qual concebia como ciência todo conhecimento que podia ser explicado com exatidão, passando por um “crivo” até chegar a uma verdade absoluta. Bachelard (1940), citado por Japiassu (1986, p. 66), propõe uma ruptura com esse modelo de ciência, e defende a construção do conhecimento científico de forma dialética e histórica, pois para ele, “as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas”.

Segundo o pensamento de Bachelard, o conhecimento é universal e não pode ser aprisionado pela ciência, especialmente porque nenhum tipo de conhecimento encontra-se estático e imune às condições sociais, refazendo-se com a dinamicidade que constitui a história. A produção do conhecimento é um instante constituído de um passado que objetiva o futuro, por isso a construção do pensamento está propícia a ser sempre refeita, reelaborada e redimensionada, isso revela o caráter sempre aproximado do conhecimento.

A proposta de Bachelard inclui a correlação do pensamento científico e do pensamento emergente do cotidiano, presente nos gestos mais simples e aparentemente despercebidos, mas carregados de significados. Critica a ciência cartesiana e propõe um conhecimento científico carregado de subjetividade, poesia e arte, aliando-se ao tempo, ao instante e ao movimento do conhecimento e da história.

Todavia, não entendo o movimento de transição da modernidade para a pós-modernidade como uma sobreposição de pensamento, senão estaríamos estabelecendo verdades acabadas, incorrendo no mesmo erro da ciência moderna. Compreendo que o paradigma emergente não assume uma forma limitada, ao contrário, ele suscita a reflexão da prática dos cientistas numa dimensão histórica, política, econômica e subjetiva, construindo uma visão de ciências **em vias de se fazerem**, considerando o conhecimento um processo inacabado, o que se aproxima do que diz Japiassu (1986 p.27):

Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não de *conhecimento de estado*. Se o nosso conhecimento se apresenta *em devir*, só conhecemos realmente quando passamos de conhecimento menor para um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo.

É nesse debate que situo epistemologicamente este estudo. Ao reconhecer contraditórias concepções de ser humano, de mundo e de educação, opto pela responsabilidade da consciência e da pesquisa, como uma opção política de fazer ciência comprometida com o projeto de justiça social e de uma educação crítica e de resistência.

Este novo olhar para a ciência e a educação leva-me ao debate de uma ação educativa multicultural crítica, que possibilite a construção e a afirmação de identidades e diferenças culturais, e que questione a lógica de homogeneização cultural e a própria cultura hegemônica. Compreendo o multiculturalismo crítico na perspectiva de McLaren (1997, p. 123), que concebe:

A representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Com a compreensão de uma educação que objetiva a assunção e o respeito das identidades culturais, debatendo as questões de raça, gênero, etnia e classe, o cotidiano emerge como categoria central, pois é nele que a relação de poder, discriminação e resistência assumem uma maior evidência. Para Heller (1998, p. 20), as práticas cotidianas estão no centro do acontecer histórico, sendo a verdadeira substância da vida social.

A vida cotidiana começa a ser vista como espaço de ações humanas carregadas de significados elaborados pelos sujeitos, sendo o seu entendimento de fundamental importância. Entender como os sujeitos constroem o conhecimento para o procedimento e funcionamento da rotina da vida cotidiana faz-se imprescindível, pelo seu uso concreto e significativo apreendido para a representação da cotidianidade. A observação do sujeito em seu ambiente natural possibilita conhecer a concepção de mundo e do social com as interações vividas por esse sujeito.

O caráter representativo presente na cotidianidade exige um estudo cuidadoso, por ser um campo de disputa de ação moral e política (HELLER, 1998). A vida cotidiana, assim como pode prestar-se à alienação, como diz Heller (1998, p. 38), pode se opor às amarras impostas pela classe dominante, criando formas de refazê-las, na sua margem de movimentação, para propor atitudes que sugerem valores coletivos, envolvendo significados de humanização, respeito pela vida total e fatores de oposição: descentralidade no tempo e no espaço e a subjetividade referente não aos egos individuais, mas aos sujeitos coletivos.

Por isso, cabe analisar a vida cotidiana da educação do MST, compreendendo a produção e circularidade de saberes no contexto de lutas discursivas e políticas por afirmação cultural.

O cotidiano, portanto, torna-se fundamental para o desenvolvimento da prática educativa transformadora e também como objeto de pesquisa, pois é na vida cotidiana que são reveladas as capacidades de sentir, pensar, as paixões, idéias, ideologias e sentimentos do ser humano, sendo esse considerado um ser inteiro, físico e intelectual. Conforme Heller (1998), é no cotidiano que o ser humano

apresenta-se como indivíduo (em sua individualidade) e como humano-genérico (produto e expressão de suas relações sociais).

A relevância do cotidiano e a sua manifestação no saber-fazer pedagógico estão na instituição de novos referenciais educativos, priorizando a transparência e igualdade nas relações humanas, para que se possa romper com uma comunicação de medo e uma sociedade invasiva, do ponto de vista cultural. O estudo sobre o cotidiano pode permitir a crítica a posturas totalizadoras, unitárias e deterministas da ciência e da educação tradicionais, concebendo a vida cotidiana como realidade singular, diversa, complexa, interativa e rica de saberes, imaginário e representações sociais, tornando-se factível de ser um espaço de rebeldia e revolução, estabelecendo a possibilidade de movimentação da ação do sujeito.

B) Contextualização da Área de Estudo

Como área de estudo, escolhi o Assentamento João Batista II, que desenvolve práticas educativas no campo da educação popular. Esse assentamento está localizado no município de Castanhal, no Estado do Pará, nas proximidades da BR-316, à altura do Km 81. O município de Castanhal está localizado na mesoregião do Nordeste paraense, distante 80 km da capital Belém, com uma área 1.029,4 Km², e uma população estimada, em julho de 2005, em 154.811 habitantes. Faz divisa com os municípios de Inhangapi, São Francisco do Pará, Santa Izabel e Benevides, e é considerado um município novo, com 73 anos de fundação, sendo a 4^a cidade mais populosa do estado, com uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 12,72% (CENSO, 2000).

O nome do município foi dado por trabalhadores que estavam construindo a estrada de ferro Belém-Bragança, ao atingirem o local onde foi construída uma das estações da ferrovia, localizada sob a sombra de uma grande castanheira. Essa localização passou, desde então, a ser conhecida como castanhal⁸, apesar de nunca ter desenvolvido plantação de castanheiras. Nesse período, castanhal foi dividido em lotes para imigrantes cearenses visando ao cultivo de açúcar (PROVÍNCIA DO

⁸ A letra minúscula indica que castanhal ainda não é município.

PARÁ, s/d), sendo que em 1899, ainda no governo de Paes de Carvalho, o loteamento foi elevado à categoria de Vila.

Em 28 de janeiro de 1932, durante a primeira interventoria de Magalhães Barata, Castanhal ganhou autonomia municipal. No ano de 1944, perdeu parte de seu território com o desmembramento de suas terras para a criação de dois municípios: São Francisco do Pará (antigo Anhangá) e Inhangapi. A economia do município sustenta-se em atividade da pecuária, da agricultura e do comércio.

Desde a sua fundação, Castanhal apresenta certa tensão na questão agrária, pois é uma região que iniciou como um lote de terra, sendo repartida para fazendeiros, situação que hoje pode explicar a inserção do movimento MST na ocupação de terras devolutas.

O Assentamento está localizado na região do Bacuri e Cupiúba, distante 15km da Br-316. A via de acesso é uma estrada sem pavimentação asfáltica e a locomoção pode ser realizada por meio de uma linha de ônibus própria, cujos horários foram definidos em reunião geral de núcleos, com saída do assentamento de 5h30 e 6h30 da manhã, e a volta com saída da cidade de Castanhal marcada para 11h e 12h.

O Assentamento possui aproximadamente 157 casas e conta com:

- 01 escola, que atende da educação infantil ao ensino fundamental, de 1ª a 4ª série;
- 01 posto de saúde, que funciona toda sexta-feira pela parte da tarde, quando vem um médico da cidade de Castanhal;
- 02 associações de moradores, uma ligada ao MST e outra formada por alguns moradores que foram afastados do Movimento, sob a acusação de terem descumprido regras coletivas, mas que permaneceram no local em função de terem contribuído no processo de fundação do Assentamento.
- 02 Igrejas, sendo uma Católica e outra, Evangélica da Assembléia da Deus.

O Assentamento possui energia elétrica, água encanada e poço artesiano; as ruas são pavimentadas sem asfalto e não há construção da rede de esgoto e nem coleta de lixo.

De acordo com os registros internos e a literatura específica, o MST chegou a essa região a partir de informações sobre a situação de inadimplência dos antigos donos da fazenda Bacuri com Bancos, decorrentes de empréstimos que fizeram para a implantação de gramas, mas o investimento não gerou lucratividade, uma vez que a região é imprópria para este tipo de plantio. As terras foram abandonadas pelos donos, tornando-se terras devolutas. Conhecedores dessa situação, os militantes do MST ocuparam as terras da fazenda em 15 de novembro de 1998.

Essa ocupação durou dois anos, até que as terras foram legalizadas e a ocupação transformou-se em Assentamento⁹. O projeto de assentamento aprovado pelo INCRA teve como objetivo assentar 157 famílias, com a construção de 157 casas e o fornecimento de água, energia elétrica, pavimentação de ruas e materiais para a agricultura. O assentamento existe legalmente há seis anos, mas, desde o processo de ocupação, são, no total, 8 (oito) anos de presença do MST na área da fazenda Bacuri, o que transformou não apenas a sua paisagem, mas também o modo de uso e a ocupação de suas terras e de sua organização social.

A institucionalização do assentamento João Batista II é ressaltada por alguns moradores como uma grande conquista para o Movimento, e foi batizado com este nome para homenagear um dos defensores da causa da reforma agrária, o ex-advogado do Partido Comunista do Brasil (PC do B) João Batista, assassinado a mando de latifundiários da região.

A instalação do MST nessa região tem sido reconhecida por diferentes segmentos do movimento popular como de grande valia para as agrovilas, colônias e comunidades quilombolas, que, de uma forma direta e/ou indireta, receberam benefícios, a começar pela implantação de serviços públicos de transporte, a construção de escolas e de postos de saúde.

⁹ A diferença entre ocupação e assentamento é que na primeira situação, os militantes estão no processo de conquista da terra, estando sujeitos à expulsão do local. No assentamento, a conquista da terra já está legalizada e reconhecida pelos órgãos governamentais (MST, 1998).

Dentre as várias possibilidades de recortes temáticas que a experiência tem, meu interesse maior é pelo setor de educação, pois além de apresentar uma estrutura física já consolidada, é reconhecida pela Secretaria de Municipal de Educação de Castanhal, recebendo o repasse da merenda para educação infantil e fundamental, material didático, carteiras, dentre outros. Definida a área de interesse, a questão dos saberes que são referidos como subjacentes às suas práticas educativas despertou em mim particular motivação.

Portanto, minha proposta de investigação emerge desse interesse particular, e a pesquisa se constitui da inquietação em querer saber sobre a prática educativa no Assentamento, o que pressupõe a apreensão da dinâmica interna dessa prática, suas formas de organização e as ações desenvolvidas pelos educadores do Movimento.

Assim, a educação que busco investigar no Assentamento não é qualquer uma, mas aquela compreendida por seus agentes como prioritária desde sua ocupação.

A escola existe desde a primeira semana de ocupação. Onde montamos um barracão de palha, de dia as crianças estudavam, agora de noite utilizamos lamparinas feitas de lata de leite, para iluminar para os adultos poderem estudar (EDUC 1-JB).¹⁰

É essa educação configurada neste cenário – barracão, palha, latas, lamparinas – do Assentamento João Batista II que quero apreender, compreender e interpretar, por acreditar que mesmo não apresentando uma estrutura física adequada, a escola, além dos recursos mínimos para um melhor funcionamento, como energia elétrica, carteiras, material didático, merenda e uma pequena biblioteca, construiu uma proposta pedagógica cujos princípios orientam sua prática educativa.

¹⁰ Os educadores citados neste trabalho serão referidos com a sigla EDUC, seguidos do número que os distinguem, embora não os identifiquem, por questões éticas, e da sigla JB que significa Assentamento João Batista II. Os alunos serão referidos pela sigla EDUCANDOS; a coordenadora do Assentamento, pela sigla COORD e os moradores, pela sigla MOR.

A escola chama-se Roberto Remigi¹¹, funciona de manhã com a ciranda infantil, com duas professoras do MST, e, pela parte da tarde, com três turmas, sendo que duas, em regime seriado 1ª e 2ª séries, e uma turma multisseriada de 3ª e 4ª séries, com professores do próprio assentamento. No período da noite, funciona a educação de jovens e adultos, com duas turmas, também com professores do assentamento e, recentemente, foi conquistado o ensino da 4ª etapa, com professores de Castanhal.

No setor de educação, de forma mais focalizada, faço uma opção metodológica pela educação de pessoas jovens e adultas, considerando a especificidade dessa prática educativa em relação ao tempo de aprender e saber-fazer e ao tempo de ser agente articulador da luta do MST no processo de instrumentalização¹². E também por estar baseada nos fundamentos e pressupostos da educação popular que, apesar de não estar limitada à EJA, historicamente possui uma forte vinculação com essa modalidade de educação. Por último, minha proximidade com a prática educativa da EJA, que desenvolvo desde 2002, como educadora popular em uma comunidade periférica de Belém, leva-me a um maior interesse por essa área de atuação educativa.

Encontrar um caminho que possibilite investigar e, até mesmo, desvelar o cotidiano da prática educativa com pessoas jovens e adultas exige conhecimento dos instrumentos e das estratégias necessárias para a construção de um novo saber. Essa tarefa não é nada fácil, sobretudo quando a proposta é a de construir um trabalho de pesquisa de maneira processual e dinâmica, com a convicção de que os resultados não são os mais importantes, nem os únicos, e com a compreensão de que a pesquisa é uma totalidade que não se constitui de momentos isolados, mas um tecido de significados, etapas, situações, métodos e ideologias entrelaçados.

¹¹ A escola recebeu este nome para homenagear o italiano Roberto Remigi que ajudou no processo de consolidação do assentamento, morrendo recentemente em 2001.

¹² Para Brandão, em sua obra "Educação Popular" (1984), a instrumentalização das pessoas jovens e adultas se dá no acesso aos conhecimentos sistematizados que compõem o universo educacional para viabilizar a luta por direitos sociais.

C) Caracterização Metodológica

Assumo o desafio de desenvolver um trabalho de pesquisa que se diferencie das tradicionais investigações caracterizadas pelo rigor frio e inflexível da lógica formal cientificista e do racionalismo cartesiano.

Najmanovich (2003) considera que mesmo na construção metodológica do pensamento de Descartes suas idéias não surgiram de maneira descontextualizada, pois se existe num mundo concreto, histórico, cultural, político e social, e toda produção intelectual está necessariamente marcada por esses condicionantes históricos e pela subjetividade que interfere no fazer científico.

O enfoque a ser dado à pesquisa, a partir das reflexões epistemológicas colocadas, baseou-se nas referências do **paradigma emergente** (SANTOS, 2003), que anuncia uma ruptura com o cientificismo hegemônico inscrito no pensamento moderno e aponta para um conhecimento não dualista, mas dialético e histórico.

Brandão (2003) considera que no pensamento emergente há um movimento de ruptura, na medida em que possibilita a incorporação de perguntas mais críticas e mais sábias, com boas chances de se obter respostas mais claras e inteligentes que instigam à produção de ações locais com conseqüências globais.

A opção metodológica pelo enfoque dialético-histórico apóia-se na crença das possibilidades de avanço na compreensão e interpretação de dados inscritos na complexa rede de saberes que orientam as demandas e práticas educativas no contexto da educação popular. Esse modo de pensar e fazer pesquisa pressupõe o sujeito-observador sendo parte integrante do processo de conhecimento e, por isso, os dados são produzidos, social e historicamente, como afirma Chizzotti (2003, p. 79), ao considerar que numa relação dinâmica com o mundo concreto:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (...) o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Este trabalho, além de se fundamentar na epistemologia do pensamento emergente, baseia-se em outras referências epistemológicas que iniciaram a ruptura com o rigor experimental da ciência moderna e que propuseram uma lógica dialética que considera a história, as lutas políticas e a posição ideológica exercida na ação do conhecimento. A lógica dialética não se constitui num método da redução, é caracterizada como “o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1975 apud SALOMON, 2000, p. 333)

Acredito que o enfoque histórico-crítico que vincula pensamento e ação, aliados à emergência epistemológica do pensamento complexo, possibilita construir de maneira dialética esta investigação sobre saberes, práticas e significações.

Para a realização da pesquisa sobre os saberes e práticas educativas cotidianas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, utilizei uma **abordagem qualitativa**, ainda que reconheça a relevância dos métodos quantitativos, particularmente nas análises da realidade estruturada. No entanto, a necessidade de aprofundamento do universo de significações, motivações, atitudes, crenças, valores e relações humanas necessita de referenciais de outra natureza para interpretar uma realidade não perceptível e tampouco captável em equações, medidas e estatísticas (MINAYO, 2003).

Assim, esta investigação está configurada num quadro metodológico da “pesquisa qualitativa”, que não valoriza apenas os dados mais visíveis da realidade, mas proporciona produzir o conhecimento durante todo o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo a construção do saber de maneira processual e dialética.

Na pesquisa qualitativa o processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações realizadas pelo sujeito, buscando uma complementaridade entre o pensamento e a base material, considerando a complexidade das relações entre o todo e a parte, entre o problema e a sua correlação com o contexto que o envolve e o condiciona historicamente.

É uma pesquisa de campo descritiva, que buscou descrever as situações presentes e existentes no Assentamento, o que proporcionou a verificação da relação entre saberes. Uma pesquisa que valorizou as diversas vozes, tanto do

ambiente que fala e revela hábitos cotidianos, como dos gestos simples, dos costumes, das falas e das expressões que carregam a representação e a elaboração da comunidade.

A pesquisa caracteriza-se, também, como um **estudo de caso**, pois busca descrever as práticas educativas cotidianas de um Assentamento em particular, o João Batista II, e possibilita “uma visão detalhada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa” (ANDRÉ, 1995, p. 49), além de fundamentar-se nos princípios definidos por Lüdke e André (1986), que priorizam: a descoberta reveladora do cotidiano; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar as diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Considero que a pesquisa exige cuidados minuciosos, por trabalhar com um grupo que está numa dinâmica política, social e cultural intensa, contestando o modelo econômico existente em nosso país. Para isso, os sujeitos deste estudo são os(as) moradores(as) desde a fundação do Assentamento e que estejam exercendo atividades relacionadas ao funcionamento da comunidade, ou seja, nos setores de educação, finanças, cultura, comunicação, agricultura, saúde, militância.

Destaquei como sujeitos para as entrevistas individuais 2 professores(as), que fazem parte do MST e que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos da 1ª etapa; 5 educandas desta etapa; 3 moradoras desde a fundação do Assentamento, sendo que uma coordena o setor de finanças e outra, o setor de saúde; assim como a Coordenadora do Assentamento na época desta pesquisa. No total, 11 sujeitos foram entrevistados, sendo 3 homens e 8 mulheres.

Escolhi sujeitos de ambos os sexos e incluí as mulheres por questão de gênero e política, uma vez que no Assentamento, elas ocupam papel de destaque, estando à frente de algumas coordenações de setores. Além disso, as mulheres-esposas assumem o papel de coordenadoras na ausência de seus maridos-coordenadores, com a responsabilidade e o compromisso nas decisões necessárias no Assentamento.

Os sujeitos foram selecionados tendo como referência seus envolvimento políticos no Assentamento e também com o Movimento. Os professores são os únicos que trabalham com a EJA no Assentamento à noite, sendo fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa. Um dos professores é responsável, no MST, pela formação de militantes e participa do Assentamento desde a articulação inicial para a conquista da terra. A outra professora chegou ao movimento pela divulgação que se fez da terra conquistada, alimentada pelo sonho de ter um pedaço de terra para plantar, foi a partir desse que se engajou como militante e educadora do e no Movimento Sem Terra.

Todas as educandas entrevistadas são mulheres e todas desenvolvem atividades relacionadas ao Movimento como, por exemplo: a educanda 1 é agente comunitária de saúde, desenvolvendo ações relacionadas à saúde, assim como trabalha no lote e cuida da casa e de sua família; a educanda 2 é dona-de-casa e cuida de 4 filhos que são alunos da Escola; a educanda 3 trabalha no lote junto com seu marido e desenvolve atividades ligadas à plantação; a educanda 4 trabalha no lote com seu marido e também é representante de pais na Escola; a educanda 5 trabalha no lote sozinha, trabalha na rádio e desenvolve atividades ligadas à Igreja Católica.

Por ocasião da pesquisa os moradores desenvolviam as seguintes atividades: o morador 1 trabalhava no lote e estava fazendo um curso relacionado à formação docente, e pretendia no futuro ingressar na escola do Assentamento; a moradora 2 trabalhava no lote junto com seu marido e também era responsável pelo setor da saúde; o morador 3 trabalhava no lote e era responsável pelas finanças do Assentamento. Todos os sujeitos moram no assentamento desde sua fundação.

D) O Trabalho de Campo e a Produção de Dados

As informações e os dados foram recolhidos por meio de falas, gestos e ações dos sujeitos, utilizando-se o princípio da triangulação ver, ouvir e ler, característico do estudo de caso, para melhor compreender o cotidiano do Assentamento.

Como estratégia de entrada em campo, iniciei com algumas **observações sistemáticas** no primeiro semestre de 2006, durante dois dias por mês, a fim de apresentar o trabalho de pesquisa, obter o consentimento dos assentados e garantir a aproximação com o local de estudo. Nesse período, o projeto foi submetido à comunidade do João Batista II, em reunião com representantes dos 14 núcleos e setores do Assentamento e aprovado pela Assembléia. Essas reuniões ocorrem em um sábado de cada mês, para avaliar o funcionamento e discutir pontos políticos do Assentamento.

No segundo semestre de 2006, outras atividades foram organizadas de acordo com o cronograma da pesquisa, entre elas, a permanência em campo durante três dias a cada semana do mês, no decorrer de seis meses. Priorizei para esta permanência no Assentamento a primeira ou, ocasionalmente, a terceira semana do mês, quando ocorriam as formações dos(as) educadores(as). Considerei que essas semanas foram fundamentais para conhecer como os educadores pensam e planejam sua prática educativa, pois tive a oportunidade de observar a dinâmica das atividades educativas e o cotidiano dos(as) assentados(as), seja dos educandos(as), seja dos educadores(as). Realizei levantamento da bibliografia referente à formação do MST, seu histórico e formação, tendo como foco principal o setor de Educação, com destaque para os Cadernos de Formação Específica de Educação do Movimento, e também por meio da internet e de obras de autores como Caldart (2000, 2004) e Arroyo (2002), que são referências para o Movimento.

Outra atividade, nesse segundo semestre de 2006, foi o levantamento de dados por meio das seguintes técnicas de pesquisa: a observação participante e as entrevistas.

A observação participante das práticas educativas na escola e na dinâmica do cotidiano do Assentamento foi realizada extensiva e sistematicamente, e possibilitou perceber os saberes que norteiam a educação do Assentamento e a sua relação com o cotidiano social. Foi participante por ter a oportunidade de me envolver nas realizações das atividades educativas do local. Por meio dessa observação pude verificar a articulação pedagógica feita pelo professor com o saber manifestado pelo aluno, por meio de suas indagações e manifestações orais. Assim,

com a observação e a fala das educandas e dos(as) professores(as) construí dados sobre o funcionamento, o currículo e a metodologia da escola.

As entrevistas foram realizadas de duas formas:

1) **semi-estruturadas**, seguindo um roteiro com perguntas predominantemente abertas e com o registro de um gravador, para facilitar a compreensão e o entendimento da representação que os sujeitos pesquisados elaboram sobre sua prática educativa, além de facilitar as descrições das situações e dos acontecimentos ocorridos, considerando que esta é uma pesquisa de campo descritiva;

2) **etnográficas**, consideradas como “uma série de conversas cordiais por meio das quais o pesquisador introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes” (SPRADLEY, 1979 apud FLICK, 2004, p. 105), e que foram fundamentais para explicitar questões descritivas, estruturais e de contraste utilizados pelos informantes nas informações sobre as dimensões de significados de seu mundo. Transcrições das entrevistas foram realizadas para melhor sistematização e análise dos dados.

Foram escolhidas como indicadores no âmbito da escola, para orientar as estratégias de coleta dos dados, as seguintes categorias: o currículo da escola; o planejamento de atividades da escola; a metodologia dos professores; avaliação das atividades; e a formação continuada dos educadores.

Particpei também de **reuniões oficiais** do Assentamento, principalmente, das reuniões dos professores, que foram incluídas em minha coleta de dados, por considerá-la uma prática educativa, e como tal, reveladora de saberes, e que me auxiliou na construção da cartografia de saberes das práticas educativas cotidianas do Assentamento.

Cartografia de saberes é caracterizada por Oliveira et al (2004, p. 15) como uma estratégia metodológica de mapeamento simbólico da produção cultural de um grupo humano. Tem como fonte de inspiração a cartografia simbólica de Santos (2002), definindo-a como um modo de representação da realidade social, o que permite a identificação das estruturas dessas representações nos seus diversos

campos de saber sobre a realidade. Assim como se baseia na cartografia cultural de McLaren (1991, p. 35), que é uma tentativa de “delinear significados que existem, tanto na superfície, como submersos nos epitélios manifestos do encontro pedagógico”.

E) Sistematização e Análise dos Dados

Para a análise dos dados produzidos neste estudo, utilizei os princípios da **análise de conteúdo**, acreditando ser o mais adequado, por ser um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento centrado de determinado ponto na busca do aprofundamento da teoria e sistematização da mensagem.

Segundo Bardin (1977, p.20):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem [...] A intenção da análise de conteúdo é a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, interferência esta que recorre a indicadores(quantitativos, ou não).

Esse procedimento permitiu uma análise dos resultados empíricos obtidos por meio das conversas cotidianas e de outras formas específicas (observação participante, entrevistas semi-estruturadas) de discurso dos sujeitos assentados, de forma mais fiel possível. Esse tipo de análise não resume o cotidiano no aqui e agora, ao contrário, é tomada como fruto de um longo, conflituoso e complexo processo histórico e social. Portanto, a análise de conteúdo foi utilizada para compreender as situações que acontecem na vida cotidiana, nas condições contextuais do ambiente do Assentamento (situações, espaços temporais específicos) e no campo de interações pessoais e institucionais, mediadas por modalidades técnicas de construção e transmissão da mensagem de forma complexa.

As informações dadas pelos sujeitos entrevistados e pelas situações observadas foram estruturadas da seguinte forma:

a) a sistematização dos dados, seguindo a organização do instrumental de pesquisa, com base nos seguintes **eixos temáticos**: formação do assentamento; produção, comercialização, financiamento; práticas educativas; práticas de saúde; e representações e saberes culturais.

Esta forma de sistematização foi flexível, pois de acordo com cada tipo de sujeito foram feitas modificações, acréscimos ou aprofundamentos em determinados aspectos. Nas entrevistas com os professores, por exemplo, a questão sobre a fundamentação teórica da educação do Movimento, a prática pedagógica e a relação com a Educação Popular foram mais enfatizadas.

Nas entrevistas com as educandas, o destaque foi para a forma de participação no Assentamento, em particular na escola, a avaliação da prática dos professores, a relação entre escola e o cotidiano do Movimento, o levantamento dos saberes culturais presentes nas falas e a contribuição da educação para o trabalho no lote. Para os moradores, perguntei sobre a relação entre a educação e o Movimento e a contribuição da escola para a família, o trabalho e a saúde no assentamento.

b) o segundo momento foi a delimitação das **unidades de registro**, que possibilitou congregar as informações sobre os eixos temáticos de modo mais aprofundado e focalizado, a partir das quais construí tabelas relacionadas a cada eixo temático, para facilitar a decodificação das informações.

O importante, segundo Franco (2005), na análise de conteúdo, é destacar as formas de explicação, ficando claro o contexto a partir do qual as informações dos sujeitos foram elaboradas concretamente, vivenciadas e transformadas em mensagens (oral verbal e/ou simbólica).

c) finalmente, com os dados organizados por eixos temáticos e unidades de registro, procedi à seleção das **categorias de análise**, compreendidas tanto como aquelas categorias teóricas iniciais da pesquisa, quanto aquelas categorias

emergentes do cotidiano social no trabalho educativo no Assentamento e apreendidas no decorrer da pesquisa empírica.

As categorias teóricas foram: *saber* (CASTORIADIS, 1982; BRANDÃO, 2002; JAPIASSU, 1986; MARTINIC, 1994; *cultura* (GEERTZ, 1978; CUCHE, 2002; BRANDÃO, 2002; HALL, 2002); *cotidiano* (HELLER, 1998; LEFEBVRE, 1991; CERTEAU, 1994); *educação popular* (FREIRE, 1987; BRANDÃO, 1995, 1984); *movimento social* (TOURAINÉ, 1977; SCHERRER-WARREN, 1993).

As categorias de análise que surgiram da pesquisa de campo são: *prática educativa* (no trabalho, na família e na escola); *currículo em movimento*; *circulação de saberes*; *terra do trabalho*; *terra da morada e saberes da terra*.

Os resultados da pesquisa estão sistematizados neste trabalho e distribuídos em 04 capítulos, que são:

1) **O Processo de Formação do Assentamento João Batista II: História e Organização pelo Movimento**, que tem por finalidade descrever a formação histórica do MST e a sua atuação no Nordeste paraense, bem como relatar sua forma de organização interna.

2) **O Escrito e o Vivido: Aproximação Necessária na Construção da Proposta Educativa do MST**, baseado na relação entre a concepção educacional do Movimento, sua fundamentação a partir da educação popular e a prática educativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

3) **A Prática Educativa no Cotidiano do Assentamento João Batista II e a sua Configuração na Escola Roberto Remigi**, no qual construo uma análise sobre a construção da prática educativa no Assentamento, tendo como pontos de referência o trabalho, a família e a escola.

4) **Cartografia dos Saberes nas Práticas Educativas do Assentamento João Batista II**, em que apresento uma discussão sobre a produção dos saberes cotidianos dos assentados, e uma cartografia dos diversos saberes da terra construída no Movimento.

E, por fim, uma síntese dos múltiplos resultados das complexas práticas educativas e dos saberes que as sustentam no contexto do Assentamento, e as inferências que me foi possível fazer no sentido de dar conta da pergunta que orientou a pesquisa, à guisa de conclusão.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO



Fig. 2: A mística do Assentamento representando a entrada na terra

<< Organizar a esperança; Conduzir a tempestade,
Romper os muros da noite. Criar sem pedir licença,
Um mundo de liberdade>> (TIERRA, 1999, p 24).

Os versos de Pedro Terra embalam uma reflexão histórica que, aos primeiros olhos, pode ser saudosista, mas para outros revelam momentos passados imprescindíveis para a compreensão do presente e indispensáveis para a projeção de um futuro melhor. É neste último sentido que tento a construção da história contextualizada do movimento social sem terra, não por fatos e datas, mas pontuando questões persistentes sobre os conflitos agrários e urbanos.

Terra utiliza uma metáfora fantástica que é a de **organizar a esperança**, em uma interpretação livre de organizar pessoas e forças para uma possível transformação de um estado de carência. Em seguida, destaca **conduzir tempestade**, pois na aglutinação de pessoas existem conflitos, desestabilizando um estado aparente de harmonia que possa existir para outros. Termina por **romper muros da noite, criar, sem pedir licença**, um momento de desespero, que para as pessoas pobres configura-se na fome, na falta de perspectiva, por isso, a busca da **criação do mundo de liberdade**, o último verso do autor. Liberdade no sentido de eliminação dos muros das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Liberdade de existência das diferenças, sem que essas sejam reféns das injustiças e violências.

É referenciada por essa perspectiva política que começo a apresentar um aparente pequeno fato social, a luta de camponeses amazônicos, que não tem visibilidade nacional, que não está registrada nos grandes livros didáticos, mas que a partir de uma compreensão contextualizada de sua história, comprometida na dimensão política, social, econômica e cultural da região paraense amazônica, é possível de ser visualizada em um cenário nacional brasileiro e que contribui na construção identitária dos novos movimentos sociais. Ao falar do MST na Amazônia, quero articulá-lo ao cenário político e social mais amplo do país, como um movimento que busca modificações nos contextos locais, regionais e nacionais.

O Assentamento João Batista II, orientado pelas referências políticas e filosóficas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem visibilidade nacional, contribui para uma discussão teórica e política da organização dos Movimentos Sociais do Campo e o contexto educacional deste Movimento.

Assim, neste capítulo destaco a formação histórica e política do MST em âmbito nacional, a sua repercussão no Nordeste Paraense e a constituição do Assentamento João Batista II.

1.1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MST: UM MOVIMENTO E SUAS RAÍZES CULTURAIS

A luta no campo situa-se desde os conflitos da colonização do Brasil, por não ser apenas uma luta pela apropriação da terra, mas, também, por manter viva a cultura do campo, por essa razão os povos indígenas várias vezes se organizaram bravamente para fazer resistência aos invasores, apesar da enorme desigualdade das formas de luta. A luta no campo, portanto, se dimensiona como econômica, política e cultural.

A história do Brasil está cheia de movimentos sociais de luta que foram sucumbidos pelas forças armadas. A epopéia popular de Palmares, a heróica resistência dos Quilombolas animados por Zumbi, que continua sendo incessante fonte de inspiração aos Quilombolas de hoje, em sua resistência por terra, por trabalho, por moradia digna, por justiça social, por dignidade. O Movimento de Canudos, sem esquecer o Caldeirão do Beato Zé Lourenço a animar aquela comunidade sertaneja, na solidariedade e na partilha, o Contestado.

Para Martins (1986), os Movimentos Messiânicos e o Cangaço indicaram uma situação de desordem nos vínculos tradicionais de dependência do sertão. A apropriação da terra pelos grandes fazendeiros passa a ser condição da sujeição do trabalho livre, instrumento para arrancar do camponês mais trabalho. Isso porque antes o fundamento da dominação e da exploração era o escravo, agora passa a ser a terra. É a terra e a disputa por ela que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros.

A mediação do escravismo disfarçara anteriormente esse confronto, fizera do mestiço livre um aliado da escravidão, um excluído da escravidão, um liberto. O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passa a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses (MARTINS 1986, p. 63).

A partir da década de 50, camponeses em toda parte do Brasil, por meio de organizações em ligas camponesas e sindicatos, manifestaram-se contra a exploração econômica feita pelas empresas capitalistas, revelando um movimento mais seguro das questões do campo, conhecedor de seus direitos, cobrando justiça como indenização e julgamentos de proprietários.

Esses movimentos exigiram do Estado uma política de reforma agrária, resistindo à exploração econômica e ao favorecimento político das grandes empresas. Porém, a modernização do campo e a produção em larga escala levaram muitos trabalhadores a abandonarem seu lugar de origem, por não conseguirem mais resistir à modernização. Foram, assim, expulsos do campo e migraram para as periferias das cidades.

A memória dos movimentos de luta e de resistência no campo não pode ser apagada da história do Brasil, um país marcado pelo latifúndio, pela escravidão e pela exploração de homens por outros homens e pela injustiça social. Muitos morreram na luta por um país mais livre e menos injusto; alguns um dia acreditaram que a mudança era possível, mas, desistiram, outros continuaram resistentes e persistentes na busca de uma sociedade melhor e não abriram mão de sonhar um mundo solidário.

Assim, o país convive com variados movimentos sociais que assumiram e assumem o compromisso de lutar pelo reparo às assimetrias sociais a que está submetida grande parte de sua população.

A configuração que se desenha no desenvolvimento do MST são as práticas sociais transformadoras, que, nesse sentido, aproxima-se com o que o autor francês Alain Touraine concebe como movimentos sociais.

Movimentos sociais pertencem aos processos pelos quais uma sociedade produz sua organização a partir de seu sistema de ação histórica passando através dos conflitos de classe e das transações políticas. (...) um movimento social se distingue de outros tipos de condutas coletivas, porque é orientado para valores, para uma concepção da sociedade e do homem (TOURAINÉ, 1977, p. 344).

O MST, conforme Caldart (2000, p. 65), “luta por um projeto de desenvolvimento para o Brasil”, alternativo ao neoliberal, que vem tentando esmagar qualquer projeto que se contraponha a ele. O MST, segundo a autora, é um movimento social do campo que resiste não apenas ao projeto econômico e político, mas o desrespeito às formas culturais que são construídas no campo, sendo a resistência como “um elemento constitutivo da representação social é considerada como um fator de diversidade e de heterogeneidade cultural” (GUARESCHI, 1995, p.23).

Essa perspectiva redefiniu a idéia de cultura até então predominante, ou seja, reduzida à problemática do exercício e da legitimação do poder e hegemonia cultural das classes dominantes. Assim, interessa-me destacar o conceito de cultura que orienta este estudo, inferindo sua relação com a educação.

Comungo com o reconhecimento de que Cultura é um termo bastante utilizado por antropólogos, sociólogos e historiadores, de diferentes orientações teóricas, que atribuíram a este conceito os sentidos mais diversos, aplicando-o desde a origem dos mundos pré-modernos ou primitivos, com sentido evolucionista, até as sociedades modernas e contemporâneas. A perspectiva antropológica, etnográfica e sociológica da cultura incorpora uma pluralidade de matrizes, uma vez que é um conceito que incorporou grande mistura de definições e aplicações, o que gerou, segundo Gruzinski (2001), um vocábulo polivalente.

A mudança histórica do conceito de cultura revela o próprio caráter dinâmico dos fenômenos culturais, que se configuram como um dado ou uma herança que se transmite de modo imutável de geração a geração, mas como uma construção histórica, isto é, inscrita na história e sujeita a seus condicionantes (CUCHE, 2002).

E a história se constitui na relação entre as pessoas e o mundo, num contato que transforma a natureza. Nesse processo de transformação, pode-se dizer que a natureza é recriada na medida em que lhe é dado sentido e significado, são construídos e veiculados símbolos que correspondem aos desejos da mensagem, o que requer uma linguagem articulada que possibilita a comunicação. E o processo comunicativo revela-se numa tessitura inacabada de gestos, palavras e códigos

complexos que só aspiram ganhar sentido com os próprios sentidos construídos pelos homens, conforme explica Brandão (2002).

A linguagem é a representação simbólica central para expressar os sentimentos, o que torna os homens diferentes dos outros animais. Por meio dela, o pensar é codificado em símbolos, e assim atribuímos sentidos ao pensarmos, vemos e vivemos. Sentidos com os quais, dialeticamente, nos “sabendo sentindo e sentindo sabendo” (BRANDÃO, 2002, p.19), possibilitando a transcendência da consciência reflexa para a consciência reflexiva, e capacitando a ver e compreender a natureza através de signos e significados.

Para Freire (1980), o mundo só é mundo porque é atribuído esse nome a ele, os animais não se sabem no mundo. E é por meio desses nomes-símbolos que nos representamos no e com o mundo. É com essa capacidade exclusivamente humana de criar sentidos e fazer circular significados que nos fazemos seres culturais e produtores da cultura.

Assim, concordo com a concepção antropológica e semiótica de cultura elaborada por Geertz (1978), para quem os fenômenos culturais são “teias de significados”.

O homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p.15).

Para esse autor, a cultura é uma produção humana que nasce das relações conflituosas, diversas e plurais nas quais os seres humanos são constituídos. Portanto, é inadequado falar-se de uma cultura acabada, imutável, universalista, estática e padronizada, concebida assim pela teoria funcionalista, no entanto, refiro-me a uma cultura que é complexa, dinâmica e histórica. Por isso, alguns autores referem-se a uma diversidade de culturas, desmistificando como um único entendimento de cultura, a erudita, passando a reconhecer no cotidiano, no

mundo e onde quer que existam seres humanos em interação a produção de saber e de cultura.

Com isso, a produção cultural está ligada à forma como é concebido o mundo, pois nem todo ser humano o vê da mesma forma, e muito menos o vivencia de maneira igual, a produção cultural dependente das condições sociais, o que implica uma interdependência entre a criação da cultura e as condições econômicas concretas de vida. Assim, a cultura vai sendo produzida por grupos ou indivíduos que ocupam posições desiguais nos campos social, econômico e político.

Para Geertz (1978), os saberes produzidos culturalmente são hierarquizados, estabelecendo grau de importância, o que condiciona uma estratificação do saber, que deixa explícitas as relações sociais desiguais e revela a divisão e a disputa entre as classes sociais. As relações entre as classes, para Cucho (2002), são sempre desiguais e, como tais, se configuram no nascedouro da própria cultura, revelando a hierarquia cultural conseqüente de uma divisão social.

No campo das ciências sociais, o termo cultura popular desenvolveu duas compreensões extremas, segundo Cucho (2002). Uma minimalista, que considera a cultura popular uma cópia de má qualidade da cultura central, sem autonomia nem dinamismo algum, pois estaria subordinada à cultura dominante, que, por sua vez, teria toda a legitimidade, sendo referência para as outras culturas. É o que acontece em torno da noção de identidade cultural nacional, na análise de Hall (2002); e a outra compreensão, maximalista, que atribui à cultura popular superioridade e autenticidade.

Nesse último sentido, a cultura popular teria sua vitalidade na criação do povo que seria superior à criatividade das classes dominantes. Entretanto, meu interesse não é referendar um campo dicotômico de batalha cultural, pois concordo com Hall (2002), quando destaca que em um único país existe um intenso hibridismo cultural, tornando-se inválida uma análise “purista” de cultura e binarismos reducionistas.

As culturas populares revelam-se na posição de nem inteiramente dependentes e nem inteiramente autônomas, porém exercem um papel fundamental no sentido de resistência e de afirmação de identidade das classes populares, pois,

por definição, culturas populares são culturas pertencentes aos grupos subalternos e, por isso, se formam numa situação de dominação.

Trata-se de uma cultura que reúne maneira de viver a essa dominação, ou, mais ainda, como um modo de resistir sistematicamente à opressão. Pode ser considerada como uma cultura “comum” das pessoas comuns, simples, produzida no cotidiano através das atividades, aparentemente, triviais, mas que possibilita uma renovação diária.

Para Michel de Certeau (1994), a cultura popular é multiforme e disseminada, fugindo por mil caminhos. Destaca que é preciso considerar a cultura popular na sua astúcia e clandestinidade, que revitaliza uma prática de consumo, pois compreende como cultura de consumo o que não se caracteriza numa subordinação total à cultura dominante, mas numa relação de uso e desuso dos produtos dessa cultura.

A cultura popular é capaz de uma recriação permanente, dando uma outra função aos produtos padronizados da cultura de massa e outro sentido às referências simbólicas da cultura dominante que haviam sido destinadas a elas. Ressignifica-os como uma bricolagem, tendo o sentido de improvisação formado com práticas multiformes e combinadas.

Por isso, a cultura popular não é por essência alienada, pois sendo obrigada a funcionar, mesmo que em parte, como cultura dominada, essa condição não é impede de ser uma cultura inteira, baseada em valores e práticas originais que dão sentido e significado a sua existência. Mesmo porque, ao ser associada à dinâmica da vida popular, ela incorpora as mais diversas práticas culturais.

Essa compreensão de cultura popular se aproxima do pensamento de Bosi (1986), que a identifica por meio de uma forte relação com a forma real de vida das pessoas oprimidas, pois é por meio de situações limites que a criatividade é aguçada para garantir a sobrevivência, não significando um estado de aceitação e de conformismo, como se as desigualdades sociais e a hierarquização cultural fossem uma fatalidade.

Contra essa compreensão fatalista da cultura popular, Bosi constrói a interpretação de que a condição de dominada gera o inconformismo, resistência e críticas, como uma necessidade de sair da condição de subordinação. A cultura popular, portanto, incorpora esse movimento de resistência à dominação, ainda que de modo assistemático, porém expressando o anseio das classes populares por libertação, justiça social e qualidade de vida.

Neste sentido, a produção da cultura popular está voltada para a resistência aos condicionantes de opressão social, e conflitua com a própria cultura dominante, que sistematicamente desvaloriza, silencia, nega outras formas de pensar, atitudes, valores, costumes, e de organização das classes populares.

Dessa forma, o MST, enquanto um movimento popular situa-se também como um movimento de resistência, na medida em que:

O MST tem a idéia de construir a nova cultura. No inicio todos se envolviam, cada um se responsabilizava em pegar a conjuntura, alguma cobertura importante. Socializava como os companheiros. Com isso ajudava a elevar o nível de consciência do pessoal e de remover a cultura individualista do capitalismo e fazendo crescer a questão do coletivo, da solidariedade (EDU 1-JB).

A fala do Educador 1 revela a ação política de transformação da compreensão cultural, tendo como objetivo a desalienação política. A corporificação de uma cultura popular livre das amarras opressoras e antidemocráticas, que gera o conflito entre classes dominantes e dominados. Nesse sentido, a classe popular objetiva uma sociedade igualitária e regida por princípios de justiça e fraternidade, garantindo a diferença entre culturas, um bem da humanidade. Nessa concepção, a cultura popular assume uma luta pelo respeito às diversidades culturais, num caráter democratizante.

Cultura popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível 'anormal' e antinatural entre as duas culturas (uma a cultura de elite e uma a cultura do povo), através de todos os homens –independente de raça, credo, cor, classe, profissão, origem e outros - de todos os canais de comunicação. Fazer cultura popular é democratizar a cultura. É antes de tudo um ato de amor (BRANDÃO, 1995, p.133).

A ação do MST caracteriza-se como um movimento de cultura popular libertadora, que corresponde à pluralidade cultural (CALDART, 2000), à variedade de vocações e estilos de vida e de representação da experiência da vida particular de um povo e ou de um grupo. Nesse sentido, desliga-se do sentido tradicional de folclore para ser uma ação viva e singular. Os sujeitos dessa cultura percebem a necessidade de fazer cultura com o povo e, não mais, para ele.

Informada por essa e outras falas dos sujeitos educadores e pela literatura do Movimento, como os cadernos de Caderno de Formação, percebi que elas indicam que o MST caracteriza-se como uma ação popular política em estreita relação com um projeto alternativo de sociedade culturalmente livre, que coloca em questão as imposições culturais que se apresentam como universais. Essa ação de problematizar as estruturas dominantes que atravessam o seu cotidiano produz outro ser humano, que se assume como criador de saber, de história e de cultura.

Assim, o MST, como um movimento social do campo, surge de uma experiência concreta e, até certo ponto, cotidiana do campesinato brasileiro e constitui-se em uma organização sociocultural (CALDART, 2000), porque interfere na formação e no fortalecimento do sujeito social, histórico e cultural.

Segundo a autora, a formação dos sujeitos sem terra é fundamental para o fortalecimento do Movimento, construído no processo de **enraizamento** e compreendido como uma necessidade humana de participação real, ativa e natural em coletivo, que relaciona passado e futuro (WEIL, 1943 apud CALDART, 2000, p. 66), que gera perspectivas futuras ao Movimento, ao trabalhar na dialética do desenraizamento do trabalhador do campo e do enraizamento desse, numa ação orientada por uma concepção política do coletivo.

Nesse processo, o enraizamento, que é trabalhado como princípio coletivo, faz parte da prática projetiva do MST. Esse Movimento tem como proposta o questionamento das estruturas econômicas, além da questão agrária, mas direcionado para a relação desigual e classista, que é mantida pelo sistema capitalista, na qual ricos e pobres estão em suas posições econômicas bem distintas. Esse processo proporciona a construção de uma identidade do sujeito sem

terra, primeiro política, mas que é também cultural, na medida em que consegue ressignificar o campo como um espaço da produção, de moradia, de valores e costumes, onde recomeça a história das vidas dos camponeses militantes.

Para Caldart (2000), três elementos combinaram-se para a formação do MST: (a) as pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo, com particularidade, na região sul, onde surgiu o MST; (b) o conjunto de elementos socioculturais e políticos que compõem a reação desses trabalhadores à sua situação objetiva; e (c) fatores relacionados a alguns fatos que resultaram em lutas locais, mas com repercussão capaz de fazer nascer a idéia de uma articulação nacional, que originou o MST.

1.1.1 A formação do MST

No final da década de 1970, em diferentes pontos do país, as ocupações de terra se intensificaram, surgindo inúmeros movimentos sociais no campo com diversas denominações. Nos dois primeiros anos da década de 1980, a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA) registrou 1363 conflitos por terra (SANTOS FILHOS, 1984). A maior parte das lutas iniciadas pelos movimentos sociais contou com o apoio da Igreja Católica e de alguns partidos de oposição que começavam a serem legalizados, assim, como do novo sindicalismo em ascensão. Com o crescimento da luta e da organização dos trabalhadores rurais, os expropriados retornaram ao cenário político por meio das lutas populares, no final da década de 1970, com destaque para a Região Centro-Sul do Brasil.

O MST foi formado entre 1979 e 1984, e as referências históricas sobre a sua origem são as ocupações de terra realizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

As várias ocupações de terra ocorridas em todo território nacional e o conseqüente crescimento das formas de organização resultaram na fundação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, momento em que foi realizado o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra e a elaboração dos seguintes objetivos gerais do MST:

1. Que a terra só esteja nas mãos de quem nela quer trabalhar;

2. Lutar por uma sociedade sem exploração e sem explorados;
3. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
4. Organizar os trabalhadores rurais na base;
5. Estimular a participação de lideranças e constituir uma direção política dos trabalhadores;
6. Dedicar-se à formulação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
7. Articular-se com trabalhadores da cidade e da América Latina. (MST, 1998)

A luta pela terra é um dos mais graves problemas sócio-espaciais e políticos, por contar com apoio de sindicato, partidos políticos e a Igreja Católica, cujas instituições não têm uma relação direta com a luta no campo, mas com o questionamento da estrutura exploratória do sistema capitalista. A reforma agrária consta dos programas da Igreja progressista como um objetivo a atingir, mas não são os sujeitos realizadores do processo, eles aparecem no cenário da luta como “apoio”, por meio das alianças. Os protagonistas são os trabalhadores rurais, que sofreram violências ao longo da história do latifúndio brasileiro.

Está claro que o trabalho pastoral da Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi decisivo para o nascimento do MST. As comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) tornaram-se lugares de discussão e conscientização para a construção de um espaço político de confronto na luta pela terra. As CEBs tornaram-se “espaço de liberdade” (MST, 1998) no sentido de que ali se podia falar, ouvir e pensar. Era, portanto, por meio do processo pedagógico que os sujeitos refletiam sobre as suas histórias e articulavam práticas de resistências.

As celebrações católicas, na linha progressista, passaram a contar com a participação dos leigos, que deixaram de ser meros expectadores para se tornarem sujeitos ativos dessas celebrações. Os sacerdotes motivavam as pessoas a se manifestarem, abrindo a palavra em determinado momento da homilia. A leitura do

evangelho era associada à realidade da luta da comunidade. Assim, as celebrações passavam a ser momentos de reflexão sobre a vida concreta, havendo relação direta com o cotidiano, a cultura e a vida econômica das pessoas do campo.

As CEBs se tornaram um espaço de socialização política, em que as famílias se reuniam para se conhecer e pensar sobre o seu papel na sociedade. Ali discutiam os mais diversos temas, algumas vezes, orientados pela própria ação da comunidade. As pessoas participavam de diversas formas: ensinando a partir da sua própria história ou associando com o conteúdo de livros ou da Bíblia. Participavam apreendendo sobre si mesmas e sobre a coletividade, o que favoreceu a construção de um espaço personalizado e coletivizado.

Os trabalhos da CPT tinham como base a visão libertadora da nova evangelização (BOFF, 1990), os pobres, expropriados, explorados e, muitas vezes, miseráveis deixavam de ser vistos como “cordeiros”, e nas CEBs, esses sujeitos passavam a ser vistos em toda a sua dimensão, o que ressignificava a própria igreja “como comunidade de vida” (BOFF, 1992, p. 35).

Foi nesse cenário que o MST nasceu, em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implementado durante o regime militar. Esse processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo (MST, 1998).

O MST é parte, assim, de um movimento histórico da luta camponesa do Brasil desde Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, ocasiões em que camponeses brasileiro lutaram por seus direitos à terra. Mas como é comum na história do Brasil que os avanços para diminuir as desigualdades sejam efetivados a passos lentos, no início do século XXI, os camponeses ainda não conquistaram a plenitude de seus direitos.

Scherer-Warren (1993) explica que os movimentos messiânicos, nas três primeiras décadas do século XX, as rebeliões como o banditismo brasileiro, as rebeliões sociais, nas décadas de 1950, as ligas camponesas no Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) no Rio Grande do Sul, das décadas de 1950 e 1960, são considerados movimentos sociais velhos por

possuírem como característica a liderança paternalista e carismática. Já a formação do MST e de outros movimentos que surgiram entre o final da década de 1970 e início da de 1980 caracterizam-se como novos movimentos sociais, entre os quais:

- a) Movimento dos Atingidos por Barragens(MAB): a partir de 1976, com Sobradinho e Itaparica, no Nordeste; 1978, com a Itaipu Binacional; na década de 1980, na Bacia do Uruguai, nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Tucuruí, no Norte, dentre outros.
- b) Movimento dos Sem Terra (MST); a partir de 1979, sendo particularmente forte no sul e sudoeste do Brasil, chegando ao seu apogeu em 1985, quando da realização simultânea de vários acampamentos coletivos, enquanto forma de luta;
- c) Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA): a partir de 1981, as quais além de suas lutas específicas têm também lutado pela questão da terra, vindo a fortalecer os movimentos das Barragens e dos Sem Terra (SCHERER-WARREN, 1993).

Na visão da autora, por meio de mediadores como sindicatos e agentes pastorais ligados à ala da Igreja Católica progressista, os novos movimentos sociais do campo incorporam de forma emergencial alguns elementos de conscientização sobre um novo modo de fazer política.

A diferença entre os velhos movimentos sociais e os novos movimentos sociais, para Scherer-Warren (1993), está na maneira como estão organizados e nas suas práticas de luta. As organizações dos velhos movimentos incorporavam o clientelismo e paternalismo para fazer política; mas que, em certos momentos, utilizavam o instrumento da democracia representativa e não excluíam o recuso da violência física. Já os novos valorizam a participação ampliada das bases, a democracia direta sempre que possível, opondo-se, pelo menos no discurso ideológico, ao autoritarismo, à centralização do poder e à violência física.

Os conteúdos das lutas, tanto para os novos movimentos como para os velhos têm especificidades, mas defendem utopias de transformações sociais mais gerais. A inovação, segundo Scherer-Warren (1993), acontece na ampliação do

espaço da cidadania, modificando as relações sociais cotidianas, buscando modificações históricas e no próprio sistema de relação do poder.

Os novos movimentos sociais, como o MST, nascem com a mesclagem de elementos da modernidade e da pós-modernidade com remanescentes culturais. Essa relação pode ser produzida por elementos emergentes inovadores no seio desse movimento, como também, por contradições internas ainda não resolvidas.

Diante da dimensão cultural, há na origem do MST dois elementos fundamentais presentes até hoje e que contribuíram na construção de seu ideal de luta: o **campesinato** e o **movimento religioso**. Por buscarem pensamentos que se coadunam com a mudança de sentimentos, de um individualismo para uma postura coletiva e de vida comunitária, o MST identifica-se com a matriz cultural do camponês brasileiro. A Igreja, por outro lado, fornece os princípios da solidariedade, da humanização e da valorização da vida. Essas características ainda se apresentam no bojo do Movimento, em suas atividades de cultivo, empreendidas coletivamente, e nas relações entre sujeitos, que são cooperativas e dialógicas.

É na raiz histórica da cultura do campesinato brasileiro, fortemente religioso e, por isso, com grande relação com a Igreja católica de caráter popular - tal como aquela atuante da Comissão Pastoral da Terra (CPT) -, que são encontrados os significados de alguns símbolos que compõem, hoje, a identidade do MST, como a **mística**, os **cânticos** e a **marcha**.

A raiz camponesa identificada nos sem serra tem a ver, ainda, com os lutadores sociais do campo, misturando a herança individual de cada integrante, o que Caldart (2000) chama de **modo cotidiano de vida camponesa**, com elementos de conservação da vida, porém, ao mesmo tempo, com o sentimento de rebeldia social, favorecendo uma tensa formação cultural sem-terra, num processo de recriação no modo camponês de lutar.

O processo de recriação estende-se para a cultura religiosa, apesar de que os movimentos religiosos vinculados ao MST não são os mesmos de décadas passadas, pois pode observar que a parte da Igreja que está com o MST cresceu junto com o movimento e sua influência religiosa está ligada à Teologia da Libertação, cujo vínculo está na luta com o povo.

O entendimento que envolve essa complexidade cultural presente no Movimento leva a verificar a sua importância social, na medida em que agrega uma diversidade de significados, símbolos e representação que identificam os trabalhadores camponeses sem terra, atrelados a uma história e a uma cultura que não estão dissociadas da sua prática social.

É dessa relação que nasce um novo sujeito social reconhecido na coletividade de direito e formando sua identidade social e política, isto é, no Movimento, o sujeito sem terra se reconhece na mesma condição de carência e portador dos mesmos direitos que os outros. Para Scherer-Warren (1993, p. 70), as carências são “definidas em torno de carências múltiplas, tendo em vista a necessidade de constituição (a partir da redescoberta) de um indivíduo total”.

Essas carências fazem parte dos novos movimentos sociais, o que possibilita a formação de sujeitos em múltiplas identidades, que, apesar de diversas, podem apresentar convergências, por isso que não é considerado como sujeito fragmentado, pois em uma única identidade pode articular as diversas carências.

Por isso, para Scherer-Warren (1993), os pré-requisitos que compõem os novos movimentos sociais são:

1. O reconhecimento coletivo de um direito e a formação de identidade, que é a consciência não apenas do direito a um direito, mas o direito e o dever de lutar por esse direito e de participar em seus próprios destinos;
2. O desenvolvimento de uma sociabilidade política, que permite a aprendizagem na prática cotidiana de como unir, organizar, participar, negociar e lutar;
3. A construção de um projeto de transformação, que corporifica a luta objetiva dos novos movimentos sociais do campo.

O MST, segundo a autora, destaca-se pelo conteúdo crítico de suas contestações, questionando a legitimidade de se desapropriar camponeses para a construção de grandes obras que priorizem as necessidades do grande capital e dos grupos internacionais.

Em 1995, na realização do Terceiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra ocorreu uma reelaboração de seus objetivos gerais:

1. Construir uma sociedade sem exploradores, onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
2. A terra é um bem de todos, e deve estar a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

O MST (1998, p. 41) construiu a estrutura deliberativa do movimento da seguinte forma:



A Coordenação Nacional é formada por aproximadamente 90 pessoas, cujos membros são eleitos nos encontros estaduais, existindo na coordenação 02 representantes por Estado, 01 representante eleito em cada Central das Cooperativas Estaduais, 02 membros eleitos por setores nacionais e 21 membros da direção Nacional, e são escolhidos nos encontros do Movimento.

A Coordenação Estadual é formada por um coletivo, que são eleitos nos congressos estaduais, podendo ter de 7 a 15 membros, e é composta pela Central de Cooperativa e pelos setores de atividades.

A Coordenação Regional é formada por membros eleitos ou indicados nos encontros regionais, sendo, geralmente, os coordenadores dos assentamentos e acampamentos.

As coordenações de assentamentos são formadas por membros de vários setores, como por exemplo: produção, educação, saúde, comunicação, gente de massa, finanças, sendo priorizados nessas direções os graus de coordenadores e membros, para que não expresse hierarquia.

Essa forma de organização social e a estrutura são práticas consolidadas em mais de vinte anos de luta pela terra, pela reforma agrária e pela ação democrática. Tal estrutura está em movimento constante, sendo modificada conforme a necessidade do Movimento.

Assim, o MST reconhece que há uma luta histórica entre as classes sociais em torno da terra, mas que há uma dimensão cultural, por existir uma disputa entre os saberes, por isso utiliza o saber das classes populares no seu projeto social e cultural. O lema de luta cultivado nas marchas desse movimento é “terra para quem nela quer trabalhar” (MST, 1998, p. 27). E é com essa força que esse movimento chega à Amazônia Paraense.

1.2. AS OCUPAÇÕES NO NORDESTE PARAENSE E A FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II

Nos anos da ditadura militar, quando ainda se construía a Transamazônica, intensificou-se o processo de concentração de terra no nordeste, sul e sudeste do estado do Pará, em um período em que as fronteiras da Amazônia Oriental estavam abertas (HÉBETTE, 2004), acelerando a questão das disputas de terras na região amazônica e o surgimento de movimentos sociais de contestação.

Os movimentos sociais que emergem na Amazônia, particularmente, no estado do Pará, objeto deste trabalho, são a consolidação de movimentos camponeses autônomos e livres, “liberto do cativo” (HÉBETTE, 2004), constituídos como categoria social específica, possuidores de suas próprias instituições e táticas de luta.

A trajetória histórica do trabalhador rural amazônico marca períodos e conquistas como: os revoltados cabanos, a resistência dos posseiros, a luta contra a escravidão e o seringal. Esses movimentos históricos, em que os trabalhadores travaram lutas no campo para ter sua cidadania reconhecida como trabalhador rural, implicam também o reconhecimento e respeito pelo trabalhador que está no campo e tem a sua cultura de subsistência.

A abertura de rodovias, como a estadual BR 222, no final dos anos 1960 e a Transamazônica nos anos 1970, intensificou a vinda de migrantes para a região, pois a propaganda do Governo para povoar a Amazônia consolidava-se no lema “terra sem homens para homens sem terra”, sem, no entanto, considerar as populações que aqui viviam.

Porém, os migrantes vindos predominantemente do nordeste brasileiro (em especial do Maranhão e Piauí) já não queriam as terras sem dono, adquiriram conhecimento sobre a legislação, investigaram no cartório a legalidade das terras e as que estavam em situação irregular eram disputadas, em confrontos jurídicos e de força contra policiais e latifundiários.

A ditadura nesse período já não apresentava a mesma força de seu começo. Mesmo com toda violência, não conseguiu calar as vozes dos trabalhadores do campo, e na imprensa circulavam notícias sobre os conflitos de

terra, o extermínio e a violência de latifundiários. A Igreja Católica foi muito fundamental no estado do Pará, como no resto do país, ajudando na organização e na reflexão dos movimentos do campo e dos sindicatos.

No estado do Pará, o espaço rural é relevante, com uma população de 47,5% dos que vivem no espaço rural, número que deve ser relativizado e considerado como maior, pois as sedes das áreas rurais aparecem nas pesquisas como centros urbanos, embora, na realidade, apresentem mais características rurais que urbanas. Assim, o espaço e a população do campo apresentam-se como grandiosas no estado do Pará e as movimentações do campo intensificam-se com o passar dos anos. A região já não é mais vista como de densidade demográfica vazia, sem pessoas, mas com valor e lucro e resistência.

É nesse contexto que o MST tem sua presença reconhecida, apoiado pelas organizações sindicais, como a CPT, mostrou sua força na ocupação da fazenda Macaxeira e no abominável massacre de Eldorado dos Carajás em 1996. O MST mostrava-se com dinamismo e organização política em torno de seus objetivos, muitas famílias dirigiam-se ao MST em busca de conseguirem recuperar sua identidade camponesa. Esse Movimento introduziu no Estado um novo estilo de lutar pela terra, priorizando a formação de seus dirigentes e militantes, bem como das famílias que os acompanhavam.

No nordeste do Pará, compreendido pelas regiões Bragantina, Guajarina e do Salgado, foram organizados Assentamentos orientados pelo MST como: João Batista, Mártiri de Abril e Abril Vermelho, que são assentamentos que dispuseram de conquista e organização do movimento para a consolidação desses pedaços de terra para a agricultura de subsistência.

1.2.1 A ocupação da Fazenda do Bacuri e a formação do João Batista II

O processo de conquista da terra para a formação do Assentamento João Batista é um fato que demonstra o processo de luta e formação de sujeitos socioculturais do MST. O assentamento é formado por famílias que eram do campo e foram para a cidade, mas nunca abriram mão de retornar ao campo, e

encontraram na participação no Movimento uma forma de volta às origens territoriais e culturais, como fica claro na fala do sujeito abaixo.

A minha vida foi no campo. Fui criado e nascido na colônia. Depois que eu casei e tinha família, devido à região que a gente morava ser muito ruim, muita estiagem. Aí eu resolvi vir pra cidade pra procurar emprego e botar os filhos pra estudar. E foi por isso que eu passei 12 anos em Belém, mas nunca me esqueci da roça. Eu não trabalhava com a terra, porque não tinha a terra pra trabalhar ficava difícil e no momento não tinha como comprar, muito caro. Aí foi quando surgiu o MST, aqui na região, e me convidaram. Aí eu vim com eles, fizemos essa ocupação. Foi como eu garantir esse pedaço de chão pra trabalhar. Aí eu to aqui. Era o que eu mais queria (MOR3-JB).

A fala desse sujeito revela a identificação direta com a terra, ele morava na “colônia”, tinha terra, mas com as condições difíceis para continuar nela, por conta dos latifúndios e do projeto de produção agroindustrial, foi expulso do campo e migrou para a cidade, onde não dispôs de capital para adquirir propriedade. O entrevistado, após convite do MST, ingressou no Movimento e conquistou um “pedaço de chão para trabalhar”.

A ocupação da terra do Bacuri teve também conflitos entre os trabalhadores rurais, a polícia e os fazendeiros da região, que não aceitavam a formação do assentamento. A terra invadida pelo MST era uma terra que estava em situação irregular com um Banco, em função de os seus donos não disporem de condições para quitar a dívida. De posse dessa informação, o MST organizou um processo de conquista da terra e formação de um acampamento.

As lideranças se organizaram e convidaram pessoas que gostariam de morar e trabalhar no campo.

Teve um trabalho de base feito nas periferias, da alguns bairros de Belém. Eu cheguei aqui através de um amigo meu, mas eu vim mais assim para conseguir a terra, no caso o foco maior era a terra, crédito. Pra própria moradia. Nós entramos aqui em 15 de novembro de 1998, antes disso tínhamos feito o acampamento de 5 meses em castanhal pra comprar a cuíca, depois nós voltamos pro Aura, de lá nós entramos na terra (EDU2-JB).

O trabalho de base feito nas periferias de Belém garante a concentração das pessoas, mas esse trabalho é também acompanhado por uma sondagem das pessoas que simpatizam com o Movimento e um esclarecimento que o MST não dá terra, mas que a terra é o instrumento de luta e trabalho.

Eu acompanho desde acampamento, desde a Frente de Massa (FM), aquele grupo de pessoas que passam nas casas, convida a fazer parte do movimento, se identifica que é do MST, que o MST não dá terra pra ninguém, mas que tem gente tá a fim de lutar pra construir sua terra que nos ajuda, o movimento ajuda (EDU1-JB).

A FM é fundamental para a organização do Movimento, pois é ela que apresenta inicialmente o número de pessoas que irão compor a ocupação. As ocupações são seguidas de caminhadas, acampamentos, se necessário até no INCRA, para poder chegar à terra desejada. A partir das pessoas inscritas são organizadas as famílias e, também, planejado o processo de formação política desses sujeitos, porque agora não são apenas trabalhadores desgarrados, mas parte de uma organicidade, de um movimento político. O processo da construção coletiva e a conquista da terra são momentos vivenciados na resistência e no confronto com fazendeiros e a polícia como mostram as figuras:



Fig.3: O confronto na fazenda Bacuri.



Fig. 4: A resistência.

Então, o processo de organicidade do MST inicia-se antes de estar na terra, mas no processo de resistência e no confronto para a conquista da terra, como mostraram as figuras 3 e 4. Na compreensão das lideranças, é importante que os sujeitos estejam conscientes do processo de luta em que é envolvida a terra. A fala da coordenadora revela que esse momento de conscientização é imprescindível

para o confronto, pois só o desejo não basta, tem que haver indignação, como demonstra a fala de Paulo Freire, educador que inspira a ação do Movimento.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste dependente da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanço, recuo, marchas às vezes demoradas. Implica luta (FREIRE, 2000, p. 53-4).

Nesse sentido é que é dada prioridade para a organização, que estrutura a prática do Movimento, em que a luta pela reforma agrária surge como uma das formas de os militantes se apresentarem como sujeitos de direitos, não só de terras de onde tiram o sustento de sua família, mas direito a terem sua cultura e saberes respeitados.

Foi todo um processo da organicidade das famílias, que passaram por vários momentos: dos acampamentos, no período do acampamento tem a necessidade de ta sempre se mudando. Então, teve um trabalho de base feito com as famílias, reuniões e organização com as famílias, porque no momento da ocupação. Bem antes da ocupação tem a consciência que há uma relação em forma de amizade. Então a forma que o movimento encontra pra organizar as famílias é em forma de grupos. Então as famílias passam por todo esse processo da organicidade, que vai desde organizar as famílias em grupo até chegar aos setores. Os setores de educação, lazer e saúde, são importantes de mais, porque são responsáveis por aglutinar o povo e de organizá-los pra ir pra terra. (COORD-JB).

Quanto à forma de organização e ao convite para formação do grupo que iria participar da ocupação da fazenda, esses são revividos no depoimento da educanda 3.

Foi uma história muito longa. Começou pelo meu esposo, ele veio e tavam escrevendo os nomes das pessoas pra se acamparem, era lá no Jaderlandia. Aí ele veio de casa, eu morava no Santa Helena, ele se escreveu que era pra pegar esse pedaço de terra. Primeiramente, veio só ele, veio e se escreveu passo, passo, acho que uns dois meses. Aí quando foi no mês de junho pra julho, foi um chamado pra ele, esposo da rosa e o meu filho. Aí eles vieram se acamparam lá. Aí saíram do Jaderlandia pra Belém, nessa caminhada pra Belém a rosa foi. Foi do Jaderlandia pra Belém a pé, caminhando, dormindo pelas praças. Depois disso veio pro Abacatal, depois do Abacatal que veio pra cá. A gente chegou aqui dia 15 de novembro, a nossa entrada. Por isso que, hoje acontecem as festividades, quando intera ano dia 15 de novembro. Na festa tem a missa, tem brincadeira pra comemorar o dia 15 a entrada na terra. Aí eles entraram e foram pra beira do rio, de lá a gente veio pra cá (EDUCANDA3-JB).

Nessa fala, fica evidente como são feitas as chamadas das pessoas, como elas entram no Movimento, motivadas pelo sonho e pela necessidade da terra, e pela vontade de garantir seus direitos sociais. A educanda deixa transparecer que o tempo de organização do grupo de pessoas para ocuparem as terras leva alguns meses, pois a “entrada na terra”, como refere, aconteceu em novembro de 1998, mas desde janeiro desse mesmo ano, começaram a serem feitos os convites e a concentração das famílias.

Nós chegamos aqui e acampamos, porque eles disseram que iriam dar terra pra nós. Mas quando eu fui fazer a inscrição era pra casa, mas quando cheguei no Che Guevara não tinha mais pra casa. Aí a moça disse a senhora não quer pra terreno agrícola. Aí eu disse quero, quando foi de tarde o rapaz chegou fez a nossa inscrição e aí a gente começou a participar das reuniões. Depois a gente acampou lá no Aurá. Eu olhei aquela área do Che Guevara, aquela capoeira bonita, a gente andou por lá, pensando que a terra era lá mesmo. Mas num certo dia colocou nós num ônibus e trouxe pra cá e levou lá pra prainha, passamos lá dois dias. Depois rebocou nós pra cá pra baixo perto do igarapé e lá nós ficamos. Quando foi de noite eu forrei assim, o capim com colchão pra as duas meninas que estavam com a minha filha, tava frio, ainda me lembro como se fosse hoje, aí fomos fazer um barraco, sempre gostei de um cantinho. E ficamos lá, ficamos, ficamos quase um ano no acampamento. De lá que a gente veio pra agrovila arrumar um local pra fazer nossas casas. Ai quando fez um ano a gente não desceu mais. Ficamos aqui e não descemos mais e estamos hoje aqui (EDUCANDA5-JB).

As falas das educandas descrevem a chegada na fazenda Bacuri, citando alguns lugares por onde passaram. Essa ação do Movimento de passar por tais lugares é para os fazendeiros não terem conhecimento sobre a fazenda que será ocupada, por isso não é revelada a terra da ocupação, só quando já estão nela. É uma forma de se resguardarem da ação dos fazendeiros e poderem entrar na terra. Nas falas das educandas 3 e 5 não estão presentes os confrontos com a polícia e com fazendeiros, mas em conversas informais falam que a região do Bacuri sofreu muito com a violência dos fazendeiros e com o confronto direto com a polícia, como mostram as figuras 3 e 4:



Fig. 5: Nos jornais o confronto com os fazendeiros.



Fig. 6: O MST e o embate com a polícia.

Os conflitos fazem parte do processo de ocupação, o que faz com que muitas famílias desistam, por não conseguirem resistir a tanta violência, voltando para a cidade. Nessas ocupações, o enfrentamento direto com os fazendeiros aparece como a única forma, naquele momento, de fazerem valer os seus direitos. Entretanto, afirmam que só percorrem este caminho da invasão quando constataram a irregularidade da terra, negociando com o INCRA a legalização de terras para efeitos de reforma agrária.

E esse órgão realizou a vistoria na terra a partir da qual gerou um laudo que permitiu a oficialização da terra para o Movimento, como demonstra a figura 7:



Fig.7: Uma segunda vistoria é feita na fazenda Bacuri

E com o laudo oficial do INCRA, a terra torna-se própria para a instalação do assentamento.

Quando nós ocupamos ficamos, primeiro fomos lá no fundo da fazenda sobre o rio Inhangapi, depois três dias viemos aqui, mais ficou dois anos assim em acampamento, com aqueles barracões de lona preta, libera não libera, e aí quando foi, enquanto isso estava organizado em grupo, era muita gente 840 famílias. Era uma cidade. Mas quando foi liberada a terra pra reforma agrária só tinha mais 157 famílias. Aí então, os grupos que eram do acampamento passamos a ser assentamento (EDU1-JB).

E a ocupação da fazenda do Bacuri teve a participação de aproximadamente 840 famílias, mas que durante o processo de acampamento, algumas não conseguiram resistir e foram desistindo, em face das dificuldades impostas pelas condições adversas de sobrevivência, como a moradia precária em barracões com lona preta, dormindo em redes ou no chão forrado e alimentação escassa. A situação nos acampamentos é problemática, pois só contam com o apoio do Movimento, com a ajuda de outros assentamentos.

Como foi revelado nas falas do educador 1, a organização dos grupos implica uma ação educativa que proporcione melhor desenvoltura da ação desse Movimento na conquista da terra, de maneira a dar continuidade ao mesmo. Calado (1993, p. 23), analisando o papel da educação na conquista da terra e da identidade campesina, caracteriza a prática do MST da seguinte forma:

- **o esforço de construção de sua identidade:** é característico de um movimento social zelar, sobretudo quando de sua irrupção, pelos valores que o

inspiram e lhe dão cara própria. Desde o seu aparecimento, costuma mostrar-se cioso de que tem algo “novo” ou “diferente” a anunciar e a propor, em relação a “tudo o que aí está”;

- **a busca de definir seu campo adverso:** o propósito de irromper com cara “nova” enfrenta, desde logo, uma multiplicidade de obstáculos externos que é preciso levar em conta, e em relação aos quais cumpre traçar uma estratégia de enfrentamento;

- **a formulação de um projeto ou de objetivos:** a construção de sua própria identidade implica, de um lado, o esforço de identificar e superar adversidades interpostas a tal caminhada, e, de outro, perseguir determinado alvo, objetivos ou mesmo um projeto alternativo “ao que aí está”;

- **a capacidade de organização e mobilização:** perseguir um alvo desse porte pressupõe um esforço coletivo de construção dos meios e caminhos capazes de desaguar no ponto almejado.

É com esta perspectiva organizativa que a função social da educação é intrínseca ao funcionamento e desenvolvimento do assentamento e do Movimento em seus diversos aspectos (político, econômico, social e cultural). A educação não só forma sujeito para o trabalho, mas para a luta, logo para a conquista.

CAPÍTULO 2

O ESCRITO E O VIVIDO: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST



Fig. 8: A turma da EJA no João Batista, ainda como ocupação.



Fig.9: A bandeira do MST na frente da escola, agora como assentamento.

<<Não gostaria de ser homem ou mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que pudesse discutir. Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação de seus limites>>(FREIRE, 2001, p. 39)

Neste capítulo, apresento a proposta de educação do MST, procurando identificar as suas interfaces com a prática educativa vivenciada no Assentamento João Batista II e a concepção de educação informada pelos sujeitos entrevistados. Busquei ainda identificar as influências teóricas que norteiam a concepção pedagógica trabalhada pelo MST, destacando princípios, diretrizes e referenciais educacionais e filosóficos que estão subjacentes à literatura deste Movimento e como são compreendidos por seus integrantes.

A perspectiva que tenho é construir, a partir da realidade e das falas dos sujeitos e da teoria que subsidia o Movimento Sem Terra, um cenário educacional em torno da ação desenvolvida no Assentamento, especificamente, no espaço educativo. Entretanto, é salutar destacar que a realidade cotidiana, as dificuldades políticas e as contradições sociais têm se configurado como elementos de reflexão e em mecanismo de sustentação para a continuidade da luta desse Movimento (MST, 1998). Provavelmente, sem esse contexto, fosse difícil pensar e/ou falar numa proposta educativa no sentido dialético.

Neste trabalho, assumo o entendimento dialético como “o pensamento crítico que se propõe à compreensão da ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1969, p. 15).

2.1. A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA SEM TERRA

A Pedagogia que orienta as práticas do MST é pensada a partir de dois referenciais que também integram a prática educativa vivida no Assentamento João Batista: **a luta pela terra e a reforma agrária**. Esses princípios configuram-se como dois grandes eixos que impulsionam e possibilitam a ampliação da luta desse Movimento. No início de seu processo organizativo todos os seus esforços estavam voltados para a conquista da terra. Com a ampliação e o amadurecimento dos processos organizativos e a dinamização de suas práticas sociais, seus integrantes passaram a incorporar na luta reivindicações por políticas públicas. Esse avanço se deve ao entendimento que passaram a ter de que não bastava apenas ter acesso à terra, era preciso nela permanecer, o que requer também acesso às condições de

fomento, para que assim pudessem garantir a permanência. Ter acesso à terra, nela produzir e dinamizar outras práticas sócio-culturais e educativas numa perspectiva de ação coletiva é a maneira como o Movimento tem conduzido sua luta para a consolidação de uma **reforma agrária** de fato e de direito (CALDART, 2000).

No contexto da ampliação da consciência política dos trabalhadores rurais, insere-se a percepção de que a educação é um dos principais caminhos para o fortalecimento do Movimento, além de tornar-se uma de suas principais bandeiras de luta.

O Movimento entende que a terra por si só não supre as necessidades das famílias que se engajam no Movimento, sendo necessário lutar por políticas públicas que atendam e reconheçam as carências vivenciadas no campo, inclusive as educacionais. É a partir desse entendimento histórico que se constrói a proposta educacional presente nas ocupações e assentamentos, investindo na formação do sujeito sem terra, por meio de um processo educativo que priorize a leitura crítica da realidade da terra (MST, 1999).

A questão e o debate acerca da incorporação da educação no contexto das práticas do MST iniciaram-se no sul do país, primeiramente, devido à preocupação dos militantes com a situação das crianças acampadas em relação ao acesso à educação, uma vez que a iniciação e/ou continuidade do processo educativo delas ocorria de forma isolada, ou seja, por meio de iniciativas de mães e de alguns professores que participavam do Movimento¹³. Por meio dessas iniciativas foi que a discussão sobre a necessidade de garantir escolas nos assentamentos emergiu. Assim, desde o início, os “educadores” trabalhavam com uma proposta educativa por meio da qual a educação estava ligada ao debate da terra (MST, 1999).

No que se refere especificamente ao Assentamento pesquisado, os Educadores 1 e 2, em seus depoimentos, reconhecem que a educação, desde o processo de ocupações das terras e formações dos acampamentos, é indispensável, pois há uma compreensão da necessidade conjunta de ocupar a terra e de exigir/promover ações e políticas que incentivem o trabalho coletivo no campo,

além de contribuir para formar uma visão crítica dos/as assentados/as, para que, segundo a literatura, haja a constituição da autonomia (MST, 1998) como um princípio indispensável na organização dos assentamentos.

Esse processo envolvendo leitura crítica, ação política, trabalho coletivo e autonomia é vivido e revivido a cada nova ocupação de terras e formação de assentamentos, destacando-se o fundamental papel da educação.

A compreensão da necessidade de estruturar uma proposta educativa nos assentamentos, entre eles, o João Batista II, respalda-se na idéia de que a educação pode contribuir de forma significativa no processo de fixação dos sujeitos assentados. Nessa perspectiva, passam a ser essenciais no Movimento não só a educação das crianças, mas também a formação educativa dos pais e mães dessas crianças, porque, nos processos de formação dos grupos para comporem as ocupações e a formação dos acampamentos e/ou assentamentos, tem sido identificado um alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos, como informou o Educador 1,

Há um grande índice de analfabetismo. Durante o tempo de acampamento se oportuniza o curso do EJA, mas assim mesmo hoje, acho que deve ter mais 20 pessoas que só assinam o nome, não dão conta de ler e escrever (EDU1-JB).

A fala do educador indica que a questão do analfabetismo é uma realidade no Assentamento João Batista, aliás, na maioria dos assentamentos rurais. Essa situação não está relatada somente nas conversas com os assentados, mas também na literatura sobre o movimento educacional. Nos acampamentos, há um índice de 75% de jovens e adultos que só assinam o seu nome, mas que não conseguem ler nem escreve (MST, 1999).

Em face dessa constatação e necessidade, em 1991, foi criada a primeira turma de educação com jovens e adultos (EJA) do MST, na cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul, com a presença do Professor Paulo Freire, que no seu discurso de abertura elogiou a luta do Movimento. Com o passar do tempo e com as conquistas

¹³ A palavra Movimento iniciada com letra maiúscula estará referindo-se ao MST, as que forem usadas com inicial minúscula terá o sentido ampliado de movimento social.

de novos assentamentos, o MST, em conjunto com a Unesco e com algumas universidades brasileiras, desenvolveu um programa de alfabetização, que hoje já ultrapassa o número de 19 mil jovens e adultos atendidos nos assentamentos e ocupações (DAL RI, 2004).

O objetivo de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST. (ITERRA, 2001, p. 5)

A busca pela construção de uma proposta educativa que reflita e incorpore a realidade do sujeito do campo inaugura a possibilidade concreta de se promover uma educação engajada, referenciada numa concepção política de mundo, de ser humano e de sociedade com justiça social e equidade. Para o MST, essa concepção precisa estar organicamente ligada ao desenvolvimento do trabalho campestre.

A função social da educação, nesse caso, fica intrínseca ao funcionamento da sociedade nos seus diversos aspectos (político, econômico, social e cultural), todos produtos da ação humana. Nessa perspectiva, a construção de uma pedagogia está voltada para o objetivo educacional **Sem Terra** e para as questões mais sensíveis e particulares sobre homens e mulheres participantes desse Movimento.

Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação e para o conjunto das lutas dos trabalhadores Sem Terra. (MST, 1998, p 5).

É com essa concepção teórica preocupada com a formação do ser humano numa dimensão ativa de sujeito, responsável por sua produção histórica,

material e cultural, que a proposta de educação está estreitamente vinculada ao Movimento Sem Terra, conforme os sentidos que lhes são atribuídos na literatura. Diferencia-se, então, dos marcos que delineiam a educação tradicional.

A educação tradicional baseia-se na doação de saberes, tem com referência o saber escolar, constituindo-se o professor o doador desse saber elaborado e estático e que, também, manifesta a ideologia da opressão. Para Freire (1987), é uma educação que faz comunicado, dissertativa e narrativa, na qual o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados, dissertados e comunicados.

Segundo Caldart (2000), os seres humanos não nascem acabados, conforme um projeto da natureza, mas que se tornam humanos, definindo as influências de seu desenvolvimento. A educação por meio de diferentes práticas educativas pode se constituir em um mecanismo de modificação, ou melhor, pode contribuir nesse percurso de desenvolvimento, pois a forma como a humanidade se constitui a si mesma em cada tempo histórico torna possível enquadrá-lo em um modelo determinado de ser no mundo ou possibilitar o seu processo de formação humana. Esse é o ponto central na ação de educar.

Essa preocupação com a formação do ser humano está presente tanto na literatura produzida por intelectuais do MST, quanto nas falas de moradores, educadores e educandos, demonstrando ou ressaltando a preocupação com a formação humana dos assentados.

Mas em relação aos assentados em si, nem sempre esta preocupação está incorporada na sua visão social de mundo, pois de acordo com a fala do Educador 1, é comum as pessoas, quando se inscrevem para compor um novo assentamento, chegarem com uma baixa auto-estima, vêm-se sem valor humano. Esse educador as identifica como seres que estão **arrebitados por dentro como pessoas**, em face de sua história de vida; vivem, nas periferias urbanas ou mesmo no campo, uma situação de miséria material e de carência subjetiva, muitas delas sofrem agressões físicas e/ou afetiva. Provavelmente, por conta dessas problemáticas, percebi que a preocupação com a reconstrução de valores e

princípios humanos são pontos bem destacados na concepção educacional do Movimento e que estão presentes no discurso dos educadores.

Por meio dessa percepção, é possível entender a preocupação do Movimento em incorporar em seus princípios e diretrizes uma compreensão de educação mais ampla. Isso está presente na sua literatura específica, como nos Cadernos de Educação do MST, nos Cadernos de Formação e na Gênese do Movimento, além de ter como referência autores como Roseli Caldart (2000) e Miguel Arroyo (1987), quando questionam as limitações que são colocadas às escolas por conteúdos e disciplinas, que são trabalhados de maneira fragmentada sem a preocupação com a formação humana dos alunos, além de considerar que o objetivo da educação tradicional é o mercado econômico, a formação de mão-de-obra.

Para o MST (1999), a educação é alimentada pelo desenvolvimento da “consciência organizativa”, que se explica pela passagem da crítica à ação organizativa de intervenção concreta da realidade. Assim, a ação pedagógica está organizada neste sentido, no incentivo da ação organizativa.

A educação em sentido amplo é um processo de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Para o MST está relacionada com a formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores rurais (MST, 1999).

A visão mercadológica de educação não é incorporada na proposta pedagógica do MST, na medida em que a base de sustentação do Movimento é a crença dos trabalhadores sem terra na luta pela mudança social, cultivando nessas pessoas o sentimento de importância, fazendo-as se sentirem sujeitos desse momento histórico, como é informado pela coordenadora do Assentamento:

Eu me sinto importante, tenho responsabilidade dentro do movimento e do assentamento e ao mesmo tempo me sinto valorizada, oportuniza a valorização do ser humano, a se sentir parte e responsável pelas mudanças. (COORD-JB).

Diante desses indicativos teórico-metodológicos, é possível afirmar que para o MST, a educação não é só uma disputa política, mas um compromisso com a própria dinâmica do Movimento e com a garantia do prosseguimento de sua luta.

Um dos moradores, em conversas informais, falou sobre a educação que estava vivenciando no Assentamento e, pela sua forma de falar sobre esta educação, parecia que ele tinha acabado de receber um presente maravilhoso. Referia-se à educação do Movimento como “livre” e fazia a comparação com a educação que teve quando morava na cidade, caracterizado-a como “presa”: “a escola tem um conhecimento preso. No assentamento, ou melhor, pelo Movimento a gente tem o conhecimento do mundo, político, mais amplo” (MOR1-JB).

O conteúdo da fala desse morador chama a atenção por destacar a dimensão política da educação que é praticada pelo Movimento, quando a considera como responsável por seu entendimento político-social acerca da realidade vivida. O modo como gesticulava ao falar parecia indicar a crença em um novo começo, a incorporação de uma nova visão do mundo, e isso era feito com a segurança de quem tinha um entendimento sobre o que é educar.

A crença desse morador promovida por uma determinada maneira de perceber e trabalhar a educação parece indicar a descoberta de um outro tempo, um tempo histórico da educação, que pensa, relaciona e insere a educação com e na produção social e cultural humana. Um novo tempo que lhe possibilitou não só incluir-se como sujeito do processo, mas também, sentir-se valorizado enquanto ser social, histórico e político.

Mas o que estou destacando como exceção e uma outra maneira de trabalhar a educação, a partir do depoimento do Morador 1, deveria ser a essência da concepção de toda e qualquer proposta pedagógica, e não apenas a do Movimento Sem Terra. Aliás, Arroyo (1987) já defendia uma educação que

incorporasse um tempo para pensar e refletir sobre a situação de opressão da sociedade e formas de luta por mudança social. Para ele, a educação do MST incorpora princípios e diretrizes que se contrapõem à educação tradicional, pois esta tem historicamente retirado esse tempo de reflexão das classes oprimidas, pois, em geral, elas são impedidas de estruturar seu próprio pensamento e são esmagadas pela lógica desumana do capitalismo.

A fala do Morador 1 demonstrou que esse tempo de pensar, refletir e construir a proposta de mudança social está na constituição do Movimento, e que para pensar alternativas sociais contrárias ao individualismo selvagem do sistema capitalista é fundamental estruturar a produção de uma **pedagogia social** (ARROYO, 1987), rompendo com os muros das escolas, negando a estreita concepção de neutralidade política, e ensejando uma proposta educacional que se configure por meio das lutas sociais, da prática produtiva e da própria história. É nesse sentido que a educação do Movimento tem incorporado a possibilidade dialética de se fazer e refazer na sua inserção de contexto.

Entretanto, é importante destacar que essa dimensão política que dinamiza a proposta educacional do MST não é compreendida por todos os assentados que vivenciam a realidade dos assentamentos, como pude perceber no João Batista. Muitos moradores ainda pensam a educação tendo como referência a cidade, por terem internalizado a vida e a lógica urbana. Assim, por estarem inseridos na realidade social que não é monolítica e que se dinamiza por meio de suas contradições, os assentamentos também evidenciam no seu interior paradoxos que são inerentes à própria luta do Movimento.

Em geral, muitos assentados durante a realização desta pesquisa e por meio dos seus depoimentos manifestaram uma concepção de educação próxima ao que defende a Pedagogia do MST, no sentido de formação humana, política e crítica. Trata-se de uma concepção que tem suas bases de sustentação pedagógica na Educação Popular e vincula-se ao atual debate da Educação do Campo.

Essas duas visões de educação, relacionadas ao debate teórico e que estão presentes nas práticas pedagógicas do Assentamento, serão alvo de minhas discussões a seguir.

2.2. OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST

2.2.1 Identificando suas pegadas na realidade do Assentamento João Batista

Identifiquei por meio das práticas educativas e dos depoimentos dos moradores que, no cotidiano do Assentamento João Batista II, circulam duas concepções de educação, uma expressa nas falas das educandas¹⁴ e da moradora 2, que associam e reduzem a educação ao espaço escolar; e a outra expressa na fala dos educadores, da coordenadora e dos moradores 1 e 3, que trabalham e identificam uma concepção de educação para além do espaço escolar, porque está presente e pode ser praticada em toda realidade social do Assentamento.

Os depoimentos das educandas e da moradora 2 expressam uma concepção de educação que é mais comum na realidade urbana, uma educação entendida como o cumprimento das atividades escolares e sucessão de séries, cuja finalidade está orientada para a conquista de uma vida melhor no futuro. Valorizam a educação escolar, por acreditarem que é por meio da escola que a pessoa pode se tornar “alguém”, no sentido de ter posses materiais, e essa conquista só é possível por meio do cumprimento do currículo formal que é trabalhado pela escola. Elas consideram que sem a educação escolar é difícil ser respeitado, pois é por meio da educação que ganham importância e respeito, conforme é possível observar no depoimento a seguir: “A educação é muito importante. Saber falar, saber se expressar e quando tiver um concurso você tá por dentro, sabendo o que vai fazer” (EDUCANDA 5-JB).

Essa concepção de educação associada à escola assume tal importância para essas educandas, em razão de duas questões centrais: a primeira é por serem moradoras do campo e sofrerem com a ausência de escolas, e por conta disso terem que migrar para a cidade em busca de melhores condições; a segunda por serem mulheres, que já apresentam uma idade avançada, e que na juventude não

¹⁴ Neste trabalho estarei me referindo aos educandos no gênero feminino, ou seja, como educandas, por serem todas mulheres na 1ª etapa da EJA.

puderam estudar, pois o papel que lhes era atribuído era o de ser uma boa esposa e mulher mãe para a família e o marido.

Essa visão sobre a educação de mulheres é proveniente do período colonial do Brasil, quando prevalecia a visão de que as mulheres não tinham necessidade de ler nem escrever, e as poucas que sabiam ler e escrever liam apenas os livros de reza e contavam o rosário (RIBEIRO, 2000). Durante muito tempo a educação de mulheres foi um tema sem importância ou relevância para a sociedade, pois elas eram projetadas para o lar, para a família, palavra esta, aliás, que possui a origem latina na expressão *famulus*, que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor.

Além dessas duas questões, acrescento que seja fundamental na elaboração desta representação redentora da escola (ARROYO, 2002) das educandas, o período de permanência dessas mulheres na cidade. De acordo com as falas proferidas pelas educandas, a vida na cidade foi muito difícil, humilhante, pois se sentiam desvalorizadas enquanto pessoas e percebiam que o cumprimento de seus trabalhos não tinha importância.

Segundo Brandão (1984), a divisão social do saber é uma prática muito comum no espaço urbano, compreende-se que há um saber para os que pensam e o outro conhecimento para os que executam.

Em seus depoimentos, o Morador 3 informou que na cidade só conseguia trabalho como auxiliar de pedreiro (batedor de massa). Avaliou que para eles que não tinham estudo era só o que restava, referia-se ao estudo como o “canudo”, que tem o sentido de diploma.

A partir dessas informações, pude identificar uma crença na educação que está na escola. Em geral ela aparece nesses discursos e depoimentos como a superação da situação de exclusão, pois acreditam que a educação escolar é a única que tem a validade para a conquista de trabalho melhor e de “ser alguém na vida”: “Educação pra mim é tudo. Eu não tive oportunidade de estudar quando jovem. Estudei até os 12 anos e parei, porque morava no interior e não tinha uma escola” (EDUCANDA1-JB).

Os assentados e as assentadas do João Batista foram, em sua maioria, moradores da cidade; embora tenham suas raízes no campo, migraram para a cidade induzidos pelas expectativas de empregos lá existentes, conforme analisei no capítulo anterior. De acordo com Caldart (2000), as condições objetivas expulsaram os trabalhadores do campo para a cidade, que absorveram condições materiais na cidade, mas não descartaram a possibilidade de retornar ao campo. É com esse sentimento de retorno ao campo, porém com a frustração de não terem conseguido melhorar de vida, que ingressaram no Movimento Sem Terra.

Contudo, durante o trabalho de campo para a realização dessa pesquisa, pude perceber por meio de suas práticas e falas que o retorno ao campo, quase sempre, vem acompanhado de valores e modos de vida que são típicos da cidade, como por exemplo a estrutura das disciplinas: “Tem, tem muita matéria aí que não é dada, eu acho que deveria ter, como: a educação religiosa, eles dão mas não é assim, educação artística, educação sexual, que tem na cidade. Dão só o básico mesmo” (MOR 2-JB).

Essa visão social de mundo também está presente na idéia que constroem sobre a educação, como um meio de conquistar o seu valor como pessoa, porque tem estudo e dessa forma conseguirão um emprego. Esses significados atribuídos à educação aparecem em muitos depoimentos:

Significa ter mais um saber. Parei cedo de estudar, deixei muita coisa para trás. A educação tem um valor. (EDUCANDA2-JB).

Educação é muito importante. Tô com essa idade e faço a 1ª e a 2ª, quando eu morava em castanhal eu parei. E esse ano coloquei na cabeça e fui estudar. (EDUCANDA4-JB).

As educandas falavam de uma educação que está na escola e que tem validade social, educação legitimada pela transmissão do saber formal, escolar. Elas apresentam uma compreensão de educação próxima ao que Oliveira e Mota Neto (2004) chamaram de “educação como estudo”, referindo-se a uma representação sobre educação de ribeirinhos amazônidas. A educação como estudo está

associada à instrução, à leitura e à escrita, que representa uma possibilidade de melhoria da vida financeira, por visar à inserção no mercado de trabalho.

Fica claro, então, que no cotidiano da vida desses assentados e na sua luta por sobrevivência, eles consideram que esse tipo de saber configura-se como uma necessidade prática, pois como agricultores e pecuaristas familiares desenvolvem atividades de comercialização e empréstimo bancário na tentativa de melhorar o funcionamento da terra, e é por meio dessas atividades que se vêem “obrigados” a ter o mínimo de domínio do conhecimento escolar para não se sentirem “cegos”, como informou a Educanda 5, pois como produtora autônoma depende exclusivamente de seu trabalho.

Com a educação a pessoa tem que ter o seu saber, se não souber nada, com conhecimento de nada é mesmo que ser uma pessoa cega. Não sabe ler, não sabe fazer uma conta, não sabe nada. (EDUCANDA5-JB).

É nesse contexto que os conhecimentos sistematizados e o saber escolar são vislumbrados como importantes na articulação do trabalho com a terra, ou até mesmo supervalorizados, conforme é possível perceber na fala dessa educanda. Isso é preocupante na medida em que essa supervalorização do saber escolar, muitas vezes, se constitui face a negação de outros saberes que circulam no Assentamento e que, de certa forma, compõem a formação delas enquanto integrantes do MST. Assim, é válido e razoável afirmar que a maioria das pessoas assentadas ainda possui uma representação educacional centrada no ambiente escolar, apresentando o discurso ideológico de que a educação da cidade é sinônimo de moderno.

Mas, concomitante a essa percepção e a valorização dessa representação de educação, foi possível observar e identificar discursos e práticas educativas que se sustentam em uma outra representação de educação, defendida particularmente pelos educadores e pela coordenadora. Trata-se de uma concepção de educação voltada para uma formação processual do ser humano, com responsabilidade e ética, conforme é possível perceber no depoimento de um dos

educadores: a “educação ajuda a pessoa a bem viver, sendo construção de valores, desde a questão afetiva, a questão do trabalho com responsabilidade” (EDU1-JB).

Esse depoimento do Educador 1 revela uma concepção de educação que vai ao encontro do vivido pelos educandos no dia-a-dia do Assentamento, considerando sua condição material e subjetiva. Trata-se de uma compreensão que transcende o cotidiano escolar, porque incorpora uma concepção educacional ampla, que assume um papel político na dinâmica do MST e no desenvolvimento de suas conquistas.

Essa compreensão sinaliza para a necessidade do comprometimento político do educador como condição fundamental para a formação de uma consciência capaz de exercitar a leitura crítica da sociedade e a disposição na busca pela transformação social. Para o Movimento, a educação é uma forma de luta e, acima de tudo, um instrumento político de mudança social, configurando a natureza política da educação, como destaca Paulo Freire.

Quando digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político. Por isso mesmo não há por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, como se ela tivesse apenas um aspecto político, mas não fosse uma prática política (FREIRE, 2004, p. 34).

Os educadores, ao conceberem a educação como um processo de formação do ser humano e do conhecimento, reconhecem nela um papel fundamental que é o de desconstruir a visão reducionista de educação escolar, que no seu exercício limita-se na instrução dos alunos para o mercado de trabalho, atendendo às exigências econômicas do sistema capitalista.

Essa compreensão de educação por parte dos educadores do MST assume um sentido complexo porque nela estão subentendidas as dimensões subjetivas, culturais e políticas e, no bojo dessas dimensões, a formação do ser humano como sujeito histórico. Também é possível identificar uma concepção de educação inacabada, que prioriza a formação onilateral que é entendida, de acordo com Manancorda (1991), como formação do ser humano histórico e de *práxis*,

opondo-se à educação unilateral, que tem a preocupação de formar o sujeito fragmentado e dicotomizado.

As falas dos educadores demonstraram uma preocupação com a formação do ser humano de maneira processual, inferindo possibilidades para que os sujeitos construam seus conhecimentos referenciados nos acontecimentos históricos da vida, da realidade cotidiana e da ação humana, ao destacarem uma preocupação com a formação.

Educação é formação. Formação do ser humano, do conhecimento (EDU2-JB).

A educação significa pra mim um processo de formação. Um processo de ser da pessoa. Não entendo educação só como escolar. Educação com responsabilidade, com respeito e ética. Então pra mim é todo esse conjunto, todo esse processo (COORD-JB).

A visão de educação expressa pela Educadora 2 e a Coordenadora do Assentamento tem relação, também, com o papel que exercem como formadoras do MST e responsáveis pela discussão política do Movimento. Para o setor de educação nacional do MST, é fundamental uma linguagem comum entre os setores estaduais de educação do Movimento, para que tenham uma unidade política educacional, o que garante o processo de territorialização¹⁵ da luta sem terra. O sentido de conquista do território que passa a ser trabalhado pelos sem-terra é que possibilita a conquista de novos assentamentos.

Para o Educador 1, a proposta educacional do MST é mais do que desejo do povo, é uma necessidade do Movimento, pois fortalece e motiva a luta pela reforma agrária e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade alternativa.

Para esse professor, a educação está para além da escola, compreende a

¹⁵ A cada assentamento que o MST conquista, ele se territorializa. E é exatamente isso que diferencia o MST dos outros movimentos sociais. Quando a luta acaba na conquista da terra, não existe territorialização. É o que acontece com a maior parte dos movimentos que lutam pela terra. A esses, chamei de movimentos localizados, porque começam a luta pela terra e param na conquista da terra (FERNANDES, 1998, p.33).

escola como um dos pontos da educação, mas que sem outros ambientes educativos e o constante exercício do conhecimento no local de trabalho seria muito difícil a organicidade do MST. A educação torna-se um dos instrumentos indispensáveis, pois firma o saber do trabalhador do campo, conseqüentemente do MST.

Há uma orientação do Movimento, porque a idéia do Movimento não é só ocupar a terra, é aquela idéia de construir uma sociedade alternativa dessa que ta aí, como diz José Martí¹⁶ ‘ o conhecimento liberta’. Então o povo é preza mais fácil quando tem baixo nível de escolaridade. Então há uma orientação mais que necessidade, desejo do povo, é uma exigência da direção superior do Movimento que todo mundo, tem aquele cartaz ‘todo assentado e toda assentada na escola estudando’ (EDU1-JB).

Nesse depoimento, o educador não deixa de reconhecer a importância de ter o estudo escolar, mas que esse estudo precisa incorporar a leitura crítica da sociedade e das relações econômicas, políticas e culturais que geram a divisão de classe e uma visão fatalista sobre a realidade social, o que, de certa forma, na maioria das vezes, desperta um sentimento conformista com relação às desigualdades materiais e sociais.

Essas duas compreensões acerca da educação interagem dialeticamente. Embora se diferenciem, fazem parte do movimento dialético da vida do ser humano e do próprio Movimento. Além do que, é, exatamente, por meio dessa dinâmica dialética que se constituem os avanços teóricos no campo da educação, considerando as ações negativas e as multiplicidades de explicações que podem ser geradas a partir da realidade (KOSIK, 1969).

Assim, foi por meio dessa discussão dialética marxista presente, principalmente, nas falas dos educadores e da coordenadora, que pude perceber

¹⁶ José Martí foi o grande mártir da Independência de Cuba em relação à Espanha. Além de poeta e pensador fecundo, desde sua mocidade, demonstrou sua inquietude cívica e sua simpatia pelas idéias revolucionárias que gestavam entre os cubanos.

que a proposta pedagógica do MST fundamenta-se em pressupostos teóricos e princípios filosóficos críticos.

Os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a proposta educacional do MST têm relação com a proposta de Educação Popular (EP), principalmente, com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, que a partir da sua epistemologia da educação propõe uma ação metodológica baseada na *práxis*, no *diálogo*, na *consciência crítica*, na *autonomia*, na *relação de saberes* e na *utopia possível*.

O pensamento educacional de Freire é o mais destacado, segundo o Educador 1,

Temos quase uma proposta de Makarenko, mas é mais incorporada a de Paulo Freire, que é o estudo, trabalho e o coletivo estes são os três pilares. Trabalho, estudo e valorizando o coletivo, neste sentido não é importante que eu aprenda, mas que nós aprendamos. Essa é a idéia mais forte. Valorizar o trabalho no sentido que cada um consiga o seu próprio sustento. (EDU1-JB).

A fala deste educador revela que a proposta de educação do assentamento tem como base o pensamento de Freire, existindo conhecimento sobre a concepção da Educação Popular na proposta educacional do MST, por assumir uma dimensão educacional popular.

A proposta educacional do MST busca revitalizar uma prática de educação popular Freireana. Isso pode ser percebido na falas dos educadores que manifestam conhecimento sobre as influências filosóficas que norteiam os princípios políticos e pedagógicos do MST, que estão subjacentes, também, no pensamento educacional de Paulo Freire.

Essas influências estão situadas em duas tradições de pensamento: uma de base cristã, manifesta no **existencialismo** e no **personalismo** e a outra, com teor crítico-revolucionário, cuja influência é do **materialismo histórico-dialético**. Tanto uma como a outra tradição, trabalhadas pela educação popular freireana,

incorporam perspectivas humanistas, com uma profunda crença no ser humano e na instauração da justiça social.

Essa influência de base humanística, tão fundamentada na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987), revela uma preocupação com a formação do ser humano, conforme é possível perceber na fala da Educadora 2: “o respeito da nossa visão de mundo como visão no ser humano que queremos construir está inspirado nos fundamentos de Paulo Freire”.

A influência da teoria cristã no pensamento educacional de Freire se dá por seu envolvimento, primeiro, por ser de uma família católica e segundo, por acreditar na filosofia cristã da Igreja Católica. Nesse sentido, Freire busca embasamento teórico nos filósofos personalistas cristãos, que foram bastante difundidos entre os movimentos populares, com destaque para os pensamentos de Mounier e Maritain. A base humanista dessas filosofias, centradas na reflexão sobre a pessoa humana, contribuiu com os movimentos populares no sentido de que a busca de ambos era a mesma: a necessidade de salvação/libertação do ser humano, oprimido e desumanizado.

A filosofia humanista personalista de Emmanuel Mounier, ao defender a humanização do mundo e a personalização do ser humano (contra a individualização, que, para ele, é o estágio de **desgentificação**, como diria Freire), propõe visualizar a existência num âmbito subjetivo e também material, já que “a aparição do universo pessoal não vem deter a história da natureza, antes a compromete na história do homem sem inteiramente a submeter” (MOUNIER, 1964, p. 46).

Assim, a luta por melhores condições de existência das classes populares não está dissociada de uma busca por humanização, por estabilidade no seu universo pessoal, o que se realiza com comprometimento e a humanização, não apenas de seu grupo social, mas de todos, envolvendo a assunção da esperança, do amor e do diálogo.

O diálogo, aliás, é outro elemento de profunda influência da filosofia humanista. Existencialistas cristãos como Gabriel Marcel e Karl Jaspers enfatizaram

a necessidade do diálogo como fundamento da pessoa humana e como realidade originária do mundo.

[O ser humano] só existe enquanto trata a si mesmo como sendo para outrem, em relação a outrem (MARCEL apud FOULQUIÉ, 1995, p. 116).

[...] Eu não existo senão com outrem: sozinho não sou nada. (JASPERS apud FOULQUIÉ, 1995, p.120).

Compreende-se, nesse sentido, o porquê da enfática defesa da relação com o povo, com os oprimidos, a fim de conhecê-los, seja quanto às suas condições materiais de vida, seja quanto aos elementos que constituem suas subjetividades, a fim de construir uma proposta pedagógica popular que parta do universo vivido dos assentados, numa ação verdadeiramente dialógica e do encontro, valorizando o sentido desse encontro. Essa perspectiva, também, está presente nos discursos dos educadores no interior do Assentamento. A educadora 2, em sua fala, considera o diálogo como um elemento fundamental para o desenvolvimento da ação educacional libertadora do MST, ao destacar que: “a educação é *com* o povo” (EDU2-JB).

Essa fala vai ao encontro do pensamento educacional de Freire, fundamentado no existencialismo de Marcel e Jaspers, que compreende o ato educativo como um encontro entre pessoas, pois o ato de educar acontece, a partir dessa perspectiva, se for entendido como um encontro entre sujeitos, pois para Freire (1987), a aprendizagem se faz **com** o educando e o educador e não *para* o educando

É nesse sentido que o diálogo, em Freire, possibilita um duplo encontro: encontro entre sujeitos, numa postura humanista, e encontro entre saberes, numa dimensão epistemológica (LIMA et al, 2004, p. 50). O diálogo interpessoal e o respeito dos educadores populares pelo saber que emana dos oprimidos são partes integrantes de um mesmo fundamento, de teor humanista: a redenção do mundo só é possível pelo encontro amoroso e verdadeiro dos seres humanos entre si, entre eles e o mundo e com Deus.

Dessa forma, o diálogo configura-se como mediador das relações entre os sujeitos que formam a educação popular, pois é por meio de uma prática dialógica que se desenvolve o trabalho coletivo e integrado, envolvendo intelectuais e o povo não-letrado, não se distinguindo de maneira discriminatória os sujeitos, mas o seu necessário encontro e envolvimento para alcançar o objetivo popular de classe.

Na fala do Educador 1, identifico a materialização do objetivo político da prática educativa dialógica, porque para a educação praticada no Assentamento é importante o conhecimento, não para o outro, mas com o outro, para que haja um encontro de sujeitos e desse encontro a aprendizagem flua entre os mesmos. “Neste sentido não é importante que eu aprenda, mas que nós aprendamos” (EDU1-JB).

Essa fala expressa a ação fundamental da educação na tentativa de construção coletiva do conhecimento, por meio da qual professor-aluno e aluno-professor produzam conhecimentos mediatizados pela realidade social (FREIRE, 1987).

O pensamento humanista, para Freire (1987), torna-se fundamental para a humanização das ações intencionadas na proposta pedagógica popular do Movimento Sem Terra, na medida em que objetiva a transformação das relações sociais de opressão, que inviabilizam a liberdade de homens e de mulheres.

Concomitante com a visão humanista-cristã, também, pude identificar no contexto das estratégias discursivas e práticas educativas, a influência do pensamento materialista histórico-dialético de Marx e de filósofos marxistas como Gramsci e Althusser, embasando a construção de um caráter crítico da educação popular, ao revelar as bases ideológicas da educação tradicional e a base opressora do capitalismo.

Uma educação comprometida com a transformação social parte da realidade social concreta das classes oprimidas, pois é no processo de conscientização crítica que os dominados podem enxergar e construir seus saberes enquanto sujeitos da sua história. Na literatura educacional do MST, essa preocupação está expressa, mas também a observei na prática, como um grande

esforço dos educadores em desenvolver a proposta de educação do Movimento, como informou o Educador 1,

Mesmo nós do coletivo da educação, a gente não consegue vivenciar plenamente a proposta de educação do Movimento, mas a proposta de educação do Movimento vai se construindo, então nós pega os livros que fala da educação do Movimento. Então, nossa teoria tá muito mais avançada do que nossa prática (EDU1-JB).

Mesmo assim, há o reconhecimento desse educador da existência de um descompasso entre a teoria e a prática, ao fazer uma rápida auto-avaliação, o que revela o conhecimento e a importância do exercício da *práxis*. Essa percepção só é possível porque os educadores têm a avaliação das atividades da escola como uma prática capaz de possibilitar uma reflexão sobre a vida cotidiana no Assentamento, sem perder com isso a dimensão política do Movimento Sem Terra.

A *práxis* é indispensável para a compreensão dos sujeitos como uma relação constante em suas vidas, discurso e ação, que precisam ser sentidos e vividos no cotidiano, pois é no cotidiano que o ser humano vive por inteiro, é nele que são colocados em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (LEFEBVRE, 1991).

É com esse sentido que a fala anterior do Educador 1 faz um destaque para a valorização do trabalho coletivo, como um dos pilares educativos, para fortalecer a unidade entre os assentados e o espírito de união para a continuidade da luta por justiça social. A educadora 2, por sua vez, acrescenta que o princípio fundamental da educação do MST é a organicidade, o que representa a influência do pensamento gramsciano. “Organicidade como um princípio e que está próximo com a Educação Popular” (EDU2-JB).

Nas idéias de Gramsci (1991), intelectuais, militantes e educadores foram buscar sustentação para suas formulações e práticas de educação popular, uma vez que esse pensador em seus escritos aponta perspectivas para pensar uma

educação que deveria partir da organização e do interesse coletivo dos grupos oprimidos, que refletisse sobre sua condição de classe, o que possibilitaria a corporificação de um projeto revolucionário da sociedade. Para esse autor, a educação é um ato conscientizador, isto é, permite ao homem e à mulher a compreensão orgânica da realidade por eles construída com outros homens e mulheres.

Tal idéia tem repercussão no processo educativo do Assentamento João Batista. Isso é perceptível quando a Coordenadora informou que a educação ali trabalhada tem o compromisso de contribuir para que os educandos possam ler a realidade social, não como fatos concretizados, de maneira conformada, mas com capacidade de problematizar as desigualdades materiais e a partir de uma reflexão compreender a importância da luta do Movimento e da união dos assentados.

Com educação do movimento você percebe não só o que está ao seu redor, mas descobre as causas, por que existe isso, por que estamos divididos em classes, por exemplo, por que existem pobres e ricos. Aí não é só perceber a situação, mas problematizar. Eu sou pobre não por um designo de Deus. Eu sou pobre porque tem alguém me explorando. Pra que essa desigualdade diminua eu tenho que me organizar, juntar com outras pessoas e juntos cobrar pelos nossos direitos (COORD-JB).

Nessa fala da Coordenadora, estão subtendidos fundamentos gramscianos que orientam a prática da educação popular do MST, à medida que buscam, via processo conscientizador, permitir às classes populares desvelarem as estratégias de hegemonia dos grupos dominantes, desenvolvendo uma contra-hegemonia que parta de uma aliança política dos explorados, objetivando a direção de classe.

Seguindo as idéias de Gramsci e de Karl Marx, a educação popular, assim como a educação do MST, busca trabalhar a noção de educação integrando trabalho intelectual com o trabalho manual, e estabelecendo vínculos com a

educação popular que concebe as relações: ciência e trabalho; cultura e técnica; teoria e prática.

Outro autor marxista, que não poderia deixar de ser citado, e que aparece como fundamento educacional do MST, é Louis Althusser (1983), que analisa o que denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado, entre os quais destaca a educação formal de caráter tradicional. Esse autor considera como aparelhos ideológicos: a igreja, a escola, a família, os meios de comunicação, entre outros; os quais têm a função de reproduzir as relações de produção desiguais do sistema capitalista.

As compreensões dessas correntes filosóficas e a fala dos sujeitos expressam os princípios filosóficos presentes no Caderno de Educação, número 8, intitulado “Princípios da Educação no MST”, de outubro de 1996. Os princípios filosóficos são apresentados como orientadores da ação educativa, são eles:

- **Educação para a transformação social**, que afirma uma educação de classe, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta ao mundo e ao que é novo;
- **Educação para o trabalho e a cooperação**. Cabe à educação contribuir para a transformação de uma nova mentalidade, para isso é preciso voltar-se para realidade e necessidades de construção de um outro modo de vida no campo;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, definida como **onilateralidade**. A educação precisa se preocupar com a formação político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, de caráter ou moral, cultural e estética, afetiva e religiosa;
- **Educação para e com valores humanos e socialistas**. Considera como valores humanistas e socialistas aqueles que colocam no centro do processo de transformação a pessoa humana e a sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visam à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade;

- **Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.** Esse princípio aponta para a necessidade de se acreditar na capacidade de transformação do ser humano, como ser inacabado.

Esses princípios filosóficos estão presentes na forma de fazer acontecer a educação do Movimento, ou seja, orientam a metodologia desenvolvida e são corroborados pelas influências pedagógicas dos educadores Paulo Freire e Makarenko, que embasam o fazer do Movimento.

O educador Paulo Freire, que construiu seu pensamento educacional com base na sua história de vida, ressalta a importância da ação alfabetizadora estar relacionada com o cotidiano dos(as) educandos(as). A Educadora 2 explicou que a história de vida dos educandos é um princípio pedagógico trabalhado no Assentamento, inspirado na Pedagogia Freireana, na medida em que a “educação popular tem seus princípios voltados para o respeito da história de vida. E nós temos uma aproximação bem grande com a educação popular. Não sei se tem muita diferença” (EDU2-JB).

Assim, a influência dos princípios da Educação Popular Freireana na Pedagogia Sem Terra está presente nos discursos dos assentados, particularmente, dos educadores.

A pedagogia popular e libertadora de Paulo Freire pressupõe, ainda, envolvimento profissional e pessoal dos sujeitos do processo educativo, pois só dessa forma o ensino e a aprendizagem podem se constituir num ato amoroso e problematizador. A proposta teórica e metodologia desse autor parte do conhecimento engajado e da convivência solidária, compreendendo a cultura do povo e as maneiras utilizadas para se expressar, produzindo o saber numa relação integrada entre o saber presente no cotidiano e o saber sistematizado.

Dessa forma, é possível inferir que o discurso pedagógico do MST está em consonância com a proposta de educação popular, por priorizar a realidade local, fazer sua contextualização global, e as manifestações e ações do ser humano, envolvidas nas suas mais variadas dimensões sociais. Quanto à relação da prática educativa com os princípios da educação popular, posso afirmar que há uma

razoável identificação, uma vez que contradições pedagógicas, metodológicas e discursivas foram identificadas e que serão analisadas mais adiante.

Segundo Boff (2000), o ser humano tem o poder de transcender-se permanentemente, não existindo regimes mais severos que possam conter o ser humano da sua busca de **ser mais** (FREIRE, 1987), de assumir sua vocação para ser sujeito (e não objeto), pessoa (e não indivíduo). Isso significa que as práticas populares de educação buscam formas e condições para que as classes subalternas possam se expressar, onde quer que seja necessária à assunção da liberdade: no campo, nas periferias das grandes cidades, nos movimentos sociais, nas escolas formais, na igreja, nos sindicatos, nas universidades.

Por meio da convivência e escuta das falas, foi possível identificar alguns princípios filosóficos da Educação Popular que estão presentes na proposta de educação do MST, cujas semelhanças justificam-se, além do compartilhamento de princípios e objetivos, pela raiz histórica comum, pela luta em diálogo com as ligas camponesas, com as igrejas populares e com outros movimentos sociais, o que fornece uma identidade coletiva (CALDART, 2004).

Dessa forma, falar de uma proposta educacional popular é, também, falar de Movimento de Cultura Popular que compõe a proposta pedagógica sem terra e a construção por uma sociedade alternativa que valorize as ações comunitárias, as culturas nas suas mais diversificadas formas. Esse Movimento teve seu apogeu nos anos 1950 e 1960, quando intelectuais e a classe oprimida vislumbraram uma ação educativa popular, que tinha como essência a cultura, o saber e as manifestações populares.

Por meio de diversas manifestações, os movimentos buscavam corporificar uma cultura popular livre das amarras opressoras e antidemocráticas, a que estavam e ainda estão submetidas grande parte das classes populares, tendo como objetivação uma sociedade igualitária e regida por princípios de justiça e fraternidade, sendo a diferença entre culturas um bem da humanidade. Nessa concepção, a cultura popular assume uma luta pelo respeito às diversidades culturais, num caráter democratizante.

Cultura popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível 'anormal' e antinatural entre as duas culturas (uma a cultura de elite e uma a cultura do povo), através de todos os homens –independente de raça, credo, cor, classe, profissão, origem e outros - de todos os canais de comunicação. Fazer cultura popular é democratizar a cultura. É antes de tudo um ato de amor (BRANDÃO, 1995, p.133).

O movimento de cultura popular libertadora, naquele momento, correspondia à pluralidade cultural. A variedade de vocações e estilos de vida e de representação da vida particular de um povo e/ou de um grupo. Essa atuação tinha a perspectiva de descaracterizar-se do sentido tradicional de folclore, que era atribuído à cultura, para ser uma ação viva e singular. Os sujeitos dessa cultura percebem a necessidade de se fazer cultura com o povo e, não mais, para ele.

Nesse sentido, as ações populares vivenciadas no Brasil, conforme Brandão (1995), tomaram sentido de **movimento**, contrapondo-se a tudo o que culturalmente vinha sendo imposto de forma desigual. Esses movimentos populares realizavam um trabalho político de recriação, com o próprio povo, da cultura popular. Possuíam uma forte dimensão pedagógica, como um trabalho de conscientização e educação popular das classes subalternas.

Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) foram se transformando em ações de resistência por meio das Organizações de Cultura Popular, e ativamente desenvolveram uma prática de fazer cultura com o povo, assumindo o sentido de superação, pela sociedade, das desigualdades sociais vividas entre as classes, o que não parece ser muito diferente no cotidiano educativa do Assentamento João Batista, pois no seu interior há uma compreensão de que além da conquista da terra há uma luta política, o que possibilita a seus sujeitos conhecerem uma outra organização social, diferente da estrutura capitalista e desigual, conforme é possível perceber na fala a seguir:

Todo sábado de manhã tinha reunião, com isso ajudava a elevar o nível de consciência do pessoal para remover a cultura individualista do capitalismo e fazendo crescer a questão do coletivo, da solidariedade (EDU1-JB).

No início da constituição do Assentamento, existia um clima muito propício à construção da coletividade, mas, com o passar do tempo e pelas ações de alguns assentados, o assentamento João Batista II começou a experimentar e vivenciar alguns processos de resignificação de suas práticas iniciais, chegando até mesmo a rediscussão de sua organização interna. Isso levou os assentados a releerem os princípios do Movimento, correlacionando-os à prática vivida.

Nesse sentido, é possível afirmar que a prática pensada pelo MST sofre influência da proposta dos MCP, MEP e da educação popular, pois esses movimentos e suas propostas educativas buscaram e lutaram para fazer valer a construção de uma identidade autêntica do povo e de sua própria criação. Os MCP na metade do século XX tinham como objetivos, segundo Brandão (1985):

- a) A construção de condições que valorizem as manifestações tradicionais e que expressem a realidade dos grupos populares, de forma autêntica e autônoma, constituída de símbolos e significados que levem à liberdade dos sujeitos, sendo senhores de seu próprio destino e construtores de sua história;
- b) A desalienação das culturas, quebrando as estruturas de domínio de uma sobre a outra, o que permite recriar as representações e imaginários, possibilitando uma consciência reflexiva e não mais reflexa;
- c) Uma cultura popular livre, abandonando os resquícios de uma visão arcaica e fatalista da história do povo e dos destinos das pessoas, que estava condenada a uma prisão ao passado e um temor do futuro. O futuro se apresentaria como o lugar do acontecimento, do inesperado, o lugar de realizações solidárias dos homens em seu mundo;
- d) O caráter político presente nos MCP visualiza sujeitos de cultura, sem medo de participar e decidir os rumos de seu destino. Para os movimentos, o medo não tem de impedir, mas impulsionar a luta pela democracia;

e) A construção e a realização do sonho possível, um sonho que tem como objetivo a diferença cultural, a democracia, a igualdade social e a coletividade.

Na concretização desse projeto cultural, corporificaram-se as práticas pedagógicas populares, a criação de recursos, a identificação de meios e a inovação de idéias que viabilizaram a compreensão dos sujeitos sociais e da história. E os MCP que, por meio de instrumentos, como os currículos educacionais, apresentavam uma proposta político-cultural de resistência.

Por sua vez, os programas de alfabetização popular valorizavam o cotidiano dos(as) educandos(as), aproximando-os de uma leitura de mundo ampla e crítica, com acesso a teatros, cinemas e bibliotecas populares, o que oferecia ao povo os meios científicos de entender e esclarecer a realidade social. Para Brandão (1995), não era nenhum exagero tornar politicamente popular os meios de comunicação e todas as formações eruditas.

A dimensão educativa esteve sempre presente nos MCP, assim como está no MST, pois se a educação não fosse um instrumento de mudança, provavelmente sem ela seria impossível mudar qualquer coisa.

Nesse sentido, as ações de resistência dos MCP despertaram para uma visão educativa popular que trabalhasse as necessidades e desejos que emanam da vida concreta dos grupos oprimidos. Daí, uma proposta educativa que discutisse a condição de oprimido, que gerasse caminhos e que transformasse o estado de contingência em consciência, incorporando essa consciência num trabalho pedagógico com e a partir da experiência do povo, para a definição de uma identidade da cultura popular, o que aponta para um movimento de educação popular, entendida como:

Um processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma concepção de mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe, que abarcam desde uma revolução socialista até modestas melhorias nas condições de vida (GOLSALVES, 1998, p.214).

Essa compreensão de educação popular, como processo político e pedagógico, tem como objetivo a construção de um projeto integral de educação, que está relacionado com o tipo de sociedade que queremos construir. Por isso, a educação popular acontece, segundo alguns de seus idealizadores, onde quer que as estruturas desiguais de opressão sejam questionadas, anunciando uma educação dialógica, humanista, emancipatória, partindo da compreensão cultural popular, nos níveis e modalidades de ensino oficial e/ou com os movimentos sociais.

Por essa perspectiva, os movimentos de educação popular têm trabalhado para denunciar a opressão a que as classes oprimidas estão submetidas, configurando-se num grito em busca de liberdade, como destaca Shör (1986), desconstruindo a cultura do silêncio e da neutralidade características da educação tradicional, para a construção de uma cultura da fala.

Dessa forma, configura-se como uma proposta pedagógica cujo discurso é de respeito e valorização da fala, do saber e da subjetividade dos (as) educandos (as). Segundo Góes (1991), as classes populares promovem essas movimentações para que o balanço da relação de poder comece a ser favorável aos setores populares, o que incomoda os setores de elite.

Nesse sentido, a educação popular não foi uma ação que iniciou e terminou na metade do século XX, mas que repercutiu ao longo dos anos, pois as ações populares nascem como,

Una practica no como un discurso: su aparición como existente social se da en el mostarse práctico; por ello su radica en la falta de una reflexión orgánica que ello cuerpo. Si embargo, dadas las condiciones específicas en las cuales nace, es un espacio de conflicto que diferentes teorías tienen que explicar en cuanto abre nuevos espacios reales al que hacer educativo en este continente (MEJIA, 1995 *apud* GONSALVES, 1998, p. 216).

Assim, a proposta teórica e metodológica Freireana orienta o ato de educar, partindo do conhecimento que acontece por meio da pesquisa engajada e com a convivência solidária, na dedicação de compreender a cultura do povo e as formas utilizadas para expressá-las, assim podendo começar a produzir o saber numa relação dialógica.

Paulo Freire sempre coloca o diálogo como um instrumento que mediará para a libertação do homem oprimido, esse diálogo que, devido as suas fortes componenciais, fará a revolução autêntica, porque, por ele os homens se encontram, se comunicarão e superarão as situações de exploração. Para Freire a existência autêntica se realiza no diálogo (JORGE, 1981, p. 22-23).

Para o educador marxista Makarenko, que, assim como Freire, acredita numa educação que está fora das quatro paredes de uma sala de aula, há destaque para dois princípios que, segundo Fontana (1999), são necessários para a organicidade do coletivo: **a honestidade e a disciplina**. Para vencer as dificuldades encontradas no movimento, é preciso adquirir determinação e disciplina para que as ações do Movimento possam ter mais êxito. O segundo princípio básico, a honestidade, visa à unidade no coletivo e a postura ética dos sujeitos envolvidos, seja através da palavra verdadeira, da disciplina, da pontualidade, do trabalho rigoroso, enfim, de toda a relação social do Movimento.

É com base nesses dois educadores que a proposta educacional do MST define como princípios pedagógicos, que se encontram expressos no Caderno número 8 (1999),:

- **Relação entre teoria e prática.** Nesse princípio é reforçada a necessidade de busca da coerência entre filosofia e pedagogia, sendo apresentada como preocupação pelo Educador 1;

- **Combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação:** aqui é trabalhada a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos;
- **A realidade como base da produção do conhecimento,** sendo destacado o conhecimento da realidade em sentido amplo e a necessidade de retornar a essa mesma realidade a fim de transformá-la, na dimensão de consciência e leitura da realidade de maneira crítica;
- **Conteúdos formativos socialmente úteis.** Os conteúdos são compreendidos como instrumentos para atingir os objetivos do processo educativo e, portanto, não são neutros;
- **A educação par a o trabalho e pelo trabalho.** O trabalho é caracterizado como elemento central para a constituição de novas relações sociais e a educação precisa ser vinculada ao mundo do trabalho no e do campo e, também, incorporada ao método pedagógico;
- **Vínculos orgânicos entre processo educativo e processo político:** os processos políticos envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de se conservar ou transformar o modo em que está organizado. Nesse sentido, a educação tem como tarefa a formação do militante Sem terra;
- **Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos.** Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade;
- **Vínculo orgânico entre educação e cultura.** Nesse princípio, as lutas culturais são tidas como importantes para o processo de transformação social e a cultural é compreendida em sentido amplo, como tudo o que é produzido para representar ou expressar o modo de vida. Além do resgate da cultura popular, é destacada a necessidade de produção de uma nova cultura;

- **A educação é um dos instrumentos políticos de conscientização e politização**, por meio da construção de um novo saber banhado do respeito entre as culturas, que possibilite construir uma hegemonia popular;
- **Gestão democrática.** Esse princípio aponta para a necessidade da educação para a democracia social e para a participação efetiva na escola;
- **Auto-organização dos estudantes.** Esse princípio é considerado uma das dimensões da gestão democrática;
- **Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.** A idéia aqui expressa é a de formar uma coletividade de educadores;
- **Atitude e estímulo de pesquisa.** Esse princípio deixa explícita a relação entre rigorosidade e conhecimento;
- **Combinação entre processo pedagógicos coletivos e individuais.** Enfatiza a importância do equilíbrio na relação entre o indivíduo e o coletivo;
- **A educação está presente na sala de aula e fora dela,** visualizando todos os espaços como potencialmente educativos.

Esses princípios pedagógicos presentes na proposta de educação popular do MST diferenciam-se da lógica bancária de educação, seja na compreensão metodológica de educar, seja na forma teórica de construir o conhecimento. A dimensão teórico-metodológica desta proposta promove a inclusão dos saberes e da cultura da classe oprimida, permitindo a democratização do conhecimento.

Consequentemente, na luta por uma educação que carregue os traços do Movimento Sem Terra há a referência, também, de uma educação do campo, sendo

respeitados a realidade campezina e as pessoas que vivem do e no campo. E o MST é um desses movimentos incorporados ao movimento de uma educação do campo.

2.3 A EDUCAÇÃO DO MST E A INFLUÊNCIA NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta de educação do MST tem por finalidade considerar as raízes rurais vividas no campo, aprofundando valores, costumes e posturas que emanam de uma relação comunitária, produzindo a ação coletiva e cooperada. A realidade do campo estabelece uma diferença em relação à realidade da cidade, que, por sua vez, tem seu valor baseado na lógica moderna competitiva que provém da relação individualista entre as pessoas, conforme a percepção de um morador:

Na cidade às coisas são todas com o dinheiro. Tudo que a gente quer, precisa, tem que ter o dinheiro. Aqui não, nós só precisamos do dinheiro pra melhorar a nossa agricultura ou comprar uma coisa aqui outra ali (MOR1-JB).

As relações e as construções entre os assentados nascem da vida na terra, por isso, a educação desenvolvida nesse espaço precisa emanar da relação entre a produção material e a cultura do campo, o que expande a luta desse movimento **por uma educação do e no campo.**

A política cultural presente na proposta da educação tradicional revela uma hierarquização dos saberes, pois no fundamento dessa proposta, é possível observar a valorização do saber científico, o que considera como legítimo uma única forma de produção do saber, por meio da verdade comprovada e experimentada. Nessa perspectiva, o ato de educar acontece com um único referencial: o conhecimento sistematizado e científico, que é trabalhado pelo professor, que se torna um divulgador da cultura e do saber legitimado pela classe dominante.

É na contraposição dessa lógica de educação desenvolvida nas escolas de caráter urbano que o setor de educação MST, baseado na história de vida dos

sujeitos do campo e do ato educativo, está rodeado pela realidade social concreta e cotidiana de suas vidas, além da fundamentação da EP, que o MST desenvolve uma luta *por uma educação do campo*, tendo como desafio teórico atual a construção de um paradigma (contra-hegemônico) (CALDART, 2004).

Tais pressupostos têm se constituído um enorme desafio para a produção de teorias educacionais que incluam e valorizem as diversificadas realidades do campo; os saberes e as tradições de povos que há muitas décadas vivem no campo. Assim, o entendimento da educação do e no campo tem o sentido amplo, pois é uma forma de incluir os povos que dependem e tem a sua vida enraizada no espaço que não se caracteriza como urbano.

Caldart, uma das principais intelectuais na área da educação do movimento, expressa claramente a *práxis* da Educação Popular como o fundamento da Pedagogia do MST e dos pilares do movimento **por uma educação do campo**:

Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.(...) uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na *práxis* da *Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido*. (CALDART, 2002, p. 18-19).

Dessa forma, seus intelectuais e militantes destacam que é lutando *por uma educação do campo*, que esse Movimento tem incorporado uma proposta educativa em que a criticidade e a busca de consolidação de um projeto de transformação social sejam seus nortes, como forma de dignificar o saber e a cultura local.

Essas características têm sido apontadas como o diferencial em relação ao modelo educacional tradicional que, historicamente, reproduz uma educação urbanocêntrica para as escolas do campo. Dessa forma, o movimento *por uma educação do campo*, que possui a participação do MST, tem se constituído num grande movimento social de luta pública, objetivando a criação e a implementação de políticas públicas para uma educação *no e do* campo, que se comprometa a desconstruir a lógica campo *versus* cidade, como destaca o caderno *Por uma educação do Campo*.

Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de localidade se mede pela diminuição da sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. (CALDART, 2004, p. 24).

Para as educandas do Assentamento João Batista, a educação ali praticada é caracterizada como uma prática boa, “puxada” e complexa e atribuída à responsabilidade aos professores, que assumem de maneira responsável o papel da educação do Assentamento.

Assim, a educação pensada e praticada no João Batista agrega a responsabilidade dos educadores-militantes, os objetivos e princípios políticos do Movimento Sem Terra. Por outro lado, as educandas vêem a educação da cidade como simples e fraca.

O professor 1 é um estudo muito puxado. Eu acho que é muito avançado. Tem coisas que eu não sei, pra mim é uma coisa muito importante, porque na cidade é muito fraco e simples. Os professores daqui puxam mais através do estudo do movimento. É muito diferente do que lá de fora. Aqui os alunos conseguem aprender e pode ir para qualquer canto. (EDUCANDAS 3 e 4-JB)

Os professores são muito interessados, os alunos até reclamam, porque eles não gostam de faltar, quando faltam eles repõem no sábado. Isso eu tenho orgulho daqui, porque em Belém, a gente sabe que o professor só quer uma coisinha pra faltar aula. (EDUCANDA1-JB).

Para essas educandas, a diferença centra-se na responsabilidade dos professores com a aprendizagem do aluno. Elas avaliam que na cidade os alunos passam de qualquer jeito, mesmo sem saber ler ou escrever, já no Assentamento, acontece o inverso, somente passam os alunos que de fato sabem. As falas expressam não só a diferença entre uma e outra, mas, sobretudo, a leitura que as educandas fazem sobre a educação do Assentamento e da cidade, o que me permite destacar que elas conseguem ler o comprometimento político com a educação nesses dois espaços.

Com as falas das educandas, é possível identificar que estabelecem uma diferença entre a educação do Assentamento e a educação da cidade. A educação no Assentamento, para elas, apresenta como orientação o movimento de educação do campo e que, ainda, é reforçada pela Pedagogia da Terra, com uma outra lógica de pensar a educação e a realidade campesina.

O paradigma da educação do campo não se orienta pelo referencial da educação escolar urbana, que valoriza a sua própria realidade uniforme e os problemas enfrentados pelas as grandes cidades. Uma educação centrada na vida de consumo dos grandes centros de compra é transplantado para as escolas do campo, o que nega as estas últimas uma identidade de espaço.

A educação das instituições de ensino valoriza o conhecimento a partir da ciência, o que leva a inferiorizar outros tipos de saberes e culturas que emanam de diferentes populações, como a negra, a camponesa, a indígena, de trabalhadores, as quais não são vistas como produtoras de saber e de cultura, daí promoverem a sua exclusão e, até mesmo, a exterminação de muitas culturas e populações do campo. Nessa composição do saber-fazer, a Pedagogia é materializada no cotidiano educativo como destaca Giroux:

A ação educativa é reprodutora, uma vez que fornece, a diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimentos, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho, de acordo com considerações quanto a sexo, raça e classe social que pertence (GIROUX, 1987, p.55).

No desenvolvimento da proposta de educação do campo, todas as formas de produção de saberes são validadas, pois nessa proposta, o grande desafio é o exercício das capacidades humanas de criação do saber, tornando-o dinâmico e inclusivo da dimensão subjetividade nessa produção do conhecimento. A proposta educativa crítica, popular, revolucionária e libertadora desenvolve uma prática de resistência aos meios alienantes do sistema liberal, considerando que a educação é uma forma de produção cultural.

O processo educativo tem por característica fundamental o envolvimento multicultural crítico, por acontecer com diversos sujeitos de diferentes origens históricas, políticas e culturais. Com essa compreensão de educação, é aguçada a capacidade que a humanidade possui de criação de suas mais variadas maneiras de estar no mundo. E o sentido de ensino-aprendizagem inclui o saber produzido cotidianamente, o que não significa a exclusão do saber científico, mas o cruzamento, de forma interdisciplinar, das diversas maneiras de entender e adquirir saber.

Um outro ponto que deve ser destacado entre esses dois paradigmas educacionais é que um tem como base de construção do saber a não subjetividade humana, por absorver o cientificismo e tecnicismo do modelo positivista de educar e produzir o conhecimento (Educação Bancária); o outro percebe que a educação é um encontro entre sujeitos, por isso com diferentes formas de conhecer o mundo e expressar subjetividades.

Nessa última compreensão, a produção do saber inclui a ação cognoscente do sujeito, valorizando a subjetividade no processo de construção do

conhecimento. Por isso, passa a valorizar as vivências cotidianas dos (as) educando (as) e educadores(as) como fundamentais para o processo educativo.

A proposta da educação do campo, nesta direção, aponta para a criação coletiva de um saber e de uma cultura que tenham como objetivo a unificação da ciência com a educação, a síntese entre diferentes formas de saberes, e cujo destino é a transformação do conhecimento em consciência e da consciência em ação coletiva, fortalecendo o trabalho político com as classes populares na reinvenção do seu mundo, conforme destaca Molina.

As ações educativas, entendidas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A educação do campo. Não pode esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo. (MOLINA, 2002, p. 43).

É com essa possibilidade de reinvenção da ciência que, segundo Brandão (2002), a cultura existente na vida popular passa a ser elemento central de articulação da prática dessa educação. A cultura é compreendida como um “complexo de relações de significação capazes de conduzir tanto a lógica do pensar quanto as regras e códigos de diferentes modalidades de participação na vida social” (BRANDÃO, 2002, p.111).

Assim, a Pedagogia da Terra incorpora a luta da educação do campo, propondo princípios filosóficos e pedagógicos que orientem uma prática de educação inovadora no campo e no campo da Amazônia Paraense, pois o desafio maior das populações do campo é o exercício metodológico dessa proposta.

O movimento por uma educação do campo aglutina diferentes identidades que vivem no campo, funda-se no projeto de uma identidade coletiva (CALDART,

2004), por ser formado por diferentes povos que ali habitam. Na Amazônia rural, existe uma diversidade de colônias que fortalecem esse movimento, por acreditarem que é fundamental uma educação que apresente e discuta a realidade amazônica. Assim, o Assentamento João Batista II, que vivencia a realidade da região, caminha na luta por direitos e políticas públicas que considerem a proposta da educação do campo, respeitando a realidade diferenciada dessas populações.

No capítulo seguinte, discuto mais detalhadamente a prática educativa vivida no Assentamento, revelando um pouco mais de seu cotidiano educativo. Discuto a educação no sentido universal, que, segundo Arroyo (1998), não tem o sentido de “para todos”, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, onilateralidade das dimensões humanas e humanizadas a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano.

Essa universalidade da ação educativa é a concepção universal da *paideia*, do humanismo renascentista da ilustração, socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais, pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação e do trabalho como princípio educativo (ARROYO, 1987).

Nesse caráter de universalidade na educação, de que fala Arroyo (2002), o processo de ensino e aprendizagem rompe com o pensamento de que a educação está apenas na escola, estando além da escola, na realidade concreta das ações humanas.

Assim, no próximo capítulo deste trabalho, busco descrever a prática educativa presente no Movimento Sem Terra, especificamente na escola do Assentamento João Batista II, e com base nas informações cedidas pelos assentados, educadores e educandas, configurar a prática educativa naquele espaço geográfico, buscando compreender como a formação da **identidade sem-terra** se produz não só no cultivo das plantações, mas também em outros espaços socializadores além da escola.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA E A SUA CONFIGURAÇÃO NA ESCOLA ROBERTO REMIGI



Fig.10: A escola Roberto Remigi.

<< Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)>>(FREIRE,1980,p.33-4)

Para a construção deste capítulo, trago a discussão sobre a prática educativa cotidiana do Assentamento e o papel da Escola na construção de sua dinâmica educacional e cultural, cuja finalidade é o fortalecimento identitário dos sujeitos assentados e da política nacional do Movimento Sem Terra. Destaco, também, pontos de divergência social, política, econômica, educacional e cultural nele identificados com a realização desta pesquisa.

Na sistematização deste capítulo, apresento fundamentalmente a construção dos dados e o debate por meio da discussão da prática educativa em seu sentido amplo, essa idéia desafia, principalmente, o professor a repensar práticas educativas escolares centralizadas na transmissão de conteúdos.

Trata-se de uma prática que está relacionada com o mundo e o papel de homens e mulheres na produção histórica de seus conhecimentos cotidianos. Dessa forma, considero que há uma prática educacional acontecendo dentro e fora da escola. Para Arroyo (1987, p. 18) “há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa”.

3.1 PRÁTICA EDUCATIVA NO TRABALHO

Na relação terra e trabalho, há a produção da prática educativa cotidiana do assentamento João Batista II. Uma prática dinâmica educacional e cultural, que tem por finalidade o fortalecimento identitário dos sujeitos assentados e a política nacional do Movimento Sem Terra, conforme os princípios pedagógicos contidos nos Cadernos de Educação do MST, que destaca o vínculo orgânico entre educação e cultura. As lutas culturais são tidas como importantes para o processo de transformação social e a cultura é compreendida em sentido amplo, como tudo o que é produzido para representar ou expressar o modo de vida. Além do resgate da cultura popular, é destacada a necessidade de produção de uma nova cultura (MST, 1999).

Nessa perspectiva, a **prática educativa** está relacionada tanto à postura de ser professor quanto à ação de ator social, existindo um entrelaçamento entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática, o pensar o mundo e o agir sobre ele, configurando uma ação política, pedagógica e cultural coerente. Assim, a prática

educativa é entendida como uma ação transformadora no âmbito social e político, que não se materializa em um único espaço, na medida em que alcança outros ambientes sociais, aproximando-se e inserindo-se nas práticas sociais.

Segundo Althusser (1967), a **prática social** é considerada como uma unidade complexa das práticas existentes na sociedade, por congrega diversas práticas inerentes à existência humana, como: a política, a ideológica, a teórica, entre outras. Com essa compreensão, entendo que a ação educativa do Assentamento tem a finalidade de construir no seu espaço político sujeitos sociais conscientes e responsáveis por sua construção histórica e identitária, ou seja, a de camponeses e assentados sem terra.

Tendo como base os pressupostos da educação popular e da educação do campo analisados no capítulo anterior, é razoável supor que a prática educativa do MST, que norteia a ação do Assentamento, está para além do sentido de tornar letrados os que não sabem ler e escrever, porque estão preocupados em construir uma visão política e crítica da sua situação de ser assentado, implicando discussão de políticas públicas, o que leva a “cobrar” do Estado garantias necessárias ao exercício de ser trabalhador do campo.

Caldart (2000) considera três significados para a produção educativa, que neste estudo reconceitua como prática educativa: a) aquele que faz sentido para a vida presente e futura do Assentamento; b) o sentido de assumir a tarefa da educação por dentro de sua organicidade para a produção de uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas no Assentamento; e c) a incorporação pelo MST da escola em sua dinâmica.

Considero esse terceiro e último significado como um dos mais importantes, pois é a partir dele que fundamento a ideia de que a prática educativa cotidiana está presente *na* e *fora* da escola. Para o MST, a escola é vista como uma atividade a ser construída e pensada pelos assentados, fazendo parte de seu cotidiano com maior e ou menor preocupação, o que significa que a educação escolar é uma tarefa relacionada à prática política do movimento como uma marca cultural.

O MST assumiu a tarefa de garantir escola para os sem-terra pressionado pelas circunstâncias de luta feita em família, e que tinha como um de seus objetivos exatamente a reconstrução de comunidades do campo, com todas as dimensões da vida social que isto envolve, incluindo a presença das escolas. Passou a se preocupar e a se ocupar mais detidamente com esta luta específica, e também, com o que acontecia dentro das escolas conquistadas, à medida que foram definindo com mais clareza os contornos de sua organização, de sua identidade política e cultural, e a abrangência de sua luta, onde então a formação das pessoas, a produção de novos seres humanos, tornou-se um objetivo tão importante quanto a conquista da terra, e exigente de integralidade e de perspectiva histórica (CALDART, 2000, p. 239).

Esse pressuposto corrobora a minha idéia de que a prática educativa não pode ser reduzida à prática escolar. Dessa forma, a discussão a partir da realidade estudada não pode estar centralizada somente na Escola. Porém, a escola é um espaço fundamental, que tem o compromisso de reinventar a dinâmica de sala de aula, ou seja, de tornar mais livres os instrumentos pedagógicos para a conquista do conhecimento e a inserção político-cultural dos sujeitos na dinâmica social.

Na perspectiva freireana (1986), a ação educativa torna-se compartilhada e democrática quando há uma correlação entre os sujeitos que participam da ação. Entendo que a existência justa de uma prática educativa não está na preocupação isolada do professor em repassar conhecimentos, cujo foco é a sua experiência profissional, e sim quando esse professor entende que a experiência dos alunos é tão importante quanto a sua, pois ambos constituem-se sujeitos da produção e da elaboração do conhecimento, mediatizados pela realidade social.

A opção do MST em considerar a prática educativa na sua dimensão social é por reconhecer que assim ela contextualiza a escola, como instituição responsável pela educação e, também, o lugar de discussões e produções sociais e políticas, sendo o conhecimento recriado na dinâmica com outros saberes, o que favorece a produção de novos saberes. A recriação do conhecimento pode inaugurar uma ação pedagógica libertadora, com abrangência histórica da humanidade e da ação transformadora do ser humano.

A ação educativa entendida como uma ação transformadora incorpora em seu sentido fundamental o cotidiano, como um elemento necessário. Se compreendo prática educativa como ação complexa e articulada com a prática social, o cenário desse acontecer é o cotidiano, por se fazer parte indissociável da vida humana. O ser humano cria e recria sua ação em sua vida cotidiana. Para Heller (1998, p.20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

Para Lefebvre (1991, p. 8), “a história de um dia engloba a do mundo e a da sociedade”. Assim, tudo aquilo que se produz e se constrói nas esferas superiores da **prática social** deve mostrar sua verdade no **cotidiano**, quer se relacione à arte, à filosofia ou à política, ou seja, as criações precisam vir à **vida cotidiana** para verificar e confirmar a validade da criação, o que nesse sentido é experimentado na vida cotidiana do ser humano. Uma vida próxima de seu conhecimento real e prático.

Considera Lefebvre (1991) que a **vida cotidiana** constitui-se em nível de realidade social, porém a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas em nível da realidade. Estamos ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o cotidiano não é um campo fechado, por estar inter-relacionado às diferentes dimensões da realidade, bem como à globalidade que faz parte da *práxis*.

A vida cotidiana é um espaço de ações humanas carregadas de significados elaborados pelos sujeitos. Entender como os sujeitos constroem o conhecimento para o procedimento e o funcionamento da rotina da vida cotidiana faz-se imprescindível, pelo uso concreto e significativo apreendido para a representação da cotidianidade. A observação do sujeito em seu ambiente natural possibilita conhecer a concepção de mundo e social e as interações desenvolvidas por esse sujeito.

O caráter representativo do conhecimento presente na cotidianidade é um campo de disputa da ação moral e política (HELLER, 1998), na qual se situam as representações sociais que são construídas e absorvidas pelo ser humano, de

maneira manipulada. As características da **cotidianidade** pautam o domínio do saber, do espaço, da organização estatal e, até mesmo, do capital.

Nesse sentido, o objetivo do MST, enquanto movimento social de transformação do sistema político e econômico, é priorizar o princípio da coletividade nos assentamentos, que são construídos a partir das necessidades locais específicas, no intuito de melhor a forma de organização.

Assim, as respostas dos sujeitos entrevistados são próximas, em relação à organização do assentamento, que se configurou por meio de uma decisão aceita por todos os assentados, isto é, concordaram e uniram forças para estruturar o assentamento em dois espaços, o **lote** e a **vila**:

Nós aqui optamos por dividir as famílias coletivamente. Então, a terra foi dividida coletivamente, sendo que facilitou o trabalho porque as famílias já estavam organizadas em núcleos, porque o núcleo iria trabalhar o coletivo. Mesmo que fosse dividida individualmente aqui seria insuficiente, a terra é pequena pra muita família. Buscamos distribuir essa terra de maneira coletiva e não individual. Todas as famílias têm terra, têm a terra do trabalho coletivo da produção e tem o seu pedaço individual. Dentro do coletivo ela pode tirar uma tarefa (COORD-JB).

Diante dessa fala, há uma compreensão inicial da divisão da terra como coletivo. Um coletivo que se formou a partir do processo de organização/ocupação da terra e se manteve até a “conquista da terra”, que é uma ação de direitos conquistados e que foi trabalhado, não só no cumprimento de um direito, mas, sobretudo, na conquista de dignidade, exercitando o princípio da coletividade.

O processo de organicidade do trabalho com a terra demandou estruturar as famílias de maneira coletiva, vista como um grupo humano:

Em que o poder baseia-se na organização de vínculos e regras de dependência diretas entre as pessoas e, não num domínio estabelecido indiretamente por estarem às pessoas abarcadas por

um território e, no qual ainda não há uma força pública separada do próprio povo. (ENGELS, 1981, p.170).

Essa prática educativa em relação ao trabalho com a terra foi efetivada por ocasião da consolidação desse Assentamento sem terra, devido à necessidade subjetiva da organização interna dos assentados e a prática coletiva de pensar esse espaço. No processo de dinamização e movimento das relações entre esses sujeitos, foram trabalhados, conforme discute Engels, a aceitação de regras e os vínculos estabelecidos pelo próprio grupo.

Assim, as regras e os vínculos estabelecidos pelo próprio grupo têm sido praticados na formação dos acampamentos organizados pelo MST, cujo eixo articulador é o princípio da coletividade, como pode ser percebido nas falas:

Aí a gente tem que se adaptar a conviver junto. As normas que a gente coloca as pessoas não querem obedecer, então quem não obedece vai embora. (EDU2-JB).

A gente vê quem si identifica com a terra. Ai é feita uma avaliação, praquela que quer corrigir, ou aquele que quer vender a terra. Ninguém aceita os vícios continuar (MOR2-JB).

O espaço do Assentamento não é visto como algo apenas natural, sem qualquer relação com a criação de relações humanas, ao contrário, o espaço é compreendido como propriedade de matéria em movimento, pois nele há manifestações e criações humanas e naturais (HEIDRICH, 1996).

Por essa perspectiva, é possível pensar que a criação do Assentamento é uma ação humana sobre o espaço que deu formato a uma configuração territorial, específica, porém objetiva a demarcação humana, e ainda que não elimine a existência do espaço como ocorrência absoluta, não é mais única e indivisível, por ser o lugar do objeto e dos seres, bem como da possibilidade de relações entre pessoas e dessas com o natural.

A criação de um território consiste na maneira por meio da qual civilizações se libertam desta condição de existência. Segundo Heidrich (1996), a demarcação de um território objetiva impor o domínio humano sobre a existência em

geral, tanto sobre as condições de extensividade como as de contigüidade e de vizinhanças. Consiste na possibilidade de partilhar o indivisível e de relativizar o absoluto.

A constituição do Assentamento como um território conquistado foi criada e pensada pelos seus sujeitos politicamente para atender às necessidades imediatas das famílias assentadas. A organização interna do Assentamento foi delineada por dois espaços fundamentais: a **agrovila** e o **lote**. A **agrovila** é o espaço escolhido pelos sujeitos assentados para a construção das casas, da escola, da associação, das igrejas, da rádio e do posto de saúde, já o *lote* é o espaço para as produções agrícolas, pecuárias, ou seja, é o espaço do trabalho.

Na convivência com os assentados, por ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, e da realização das entrevistas com os moradores, ficou evidente que no Assentamento há dois momentos de aprendizagem importantes para a compreensão da educação pensada no cotidiano dos assentados. As relações humanas giram em torno do desenvolvimento do trabalho nos lotes, que, por sua vez, necessita da organicidade das famílias e da unidade política dos assentados para o desenvolvimento do Assentamento. Mas, para que o trabalho no lote e a vida no assentamento fluam de maneira interdependente é preciso entendimento entre as famílias. Não há assentamento e lote sem pessoas, sem trabalho humano.

Nesse sentido, foi possível identificar dois eixos que considero norteadores e educativos neste assentamento a partir da categoria trabalho: a) o trabalho como princípio orgânico e educativo do MST; b) o trabalho e a continuidade da luta pela reforma agrária.

3.1.1 Trabalho como princípio orgânico e educativo do MST

O trabalho tem uma dimensão fundamental na proposta educacional do MST. É ele que gera a riqueza, que se identifica com classe, sendo capaz de construir novas relações sociais e também culturais, bem como uma consciência coerente com a organização coletiva. Por isso, para o MST, vincular a educação

com o trabalho é condição para realizarem seus objetivos políticos e pedagógicos (MST, 1999).

Assim, esse primeiro eixo tem por objetivo relatar sobre a formação dos lotes e a sua importância do trabalho para os moradores. As pessoas que compõem o Assentamento João Batista são oriundas da cidade, mas têm suas raízes no campo e sonhavam com o retorno ao campo e perceberam no MST essa possibilidade de retorno.

Eu agradeço ao movimento sem terra, porque se não fosse ele não tava aqui. Comprar a terra não podia, porque tava lá na periferia fazendo bico, desempregado. Eu acho se ainda estivesse na cidade já tinha morrido, porque já tava me sentido mal, sufocado. (MOR3-JB)

Mas, os fatos não são tão óbvios, pois as pessoas que assumem o desafio de ser sujeito sem terra têm de estar preparadas para enfrentar dificuldades e resistir em grupo. Uma dessas dificuldades é a resistência nos acampamentos, considerado como um espaço de aprendizagem e crescimento no Movimento:

O acampamento é um espaço de formação, porque quando a gente traz o povo da periferia vem de todo o tipo de gente, aí tem que se adaptar a conviver junto, porque cada um tem um jeito de viver. E no movimento é trabalhada a divisão das famílias e dos setores. Trabalhar os núcleos de família para poder trabalhar todas as perspectivas do movimento sem terra. (EDU2-JS).

Há importância de promover a organização familiar, no sentido de construção de sujeitos políticos. O momento da organização das famílias é a primeira formação para a condição de sujeito histórico, pois as pessoas começam a se pensar na perspectiva de serem responsáveis pela sua vida no espaço da terra,

não mais de maneira isolada, mas como grupo, como coletivo na perspectiva de Engels (1981). Isso contribui para o fortalecimento da luta na conquista da terra.

A organicidade familiar é um dos passos fundamentais na realização educativa dos sujeitos sem terra, porque na luta e resistência pela terra, com a força de todos trabalhando unidos que há o resultado positivo ao final. As educandas destacam que no início do assentamento, a produção seria coletiva. Para tal, as famílias estavam organizadas e as terras foram divididas em **núcleos**.¹⁷

Em cada lote, há um número correspondente de hectares por família, por exemplo, se em um núcleo há 5 famílias, o lote desse núcleo será de 10 hectares, para que cada família receba 2 hectares. Esse exemplo mostra como estão estruturados os lotes, sendo que são pedaços de terras exclusivos para a produção dos assentados e ficam nos arredores da agrovila. Dessa forma, há lotes que ficam distantes de algumas famílias.

As falas dos sujeitos corroboram a divisão inicial da terra:

Os lotes foram medidos conforme os componentes de cada núcleo. Nos núcleos o número de pessoas é variado, tem 4, 5 até 10 famílias. No começo todo mundo animado, todo mundo trabalhava coletivamente (EDUCANDA1-JB).

A partir da divisão dos lotes de terra, foi desenvolvido o trabalho, possibilitando o desenvolvimento de umas das práticas educativas fundamentais no Assentamento, que é a relação social com a natureza e entre pessoas. Para esses sujeitos, foi necessário o trabalho com a terra, para que se sentissem criadores de sua vida cotidiana, que o fez ressignificar suas relações humanas e com o trabalho.

Com a terra aprendi a importância da força do trabalho coletiva, unidos eu trago um aprendizado de família, mas no movimento essa experiência se dá de forma que a gente ta vivendo e isso é dia-dia. (COORD-JB).

¹⁷ Os núcleos são formados pelos representantes de cada família que compõem o assentamento.

A ação educativa que se destaca a partir do trabalho com a terra é a organicidade dos sujeitos na luta por ela e mediante a sua conquista, o que revela uma ação de *práxis*, pois fundamentada nos princípios organizativos e na prática do trabalho em coletivo, possibilita a aprendizagem desses sujeitos para a leitura de sua realidade cotidiana na continuidade da luta no campo.

Dessa forma, entendo *práxis* como um princípio educativo, por relacionar teoria e prática no desenvolvimento do MST, porque o seu projeto de transformação tem como base a *práxis* cotidiana que implica a condição recíproca entre o saber e o fazer: consciência e transformação do real de maneira articulada. O sujeito dessa *práxis* também é transformado constantemente a partir de sua experiência e de seu engajamento neste novo fazer. Assim, o mundo histórico é o mundo do fazer humano, onde segundo Castoriadis (1982, p 14), “os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam”.

A Educadora 2 expressou a *práxis* educativa quando se referiu à aprendizagem no assentamento.

Aqui é o local mais de aprendizagem com experiência. Soma os cursos de formação continuada que a gente tem mais a realidade mesmo. À medida que a gente vai aprendendo vai colocando em prática.

O trabalho como princípio do MST e como princípio educativo é fundamental para a relação entre a prática desenvolvida e a unidade do discurso político do Assentamento e é a partir dessa compreensão da *práxis* educativa que é pensada a organicidade coletiva do MST.

3.1.2 O trabalho e a continuidade da luta pela reforma agrária

O trabalho como princípio orgânico e de *práxis* educativa, na perspectiva do Movimento e exercido desde o início do Assentamento, foi fundamental para a consolidação da conquista da terra. Mas, para o Movimento Sem Terra, a conquista

de um assentamento é o começo de um segundo momento, a construção de um projeto de sociedade alternativa, justa e democrática, que é vivenciada pelos novos assentados.

Nos últimos anos, mais especificamente em 2006, o Assentamento tem sofrido algumas fragmentações, conseqüentes da cisão política por que passa, o que se reflete nos núcleos de famílias e nas produções coletivas, dificultando a continuidade de regras organizativas e do funcionamento geral do Assentamento como, por exemplo, o trabalho com a terra, a escola e outros.

Essa fragmentação gerou ou aguçou a ação individual entre os assentados, levando ao quase desaparecimento do trabalho coletivo. As produções dos núcleos são quase todas individuais, as pessoas produzem para o sustento individual, não tendo um fortalecimento ou a cooperação nas produções.

As falas dos sujeitos revelam que há dois momentos no Assentamento, o primeiro que foi de ação coletiva e o segundo, com a divisão e a produção individual.

E agora, depois que no ano passado que tivemos aquele problema do racha, embolou. No início era a idéia de toda a produção coletiva, agora praticamente, não tem nenhum núcleo tendo toda a produção coletiva. Dentro do núcleo demarcaram terra é um acordo interno do núcleo, não é oficial (EDU1-JB).

Além das questões políticas internas do assentamento, existiam situações localizadas, de pessoas descumprindo os acordos do trabalho coletivo.

A princípio era uma área coletiva, antes de recortarem a terra, era uma área coletiva. Então, você passava a trabalhar, produzir para a subsistência do grupo, mas com o passar do tempo foram vendo que nesse trabalho coletivo uns iam outros não iam. Aí acharam melhor cortar a terra coletiva, para cada um produzir a sua subsistência (EDU2-JB)

Nesse contexto de cisão, a prática educativa, o projeto político de transformação perdeu espaço de formação e de construção da luta pela reforma agrária, mas a maioria das pessoas que ainda defendem o MST tentam a reorganização do espaço do assentamento e sua própria construção cultural cotidiana em seu contexto social.

A falta de organicidade dos assentados leva ao descrédito do Movimento social, segundo informações do Educador 1.

A organicidade dos núcleos não acontece, então há uma tensão muito grande entre os núcleos. Esse problema de divisão ta causando tanto desgaste, tanta desesperança no povo, não há aquela empolgação. (EDU1-JB).

Diante da desestruturação de alguns núcleos, o coletivo da Educação é o único que resiste e busca desenvolver ações que possam promover a reestruturação dos núcleos de famílias.

O coletivo de educação não se desestruturou e, pelo fato de ter começado a 3ª etapa a gente percebeu mais assiduidade das pessoas na escola. (EDU1-JB).

Conforme informou a coordenadora, o setor de educação busca reestruturar os núcleos de famílias, mas é muito complexo entender e reverter o quadro de sentimentos vividos pelos moradores, porque a desestruturação da organização coletiva fez emergir o sentimento individualista. Agora, no assentamento as produções são pensadas individualmente, as relações entre os moradores também ficaram distanciadas. Os assentados estão mais voltados para o seu trabalho individual.

A coordenadora destacou, ainda, que a reorganização das famílias em núcleos e a ação coletiva no Assentamento são um desafio árduo para eles como militantes do Movimento e educadores sem terra.

O trabalho é discutido em sala de aula como um princípio de vida pelos professores, ou seja, sendo atribuído um sentido da produção de subsistência e não como um trabalho que “maltrata”, mas que faz o trabalhador sentir-se vivo. De acordo com a fala da coordenadora, a prática educativa contribui na valorização do trabalho no campo e das pessoas que vivem e trabalham nele.

Por essa perspectiva, a educação é um dos instrumentos para a construção da realidade cotidiana do campo, especificamente, em relação ao trabalho. O trabalho compreendido como

Um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1985, p.149).

Para as pessoas que participam do MST ter terra não é um fim em si mesmo, mas possuir a terra para trabalhar. Esse sentido, que é atribuído à relação com a terra, constitui-se uma relação de renascer como sujeito histórico e cultural, pois a partir do trabalho é produzida a cultura, a educação e a formação do ser humano (CALDART, 2000).

Na descrição feita pela Coordenadora, a seguir, a relação das pessoas com a terra apresenta um vínculo muito forte, por ser o principal instrumento de sua sobrevivência, bem como a ressignificação de seu papel social.

A terra é garantia de vida, situação da pessoa na terra de valorizar essa terra, porque identifica que a terra ela é um bem. Portanto não pode ser vendido. A terra é um bem coletivo que não é negócio. Ela é um patrimônio, está a serviço de quem nela quer trabalhar (COORD-JB).

Esse sentido do trabalho com a terra nasce por meio de uma prática educativa, em que o trabalho tem o significado de formação humana e não como meio de acúmulo de capital, ou seja, significa um instrumento de sustento de vida.

Assim, o desenvolvimento do Assentamento, aliado às questões internas de cisão e ao trabalho cooperado, foi sendo deixado de ser praticado pelos moradores. Com isso, os princípios da coletividade do MST e as decisões coletivas vêm deixando de ocorrer no Assentamento.

Um dos fatos que exemplifica essa desarticulação começa a ser materializado pela ação individual de alguns moradores de mudarem da vila para o lote, como informou a coordenadora. O lote é o lugar de trabalho e fica distante da vila e o que está acontecendo pela desorganização política do Assentamento é um processo espontâneo de esvaziamento da vila para o lote, sendo que a escola como espaço de encontro e de circulação de pessoas e saberes precisar ser rediscutida nesse processo de saída espontânea.

A escola este ano tem um desafio, porque as famílias estão mudando para os lotes e a escola ainda não foi pensada nesta dinâmica. O que vai acontecer é que a vila vai ficar deserta, porque é lá no lote que ele produz, cria. Então não dá pra pessoa morar na vila e fazer um trabalho no lote, porque as casas são distantes. E a decisão da escola em relação a este movimento terá que ser do povo, no coletivo. (COORD-JB).

Esse movimento de saída espontânea da vila para o local de trabalho revela-se desafiador para pensar a educação nessas circunstâncias, pois para os trabalhadores há uma máxima valorização do trabalho, que é a sua subsistência, no entanto, o trabalho, nesse sentido, está sendo pensado apenas como força física

(MARX, 1985), o que descaracteriza o sentido central no desenvolvimento da atividade física que é a criação, e a compreensão do trabalho num sentido de ser e não só em fazer, sendo a forma que o homem encontrou para dar continuidade a sua existência.

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NA FAMÍLIA

A ação educativa desenvolvida pelas famílias sem terra é, de certa forma, alterada pela prática social desenvolvida no contexto cotidiano do Assentamento, que, por sua vez, orienta-se pelas decisões e princípios estabelecidos pela Direção Regional e Nacional do MST. De acordo com os princípios educacionais do Movimento, é fundamental que a educação familiar seja coerente com as práticas culturais coletivas do Movimento.

Para as educandas entrevistadas, o cotidiano de suas famílias está mais relacionado aos princípios do Movimento, pois, para elas, a ação coletiva está presente desde casa, com as atividades domésticas, até as atividades do lote, o que transforma hábitos familiares, como aquele em que a mulher é a única que pode realizar as atividades do lar e o homem, as atividades da roça.

O movimento trabalha o coletivo, e se a gente for ver, o trabalho coletivo está até dentro de casa, quando um lava uma louça outro enxuga, outro varre a casa, todos trabalhando junto o trabalho fica dividido para todos e ninguém fica cansado (EDUCANDA5-JB).

Assim, por meio dessa fala e do princípio do coletivo assumido pelo MST, percebo que no Assentamento há uma preocupação em desconstruir a divisão de trabalho por gênero, com ações de valorização da participação dos familiares nas atividades da comunidade, no funcionamento dos setores, não só do homem ou da mulher, mas dos filhos e de outras pessoas. Entretanto, ainda está presente no Assentamento, a divisão das tarefas referentes à mulher, como o cuidado da família e as atividades domésticas, cabendo ao homem a responsabilidade pelo sustento da casa.

Eu aqui só trabalho em casa, não dou conta de trabalhar na roça, meu marido que cuida do trabalho da roça (EDUCANDA2-JB).

Aqui nos lotes os homens são a maioria, porque é um trabalho puxado (EDUCANDA4-JB).

Percebi, ainda, que as mulheres que estão estudando, refiro-me às educandas da EJA sujeitos desta pesquisa, têm uma prática diferenciada em suas famílias, ou seja, estão mais voltadas para a discussão da valorização da educação escolar dos filhos, mas sem colocar de lado a luta política do Movimento. O estudo para essas mulheres tem um significado importante, na medida em que são valorizadas como pessoas históricas e, por isso, são ressignificados os seus papéis sociais, sendo incentivadas a participar de ações que promovam o desenvolvimento político coletivo, para elas e para o Movimento.

As mulheres que estudam na EJA desenvolvem atividades importantes no Assentamento, como as de Agente Comunitário de Saúde, de trabalho no lote, produzindo junto com o marido, de radialista, entre outras.

Eu moro sozinha, então trabalho no lote, tem que fazer todo o serviço, porque não tem ninguém pra fazer pra mim. Ainda tenho três programas na rádio daqui, um de madrugada e dois no final da tarde, aos domingos tenho um programa de carimbó e à noite vou pra escola (EDUCANDA1-JB).

Eu trabalho com o meu marido no lote, na plantação de mamão, Às vezes durmo pra lá pro lote, para ficar reparando a plantação. Aí venho pra cá mais pra ir pra escola (EDUCANDA3-JB).

Assim, essas mulheres, além de estudar, trabalham em atividades domésticas, em casa, e, ainda, desenvolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento estrutural do Assentamento. E a participação no MST possibilitou-lhes uma melhor desenvoltura em se comunicarem socialmente, como expressou a

Educanda 5: “antes do Movimento eu era muito matuta, não falava e nem comia onde tinha gente, agora não, falo, discuto, não tenho vergonha de não saber”. Com essa fala, torna-se importante a ação política e pedagógica do MST na formação transformadora do ser humano em sujeito crítico e histórico.

Para as Educandas 2 e 5, o princípio do trabalho coletivo é cultivado desde casa, pela união familiar e pelo compartilhamento do saber. Entretanto, o que, ainda, se destaca nas falas dessas educandas é a importância dos estudos como meio de sucesso social. Para a educanda 2, a prática educativa familiar que procura desenvolver em sua casa com seus 4 filhos é a de que “o saber não é só pra uma pessoa, mas também para as pessoas que convivem com a gente”. A educação das Educandas 5 e 2 é muito parecida, pois conseguem incentivar uma cultura coletiva entre os familiares.

Para as Educandas 3 e 5, a prática educativa priorizada é a relação com o trabalho e a distinção entre o praticar o bem e o mal socialmente. Para a Educanda 3, a educação dos filhos está muito relacionada com a educação que recebeu de seus pais, mas acrescenta a aprendizagem vivida pelo MST, como sendo importante e valiosa para os filhos:

A educação que dou para os meus filhos e netos é a mesma que recebi do meu pai. Não gosto deles na rua, porque dá muita briga entre os pais e pode até dar fuxico. Aqui no assentamento a gente aprendeu a importância entre o estudo e o trabalho. Aí eles estudam e trabalham no lote com a gente, pra ir logo aprendendo. É melhor de que ficar na rua (EDUCANDA3-JB).

Assim, a fala dessa educanda revela um modo de educação que é inspirado em seus pais, demonstrando uma prática educacional transmitida oralmente de pai para filho, pois ela acredita que com essa educação evitará confusões, o que prioriza a relação entre a educação e o trabalho.

A Educanda 1 revelou que morava sozinha até um ano atrás, quando dois netos vieram morar com ela, passando a lhe fazer companhia. Ela é uma assentada

muito ativa, pois cuida do seu lote e ainda é responsável por muitas atividades no Assentamento. Ela reconheceu que deixa muito a desejar no cuidar da educação de seus netos, mas contorna dizendo “sempre que posso eu estou conversando com eles, mais à noite, chamo muito a atenção deles pra saber o que é bom e o que não é. Quando não são nossos filhos a responsabilidade é maior” (EDUCANDA1-JB).

No início da ocupação da terra para a formação deste Assentamento, as famílias eram fragmentadas, porque experimentavam muitas dificuldades no acampamento e na estrutura familiar, viviam situações-limite que geraram a desestruturação de algumas famílias.

Uma coisa já refletimos há muito tempo, quando arrecadamos as famílias, fazemos assentamento, ocupamos a terra, a própria situação de fome nestes barracos é muita fome. Então o pai de família deixa as crianças e a mulher na cidade, eles ficam aqui. Ficamos 2 anos de acampamento, quando virou assentamento pra construir as casa foram mais 2 anos e pouco e só depois que veio energia e água. Assim, a família é muito arrebetada. Então a intenção é todos juntos (EDU1-JB)

Essas dificuldades vividas no início do Assentamento foram amenizadas com as primeiras formações que destacaram a importância da união e da ação orgânica da família, e a conscientização sobre como a base familiar é fundamental na consolidação do assentamento.

Desse modo, foi sendo trabalhado e cultivado o convívio mais fraterno entre os moradores, mesmo assim, algumas pessoas abandonaram os acampamentos por não se adaptarem ao trabalho coletivo, por isso, o acampamento constitui-se em um período de resistência e de exercício das relações subjetivas entre pessoas. Segundo Deleuze (1992), o processo de subjetivação vai se construindo a partir das relações sociais vividas, ou seja, pelo estilo de vida que é experienciado.

Nesse sentido, a prática educativa da família é mais um dos espaços educativos do Movimento para o desenvolvimento dos princípios filosóficos do MST,

para que o desenvolvimento do Assentamento seja um espaço de territorialização do Movimento. Para este último, é fundamental que a terra conquistada seja pensada como um bem comum para as pessoas que nela querem trabalhar (MST, 1999). Lembra o que considera Boff sobre o cuidar da terra que implica:

Respeitar a terra e a vida com toda a sua diversidade; cuidar da comunidade de vida com compreensão, compaixão e amor; construir sociedades democráticas, justas, sustentáveis, participatórias e pacíficas; assegurar a riqueza e beleza da terra para as gerações presentes e futuras (BOFF, 2003, 73).

A experiência no acampamento, também, ressignifica o sentido de **ser sem terra** (CALDART, 2000), o que implica cuidar, não só da terra pela terra, mas o bem comum que representa ter a terra, como é comum ouvir em místicas do MST “terra mãe”, porque a terra não é apenas de um indivíduo, pertence às próximas gerações, por isso, não pode ser vendida: “a terra é um bem coletivo que não é negócio”(COORD-JB).

Essa lição é internalizada para que os filhos e futuros netos valorizem e respeitem a terra como um bem comum para a vida humana. Segundo a Coordenadora, todo trabalho é fruto no sentido de recuperar toda a família. Dessa forma, é fundamental que as crianças participem das reuniões de núcleos e setores, como membro, para incorporarem e fortalecerem os princípios do Movimento Sem Terra.

Os princípios organizativos para o movimento são fundamentais, como a organização dos núcleos de famílias. Estamos organizados em setores, as crianças terem, sentirem essa reciprocidade, estarem dentro desse processo da organização, vão crescendo nesse ambiente, onde o pai é nucleado, mas que não só o pai que deve participar, mas toda a família (COORD-JB).

Diante da fala da Coordenadora, fica expresso que a participação da família nas decisões e organizações do Assentamento possibilita a transformação

das relações familiares, por meio dos princípios organizativos vividos e construídos pelos sujeitos sem terra, sejam eles crianças, mulheres, adolescentes, homens ou idosos.

Toda essa dinâmica social e política contribui para a construção de uma prática educativa em casa que reforça as ações vividas na escola. Para os Moradores 3 e 2, a educação dos filhos passou a ser vista com mais seriedade e compromisso: “os professores daqui são comprometidos, têm responsabilidade com a educação” (MORADOR 3-JB); “a educação daqui é boa, nossos professores estão sempre procurando trabalhar na intenção do movimento” (MOR2-JB).

A relação entre escola e comunidade reforça a educação em casa, pois segundo o Educador 1, “os adultos estudam vão incentivando o estudo dos filhos”, e esse incentivo é importante na consolidação dos princípios sem terra, reforçando o que as educandas responderam anteriormente.

As práticas educativas familiares são estabelecidas por meio de conversa, ações que retomam a dimensão dialógica entre pais e filhos, que, nos dias atuais, tem se perdido nos grandes centros urbanos. Alguns moradores e educandas, sujeitos desse trabalho, informaram que a educação da família acontece com as conversas no final do dia, muitas vezes por meio da discussão de situações específicas do assentamento. Dessa foram, a educação das famílias ocorre como uma **educação de conversa**, pois priorizam o respeito mútuo e a união da família, segundo as falas dos Moradores 2 e 3:

A gente procura manter a união, harmonia, procurando não aumentar o problema mais do que necessário, mas há conflitos na família, a calma nesta hora é fundamental pra poder resolver as coisas (MOR2-JB)

É uma educação que procura respeitar para ser respeitado. Respeitar o direito dos outros, para alguém poder lhe respeitar. É conversando que a gente vai se entendendo, vamos ver como as coisas estão. Conscientizar pra ver o que a gente pode fazer hoje pra ajudar daqui algum tempo. É pensando no futuro (MOR3-JB).

A **educação de conversa**, além de incorporar o cuidado com a educação subjetiva dos filhos, aproxima-se dos princípios sem terra, do sujeito camponês que tem a terra para trabalhar e fortalecer uma luta do homem do campo como sujeito sócio-histórico de seu contexto. A **educação de conversa** tem relação com a *educação como cuidar* (OLIVEIRA e MOTA NETO, 2004), que se apresenta no cotidiano das relações familiares, no sentido da orientação, de dar atenção, de explicar, valorizando o conhecimento adquirido com o tempo.

E a *educação de conversa*, assim com a *educação do cuidar*, está relacionada com a *cultura de conversa*, que, para Oliveira e Mota Neto (2004), é o saber experiencial apreendido por meio da oralidade. Nos lugares distantes do centro urbano, a oralidade é um recurso típico educativo, porque o conhecimento passado de pai para filhos acontece pelas histórias de vida narradas pelos adultos aos filhos, pois para as pessoas mais velhas há um tempo de vida que é respeitado e valioso para ser passado para as gerações mais novas.

3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA DA E NA ESCOLA

A Escola Roberto Remigi do Assentamento constitui-se em um espaço de prática educativa por apresentar em seu cotidiano uma ação pedagógica integrada aos interesses do Movimento, isso é buscado desde o início de seu funcionamento, que coincide com a data da entrada dos Sem Terra na Fazenda Bacuri.

Nós entramos aqui em um dia e montamos a escola no dia seguinte. Ela era de telhado de palha e alguns bancos. À de noite não tinha luz elétrica, então fazíamos lamparina de lata de leite (EDU1-JB).

No desenvolvimento desta pesquisa somada à fala dos sujeitos entrevistados, a percepção é de que a educação para o MST não se resume a uma ação isolada, apenas para constar, mas se reveste de uma necessidade do próprio Movimento, pois é por meio da educação que é constituída a “identidade do camponês Sem Terra”, as falas dos sujeitos reforçam que os momentos de formação

e de estudo são importantes para que sejam internalizados os princípios do Movimento.

O que pude observar, nos momentos de vivência em campo, é que a escola não é considerada como um espaço que deve existir no Assentamento, como se fosse um item a ser cumprido, mas como o lugar de integração e de construção ideológica e social do Movimento. O espaço da escola é utilizado para ensinar os conteúdos científicos, todavia, esses conhecimentos relacionam-se ao ideário de uma sociedade alternativa, proposta do MST e que é repetida na fala do sujeito:

A idéia do Movimento não é só ocupar a terra, é aquela idéia de construir uma sociedade alternativa dessa que ta aí. Então há uma orientação mais do que necessidade, desejo do povo, é uma exigência da direção superior do Movimento que todo mundo se, tem aquele cartaz todo assentado e toda assentada na escola, estudando' (EDU1-JB).

A fala do Educador 1 revelou que a educação para o Movimento tem um sentido político, com um objetivo definido, constituindo-se em um dos princípios filosóficos desse Movimento.

Educação para e com valores humanos e socialistas. Considero como valores humanistas e socialistas aqueles que colocam no centro do processo de transformação a pessoa humana e a sua liberdade, mas não como individuo isolado e sim como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade (MST, 1999, p.7).

A Escola é chamada por muitos moradores do Assentamento como barracão, por ser antiga e apresentar uma estrutura física bem deteriorada. “Este barracão”, como se referem, foi o que restou da Fazenda Bacuri ocupada. Ele representa o símbolo da luta pela terra. O que pode ser percebido em sua apresentação em um painel de madeira localizado na frente da escola, sendo

construído pelos assentados, onde está pintada uma flor simples, feita à mão, representando a ternura e, ao seu redor, palavras como: **dignidade**, **justiça**, **terra**, **esperança**, sendo que a última, **conquista**, é seguida pela frase **parabéns MST 20 anos**.



Figura 11 - Reprodução do Pannel de Madeira.

Ao observar esse painel, percebi que a sua aparente simplicidade representa tanto a força do Movimento, como, também, a dificuldade em firmarem-se neste lugar.

Em visitas, pude perceber que é muito forte o sentido de disciplina e coragem na construção da luta desse Movimento, estando coerente com os princípios do pedagogo socialista Makarenko, como a honestidade e a disciplina. Esquecem as dificuldades quando questionam e brigam por políticas públicas que possam garantir sua permanência na terra, mas as vivenciam no Movimento, nas relações interpessoais e na incorporação de valores e costumes coletivos, diferenciados de valores culturais individualistas.

A Moradora 2 declarou “tem pessoas de tudo que é jeito, mas no momento do acampamento muitos não agüentam e vão desistindo, vai ficando quem consegue identificar-se com o Movimento”.

A dificuldade em congregar valores e proporcionar um ambiente de convivência coletiva acontece na dinamização de todos os espaços educativos da ocupação. Por meio da pesquisa, foi-me possível notar que a escola contribui com o ideário do MST ao ter na prática educativa a recriação dos conteúdos escolares, relacionando-os com a realidade cotidiana do assentamento. Assim, constrói uma prática educativa *da* escola comprometida com o lema desse Movimento.

Mas, também, pude perceber que na escola acontece uma prática educativa espontânea, por servir como espaço construído de discussões e decisões do assentamento, pois, a escola é o espaço de problematização e proposição do assentamento, ou seja, o espaço da escola serve como local para as reuniões dos núcleos de famílias e dos setores, em que são decididos os rumos do assentamento correlacionados com as orientações do MST.

Um exemplo disso foi a formalização para o desenvolvimento desta pesquisa, que se caracterizava como uma atividade externa que adentrava o assentamento, além de estudar e, em certos momentos, interferir no cotidiano dos moradores. Essa atividade foi discutida no espaço da escola, na dimensão espacial geral do assentamento. Essa situação permite considerar que a escola em sua dinâmica cotidiana é um espaço da prática educativa priorizada pelos moradores.

Na compreensão da Escola como um espaço da ação pedagógica, respirando as questões políticas cotidianas da comunidade assentada, é pertinente observar a prática educativa da escola propriamente dita. Para isso, destaco alguns instrumentos pedagógicos para o entendimento dessa ação educativa escolar, como gestão, funcionamento, metodologia, currículo, planejamento, avaliação, formação continuada e a relação escola e comunidade.

3.3.1 Escola Roberto Remigi: histórico de implantação, gestão e funcionamento

O início da Escola Roberto Remigi está relacionado e inserido no processo de ocupação da Região do Cupiúba. A partir da organização do acampamento, ela também foi instalada, conforme o registro de campo. Nesse

período, eram realizadas na Escola atividades educativas, de dia, para as crianças, filhos de assentados, e à noite, para os adultos.

O nome da Escola foi inspirado no italiano Roberto Remigi, que, na sua estada em Castanhal, em 2001, foi sensível à luta pela ocupação da terra, mas morreu de dengue. De acordo com o diário de campo (DC, 2006), ele morreu sem conhecer a estrutura atual do assentamento. Assim, os membros do coletivo e os moradores do assentamento optaram por homenageá-lo, dando à escola o seu nome, pelo apoio que deu à luta do movimento.

A estrutura física inicial da Escola foi constituída de forma improvisada, era de palha, com bancos e mesas produzidos pelos próprios moradores. À noite, como não havia energia elétrica, os adultos estudavam à luz de lamparina. Foi nesse cenário que crianças, jovens e adultos iniciaram e/ou deram continuidade aos seus estudos.

Organizado o Assentamento, a Escola instalou-se no antigo barracão da fazenda ocupada. Trata-se de um barracão cuja estrutura física está bastante comprometida. Sua estrutura geral é de madeira e está gasta, o pátio é de terra batida, as salas de aula apresentam muitas goteiras e no chão, ainda, há resto de um piso de cimento, o quadro é pequeno e de giz, as cadeiras são de madeira e antigas, oferecendo pouco conforto para os alunos. A cozinha é um barracão apresentando os mesmos problemas estruturais; a biblioteca recentemente recebeu uma remessa de livros, doados pelo projeto Vaga-lume; na sala da diretora estão um computador e os materiais didáticos para a escola (cartolina, piloto, crepom A4 e giz), os equipamentos como DVD e televisão ficam na casa de uma pessoa responsável da escola, ora com a Coordenadora do Assentamento, ora com a Secretária da Escola.

A Educanda 1 expressou o seguinte sobre a escola:

A minha escola ela não é uma escola, é um barracão. Esse barracão resta ainda da fazenda. Ela tá em péssimas condições. No inverno quando chove, chove na sala de aula a gente tem que ficar mutuados num cantinho só. Assim, chove fora, chove dentro, porque as telhas estão muito antigas estão todas rachadas. (EDUCANDA1-JB).

Dada a sua condição de deterioração, a Escola compromete a motivação dos alunos, como informou as Educandas 2, 3 e 4, considerando que a única coisa que precisaria melhorar na escola era a estrutura física. A Educadora 2 explicou que as crianças fazem comparações entre a escola da cidade e a do Assentamento, principalmente, no que tange à aparência: “a nossa escola por ser um barracão, os alunos tem aquela visão essa escola daqui não é igual à de lá de fora, mesmo nós sabendo que as nossas crianças não são diferentes das da cidade” (EDU2-JB).

Para as Educandas 1 e 5, mesmo concordando que a estrutura física está em péssimo estado, acreditam que para estudar qualquer lugar serve e a qualquer hora. Porém, as falas dessas educandas estão baseadas em um desejo imediato de aprender a ler e escrever, mas para os educadores e para a coordenação, o importante é a escola obter recursos tanto físicos como didáticos para desenvolver um bom trabalho pedagógico.

Então a gente estuda naquele barracão, não é muito confortável, mas pra quem quer estudar serve. (EDUCANDA1-JB).

Pra estudar é em qualquer lugar (EDUCANDA5-JB).

Essas falas reforçam a idéia de que a escola do campo, com destaque para a escola do assentamento, é mais uma escola que sofre com o descaso do poder público. Entretanto, nas falas, as educandas apresentam certa ingenuidade, sendo um desencontro com a prática educativa priorizada pelo MST, que valoriza um processo pedagógico político e a construção de uma nova ordem social (MST, 1999).

A situação da escola já foi pauta da reunião geral do assentamento. Essa reunião culminou com a elaboração de um projeto para a construção da nova escola, como os assentados se referem. Esse projeto está na Secretaria de Educação do Município de Castanhal, mas até o final do desenvolvimento desta pesquisa a construção não havia iniciado. A Educanda 1 informou que a construção

começaria neste ano de 2007, mas sua opinião é a de que isso ela ainda está difícil de acontecer.

O Secretario de Educação de Castanhal prometeu que a escola vai ser construída, mais lá pra cima, onde nós escolhemos o lugar da escola, mas eu tenho a impressão que este ano de 2007 ainda não vai funcionar, porque até agora não teve inicio nenhum da escola. (EDUCANDA1-JB).

A escola do Assentamento é um anexo da Escola Pólo Paulo Freire, que está localizada na Região do Cupiúba. Ela foi reconhecida legalmente para que o seu funcionamento se desse de maneira regular, por meio de recursos e orçamentos financeiros, como o antigo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o qual era destinado a suprir a falta de materiais fundamentais nas atividades pedagógicas básicas da escola, como giz, apagador, papel e outros. O FUNDEF é decidido em reunião interna da escola, juntamente com professores, pais, merendeiras e alunos da EJA, essas pessoas decidem como será investido o recurso, evidenciando as necessidades imediatas da escola e dos alunos, como mostra a figura 9;



Fig. 12 :Reunião entre os educadores, a merendeira, a diretora e um morador, para decidirem sobre o dinheiro do FUNDEF na escola.

A escola pólo Paulo Freire fica distante da Escola do Assentamento, por esse motivo, a diretora e toda a equipe de coordenação pouco participam das atividades cotidianas dessa escola. Nesse sentido, as ações pedagógicas da Escola do Assentamento são direcionadas e decididas pelo **coletivo de educação**, que é

composto pelos professores, uma pessoa que trabalha na secretaria, o responsável pela biblioteca e a merendeira.

A partir da compreensão deste **coletivo de educação** é que há o funcionamento interno da gestão da Escola, no qual todos têm compromissos e são responsáveis pelo funcionamento da mesma, isso fica em destaque na fala do Educador 1 “a estrutura da gestão da escola é o coletivo, quem é o diretor é o coletivo”. Pensar a escola de maneira coletiva e tentar exercitar o trabalho pedagógico a partir do coletivo de pessoas é uma tarefa árdua. Para a ação educativa deste assentamento, é uma ação política e social que vislumbra a construção humana social e democrática.

A organização coletiva presente no setor de educação carrega, além do desafio de trabalhar coletivamente, a responsabilidade de inaugurar uma ação autônoma da escola, porém o que observei ao longo da pesquisa e conjuntamente com as falas dos sujeitos é que a escola desenvolve autonomia, baseada na liberdade em produzir e ressignificar conhecimentos e práticas educacionais, tendo como base de sustentação a própria realidade campesina.

O sentido de autonomia que destaco é o da relação com o outro, em que o outro é parte integrante da ação coletiva e autônoma e que sem ele não seria possível existir o coletivo. Assim, a autonomia coletiva é um princípio que norteia a atividade educacional Sem Terra e revela uma situação político-social de grupo.

Para Castoriadis (1982), a autonomia não se restringe ao plano individual, atinge o coletivo. Assim, a autonomia terá sentido se for o pensar e o praticar no coletivo, não apenas desejar o coletivo individualmente, porque para o autor, o discurso do outro não é só o do outro, é o meu discurso também e o que atualiza, permanentemente, a consciência do ser humana a objetivar e expressar um discurso.

A compreensão de autonomia na escola do Assentamento é de contexto, pois está localizada no contexto do assentamento, mas que fora dessa realidade há uma exigência institucional, a Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta a escola anexa. Mas a vinculação com o sistema de ensino não inviabiliza a construção educativa autônoma da escola, porque se volta para o contexto social,

econômico e político do assentamento e do MST, coerentes com os princípios da Pedagogia do Movimento.

O Educador 1 reconheceu que não é tarefa simples trabalhar a estrutura do coletivo, pois é um processo de construção das pessoas no seu pensar e agir na sua relação com o coletivo, o que significa dizer que é não pensar *para* ele. Na visão de Castoriadis (1982), no entanto, o sentido da autonomia também é pensado na individualidade, porque para praticar uma ação autônoma coletiva é fundamental que o indivíduo se veja como outro e não como um ser isolado. Nesse sentido, a construção do sujeito autônomo para Castoriadis (1982, p. 123) é o “domínio do consciente sobre o inconsciente”. Para Lacan (1980 apud CASTORIADIS, 1982, 124), o inconsciente é o discurso do outro. O domínio do consciente sobre o inconsciente é necessário na instância da tomada de decisão.

O reconhecimento das dificuldades não invalida o reconhecimento da importância do trabalho coletivo enquanto um exercício constante na formação dos sujeitos “sem terra”. A ação de pensar e agir em uma perspectiva autônoma e coletiva no contexto do Assentamento incorpora a defesa dos interesses e a política do Movimento no reconhecimento dos direitos educacionais frente ao poder público, como uma conquista necessária à reprodução material, cultural e social da vida. Para a Coordenadora isto é possível porque as decisões do setor de educação são tomadas coletivamente. Para ela:

A gente corre o risco de acertar e errar juntos. E a gente assume isso quando a decisão é tomada coletivamente, mas quando é tomada isoladamente isso prejudica a todos, não só os que tomaram, mas toda a comunidade (COORD-JB).

Por meio de uma ação coletiva, o setor de educação decide o funcionamento da escola, que está assim estabelecido: de manhã, com a ciranda infantil, à tarde com o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série e, à noite, existem as turmas de EJA, 1ª até a 3ª etapa. A 3ª etapa tem a participação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, que não foram incluídos como

sujeitos desta pesquisa. Este trabalho tem como um dos objetivos conhecer a prática educativa dos professores formados pelo MST e que trabalham na formação política desse movimento e na educação da EJA.

Na escola também funcionam as reuniões do assentamento, as reuniões com os pais de alunos e as comemorações da escola. No período do acampamento, a escola servia para as celebrações religiosas, conforme informou a Coordenadora, antes de serem construídas as igrejas.

Todos os eventos que acontece na comunidade, que têm na comunidade eles acontecem na escola, porque é um espaço privilegiado que a gente tem no assentamento. Então tudo que é evento, seja uma festa, um ato religioso, agora não que já foram construídas as igrejas, mas antes todo culto e missa aconteciam aqui. A escola está sempre aberta pra comunidade (COORD-JB).

Esse espaço da escola, então, conseguia congrega os moradores, seja para os eventos políticos como para os religiosos, o que torna o seu espaço um lugar da prática educativa, na perspectiva considerada neste estudo, pois nela acontecem as variadas manifestações do Assentamento como organização política, cultural e social do MST, tornando-a um lugar de **circulação de saberes**.

Esse termo é inspirado no conceito **de circularidade cultural** de Ginzburg (1987), em sua obra mais conhecida **O queijo e os vermes**. O autor discute a história cultural, no estudo da interação entre culturas no cotidiano de um moleiro da Idade Média. A noção de circularidade cultural ajuda a compreender a escola como espaço que cria e faz circular diversos saberes, escolares e cotidianos do assentamento.

Baseada na concepção de Ginzburg, afirmo que a circulação de saberes acontece no espaço de circularidade de pessoas, ou seja, no exercício da ação cotidiana, com a reflexão necessária sobre a realidade à luz desses saberes, o que pode ser considerado um processo de sociabilidade pedagógica.

A escola como parte orgânica e política do Assentamento é dirigida pelo setor de educação que tem a responsabilidade nas decisões e funcionamento deste

espaço, quanto às decisões e ao direcionamento da comunidade, bem como às conseqüências das divergências, evidenciadas em falas dos sujeitos desta pesquisa e observadas em campo.

Nesses meses de pesquisa, pude notar alguns entraves que, de certa forma, dispersaram a comunidade da escola. Houve acontecimentos internos no assentamento que colocou a escola numa situação bem delicada, entre os quais a divisão de grupos, a do MST e a do FETRAF¹⁸, conforme a fala dos sujeitos a seguir:

A divisão que houve aí negócio de PROCJOB (MST) e a CAJOB (FETRAF). Mas antes era tudo MST. (EDUCANDA5-JB).

Hoje ela ta meio desligada. Hoje nós tivemos um racha dentro do assentamento João batista, e hoje nós tem dois lados lá nos temos educadores que não faz parte do MST, mas ta educando lá. Ele jamais vai orientar o que é um movimento sem terra para um aluno. Ele procura desviar o que puder, não gosta do MST. Então, existe essa contradição, como existem em qualquer partido político, igreja, movimentos sociais que existe esse tipo de racha, briga. Ta acontecendo aqui agora. Existem duas associações agora a CAJOB e a PROCJOB. Tão formando mais coisas, de um lado é a outra coisa que o pessoal criou ai da FETRAF. Ai em todo setor tem pessoas deles. Tem professores que são da FETRAF, mas não diz. Diz que é do MST, não vai dizer que não é. Diz que é do MST. Mas a gente conhece sabe que não é. Aí fica difícil (MOR3-JB).

O “racha” que aconteceu no assentamento repercutiu em todos os setores, inclusive no da educação, ao ponto de alguns moradores envolvidos não reconhecerem os professores como do MST e sim de outra organização, gerando divergências de modo geral para o assentamento, conforme explica o Educador 1,

Agora o problema com o racha, não com o pessoal que foi afastado, mas dentre os que permaneceram, a direção(associação do assentamento) ta com o grupo que estava muito ligado a eles, ai tem todos os vícios e arte manhas e com, então há um descontentamento do povo. E o povo não acredita mais e aí, tem pessoas da educação que ta na frente desse outro grupo que ta surgindo. Hoje parece que são 36 famílias. E tem muita gente que não ta participando, eu não to participando em nenhum desses grupos, mas vai ter o momento que a direção estadual, nacional vai chamar todo mundo, ai eu coloco a

¹⁸ Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF).

minha posição. Isso é uma coisa que torna muito pesado, desse pessoal que, todo muito foi unificado pra afastar, desses que ficaram eu comecei discordando da maneira, falta de transparência, falta de prestação de contas. As vezes a decisão sai de um pequeno grupo, quando devia ser uma discussão com todo mundo, a organicidade dos núcleos não acontece, então, há uma tensão muito grande entre esse núcleo e eu, por exemplo, parece que semana passada o pessoal tava querendo a minha cabeça. Então, percebe que há um desgaste muito grande, esses que estão aí na direção são pais de alunos meus, percebo que há certa aversão do aluno, não há aquela empolgação de estudar com capricho.

Como evidencia essa fala, a cisão da comunidade aconteceu por iniciativas isoladas e não transparentes de alguns membros da associação do assentamento, que estavam prejudicando o funcionamento e o desenvolvimento de toda comunidade, levando ao “racha” interno e à criação de dois movimentos políticos, um ligado ao MST e outro dissidente, ligado à FETRAF. A fala do Educador 1 revelou um clima de desconfiança e hostilidade entre os dois grupos. Porém, a escola é o lugar onde estão membros desses dois grupos, acabando por inibir o trabalho orgânico do MST que vinha sendo desenvolvido, pois o grupo da FETRAF não aceita a prática educativa do Movimento. Assim, a maioria dos alunos, filhos desses membros saíram da escola e os alunos da 3ª etapa foram para as escolas de Castanhal.

A permanência da FETRAF no Assentamento é porque as pessoas que compõem esse grupo ajudaram na conquista da terra. Dessa forma, o coletivo de educação e os participantes do MST compreendem que elas têm o direito em permanecer no Assentamento e, também, na escola. Porém, na leitura de alguns educadores, a comunidade perde espaço na ressignificação da prática educativa do MST, pelo processo de disputa política que está instalado na comunidade.

A educação perde, quando aquelas famílias que semanalmente se reúnem em núcleo, com palavras de ordem, com música, o trabalho na roça tudo em conjunto, os arraste em assembléias, tudo isso eram espaços educativos. Nós entendemos que a escola é um dos destaques da educação (EDUCADOR1-JB).

O entendimento de que a escola é um espaço educativo no sentido ampliado do termo e que a ação nela efetivada incorpora a dinâmica de perpassar por diversos lugares do Assentamento, pois corroboro o pensamento de Arroyo (1987), ao afirmar que a escola precisa estar em diferentes espaços e provocando diversificadas discussões. Ela precisa ser e estar em diferentes espaços compondo debates políticos e a elaboração de projetos.

A escola Roberto Remigi tenta funcionar como um desses espaços, e, mesmo com a precária estrutura física, considerada como barracão, consegue desenvolver-se como um lugar de encontro e circulação de pessoas e de saberes culturais, enfrentando as divergências políticas internas que são cotidianas da comunidade. A relação entre saberes acontece no espaço interno da escola, não somente no sentido formal, mas na construção de uma prática educativa preocupada com a formação política dos sujeitos da comunidade e com o fortalecimento da luta do Movimento Sem Terra. Assim, para compreender melhor a prática desenvolvida pela Escola é imprescindível compreender a dimensão metodológica escolar, como a escola se organiza no seu contexto interno para vivenciar o cotidiano do Assentamento.

No próximo item será realizada esta discussão sobre a prática educativa, concentrando-se no *que fazer* (FREIRE, 1996) pedagógico da organização curricular da escola.

3.3.2 Currículo em movimento: princípio da relação de saberes

Na Escola, não há um documento que formalize a proposta curricular do Assentamento. Segundo a informação dos educadores, existe uma proposta da Secretaria, mas eles ressignificam os conteúdos de acordo com a sua realidade social e política. A Educadora 2 e a Coordenadora informaram que a proposta curricular da Escola está sendo elaborada, assim como o projeto político-pedagógico.

Começamos a construir o nosso próprio currículo, depois do PPP (EDU2-JB).
É um desafio pra nós a questão do currículo. Nós queremos que as famílias participem dêem sugestão, o que é melhor pra educação (COORD-JB).

Essa ressignificação dos conteúdos corporifica a prática educativa escolar e a dimensão curricular, uma vez que convivem com dois desenhos de currículo: o oficial, que é orientado pela SEMEC e o que é constituído e vivido na escola pelos professores e alunos. Pela proposta da Secretaria, os conteúdos são selecionados para serem trabalhados em sala de aula por todas as escolas do município, porém, os professores acatam a proposta curricular da Secretaria de Educação dado o seu caráter oficial, entretanto, a prática pedagógica cotidiana trabalha um currículo que difere na essência dessa proposta oficial.

A gente tem uma relação com a secretaria de educação de castanhal. Ela determina os conteúdos de todas as disciplina que a gente tem que trabalhar, já vem tudo pronto, mas a gente adapta a nossa realidade (EDU2-JB).

Assim, o que configura o diferencial do currículo em ação na Escola é a inserção dos saberes e práticas sociais do Assentamento, construídos e dinamizados na sua realidade cotidiana, que é somada ao estudo do Movimento, embora, não descartem os conteúdos formais, por reconhecerem que eles fazem parte de uma dinâmica educacional da sociedade. Dessa forma, é razoável afirmar que há uma articulação entre os conteúdos formais, os saberes cotidianos do Assentamento e o saber do Movimento, isso porque na perspectiva da prática educativa local, é a realidade dos alunos que orienta o estudo e a seleção dos conteúdos. Essa seleção é feita a partir da necessidade existencial social e política dos assentados e da orientação do MST, em sua escala de abrangência nacional.

A decisão de selecionar o conteúdo formal contido na proposta curricular da Secretaria de Educação está de acordo com os princípios curriculares do MST,

que, embora atribua a esses conteúdos uma assertividade determinista da classe dominante, considera que na relação com os saberes cotidianos do Assentamento e o saber do Movimento haverá a interação de saberes, que podem possibilitar a produção de outros saberes e possivelmente de novas leituras, que Freire (1987) considera como **síntese cultural**.

Freire (1987) define **síntese cultural** como a produção de um novo saber, que nasce da interação democrática de diferentes saberes e culturas, que, ao se encontrarem em uma relação dialógica e horizontal, desenvolvem um novo saber, que corresponde à síntese da diversidade cultural envolvida na criação do mesmo.

Essa interação intencional de saberes praticada no Assentamento tem como orientação a política social do MST, pois a intenção é despertar nos sujeitos sociais assentados uma leitura crítica, com particularidades de desconstrução da idéia de fatalismo e conformismo a que historicamente as classes populares têm sido submetidas. Nesse sentido, é que a interação de saberes na escola do Movimento é trabalhada, na perspectiva da criticidade.

Selecionar os conteúdos, de que um lado, estejam na perspectiva da distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadão da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado, perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios do Movimento (MST,1999, p.15).

Assim, na literatura do MST é importante estudar os conteúdos do ponto de vista crítico. O Educador 1 revelou que “a educação é mais do que desejo do povo em ler e escrever, mas uma necessidade do Movimento em libertação da condição de opressão”. Ele acredita que é possível, por meio de uma educação comprometida com os princípios Sem terra, assim como os instrumentos pedagógicos, neste caso o currículo, a construção de uma prática voltada para os interesses das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais.

Ao trabalhar a interação entre os conteúdos formais que vêm “prontinhos” nos livros didáticos doados pela Secretaria de Educação à Escola, contendo os significados e valores culturais dominantes e aqueles constituídos e vividos no ambiente alfabetizador da sala de aula, é que, segundo o Educador 1, tem-se a possibilidade de trabalhar criticamente os conteúdos formais, à luz do contexto, saberes e práticas experienciadas no Assentamento. Assim, os conteúdos formais são problematizados e contextualizados a partir de uma leitura crítica que tem como suporte a história de luta política do Movimento Sem Terra e o cotidiano cultural do Assentamento.

Entendo a relação entre estas três dimensões de saberes como um movimento dialético, havendo na relação contraditória entre os saberes uma complementação e um entendimento do real, pois é na relação histórica dos contrários que é possível colher a substância da dinâmica histórica. Assim, os saberes formais exigidos pela Secretaria, na relação crítica com os saberes empíricos do Assentamento e com os saberes políticos e orgânicos do MST, geram um currículo que está em movimento, pois a realidade em cada assentamento é diversificada, em que os saberes formais e os do Movimento são ressignificados e modificados.

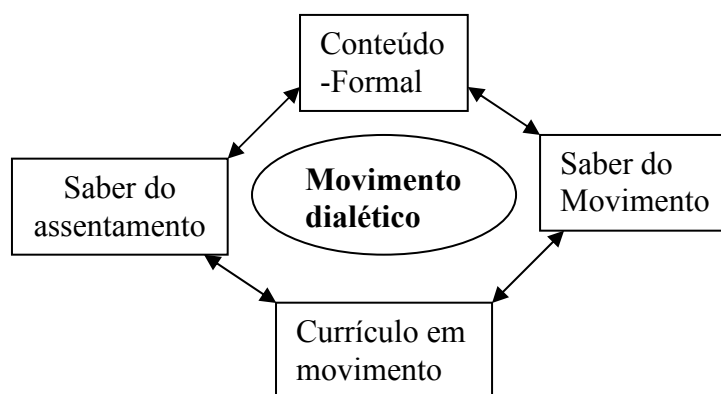


Fig. 13: A construção curricular do Assentamento.

A proposta curricular da SEMEC é composta pelos conteúdos formais e científicos gerais, que são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de

Educação (PCNs), o que delimita os conteúdos a serem trabalhados. No caso da EJA, há a unificação de todos os conteúdos em apenas um livro, que apresenta desde as letras isoladas, para o reconhecimento dos símbolos, até a formação de frases. Assim, o currículo oficial da SEMEC de Castanhal segue na íntegra as orientações dos PCNs.

Os saberes formais na interação com os saberes do assentamento e do Movimento são reconstruídos e recriados, pois é problematizado o seu caráter estático, para uma dimensão dinâmica. Os saberes do Assentamento e do Movimento funcionam como fatores perturbadores (GIROUX, 2002), apresentando uma ação política intencionada, o que leva ao exercício de uma prática pedagógica crítica.

O currículo em movimento proporciona o desenvolvimento de uma **política cultural**, que é uma ação peculiar do MST, por atender uma necessidade que está na fundamentação desse movimento, a necessidade de os assentados e as assentadas serem e se perceberem enquanto sujeitos do processo histórico.

A ação pedagógica assume, então, o significado de uma política cultural, que tem a responsabilidade política de transformar o discurso dominante e produzir um discurso mais crítico. Para Giroux (2002), os movimentos sociais são fundamentais neste processo de desconstrução do discurso e da cultura dominante que impregnam a escola. Este autor considera que o currículo, como um dos instrumentos escolares, é onde, ativamente, produzem e se criam significados que estão ligadas às relações sociais de poder e desigualdade. São significados em disputas, mas que são também contestados.

A produção de uma **política cultural** por uma ação pedagógica crítica se constitui por:

Formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento de poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX, 2002, p.95).

Em sentido mais objetivo, os professores e os alunos dão significados às suas vidas por meio de sua produção cultural e histórica, que incorporam como produzem, que é complexa no processo de construção e elaboração, porque há um envolvimento subjetivo e material desses sujeitos (GIROUX, 1987). Assim, há indicadores que o MST busca produzir uma cultura política na escola, a partir de sua realidade cultural e da relação política do Movimento.

A produção dessa política cultural acontece quando o educador do Movimento identifica que os conteúdos escolares formais, presentes nos livros didáticos, não condizem com os conteúdos da realidade dos Trabalhadores rurais. O Educador 1 descreveu esse momento da seguinte forma:

Na parte de história entra muito a história do nosso Movimento, história da ocupação. A gente ressalta a história dos índios, dos negros, apesar de estarem nos livros, mas a gente ressignifica para o assentamento (EDU1-JB).

Ele reforça a informação de que há um currículo em ação, ou seja, um currículo que está na prática cotidiana dos educadores e educandos, em que os conteúdos são estudados e discutidos a partir da realidade do trabalhador do campo. Na ausência de um documento que apresente a proposta sistematizada do currículo no Assentamento, há indícios de uma proposta que está em ação, orientada pelas diretrizes pedagógicas do MST.

3.3.3 Planejamento

A autonomia da escola Roberto Remigi é uma das características do Movimento, que na busca efetiva da construção do planejamento reafirma a

iniciativa autônoma do Assentamento de garantir a legalidade do poder público, mas respeitando a proposta política e cotidiana da Escola.

O planejamento acontece em dois momentos que não são excludentes: o primeiro incorpora o sentido mais amplo, por estar relacionado à dinâmica educacional da escola; o segundo refere-se ao planejamento dos professores. As informações que são definidas e sistematizadas em plano de trabalho são socializadas em reuniões com pais e familiares, sendo as datas comemorativas e as atividades escolares informadas por meio de cartazes que ficam afixados ao lado de fora da escola. Esses meios de comunicação e de articulação das informações são fundamentais para manter uma relação próxima, porém não são os únicos, pois, como informou a Coordenadora, o trabalho no lote aproxima professores e pais de alunos. No caso da EJA, os próprios alunos mantêm uma relação próxima aos professores.

Mas como no assentamento vive-se um momento de cisão em função da existência de dois grupos, um ligado ao MST e outro à FETRAF e a escola está localizada neste contexto, acaba por haver interferências e o planejamento que era realizado a partir dos princípios orgânicos do Movimento precisa ser reajustado com as demandas do grupo divergente. Como exemplo, as cantigas das marchas do MST e o próprio hino do Movimento deixam de ser incluídos no planejamento.

Na compreensão da Coordenadora, essa situação não impede o desenvolvimento político da proposta educacional do campo, porque a Escola faz parte deste movimento pedagógico:

A escola dentro desse processo não exclui ninguém. Procura trabalhar com todas as pessoas, independentes do lado que elas estão. Se for do MST ou se não é mais do MST, respeitando a todos, mas mantendo a sua proposta, porque nós sabemos a onde queremos chegar (COORD-JB).

É diante dessa situação interna e do compromisso que a Escola assume na construção de uma prática educativa coerente com os princípios de uma educação crítica que a escola produz o seu planejamento, que se constitui em uma

ação árdua para os professores, pois pensar o funcionamento da Escola nas suas dimensões pedagógicas, respeitando os diferentes posicionamentos políticos presentes nela, é uma tarefa desafiadora. A fala da Coordenadora é elucidativa nesse sentido, quando faz a comparação com a educação tradicional: “a gente se aproxima da educação oficial quando nos fechamos no nosso planejamento, não planejando coletivamente”.

O planejamento da escola acontece, conforme informou o Educador 1, semestralmente, mas a Coordenadora disse que há, também, uma idéia de trabalhar o planejamento anual, o que ainda não acontece, porque o seu projeto político pedagógico ainda está sendo construído.

A fala da Educadora 2 aproxima-se da fala do Educador 1, de que o planejamento da escola é feito semestralmente. Ela ressaltou, ainda, que há uma proposta de planejamento enviada pela Secretaria de Educação, semelhante ao que acontece com a proposta curricular. Esse planejamento prevê as ações anuais da Escola, porém nem todas as ações determinadas pela SEMEC são cumpridas pela Escola, porque a dinâmica dos professores da cidade e a daqueles do Assentamento é diferente. Dessa forma, o planejamento da escola é orientado a partir da produção e dos compromissos políticos dos professores e da Comunidade Sem terra, sendo adaptado à realidade cotidiana do Assentamento e do Movimento.

Mesmo assim, de acordo com a Educadora 2, “algumas coisas que eles mandam a gente cumprir”, apontando para a existência de uma adaptação parcial da proposta da Secretaria à realidade do assentamento. Ela explicou, como exemplo, o funcionamento do calendário escolar:

Eu coloco assim a questão do calendário, que a gente adapta a nossa realidade, nós temos uma vida diferente, uma realidade diferente. O nosso calendário aqui tem dias que não tem aula aqui, porque tem um encontro regional, onde todas as coordenações dos setores estão reunidas para decidir algo da organização. Então, nesse dia não tem aula, mas aí você tá fazendo conjuntura do que tá acontecendo no Brasil. Tá estudando a política, história e geografia. Se for falar da produção a gente tá estudando ciências, matemática. A gente tá interligando uma coisa com a outra. Então a gente não obedece ao calendário de lá da Secretaria. (EDU2-JB).

Para essa educadora, o momento de discussão do funcionamento do Assentamento juntamente com em outros assentamentos é um momento de estudo, cujo conteúdo é tratado posteriormente nas aulas. Os Encontros Regionais do Movimento constituem-se em momentos de formação e de estudo prático para os alunos, o que transcende a aula formal característica da pedagogia tradicional.

Uma outra ação que se diferencia do calendário oficial são alguns feriados e datas facultadas pela SEMEC, que podem ser revertidos em momentos de formação pedagógica ou aula no Assentamento, como revela a Educadora 2:

Um feriado de Nossa Senhora Aparecida o último que teve, todo mundo foi passear, mas nós educadores temos um estudo aqui. Então o calendário, a gente não obedece. A gente adapta o calendário deles ao nosso, é um pouco diferente. É mais voltado para as necessidades do assentamento (EDU2-JB).

Por outro lado, há, também, uma preocupação em não fugir muito da proposta da Secretaria, como foi destacado: “nos dias facultativos da secretaria nós damos aula, para cobrir aquele dia que não teve por causa da reunião” (EDU2-JB).

A Educadora 2 informou que as modificações estão incluídas na Lei de Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo: “a modificação do calendário que a gente faz já tá até naquela lei de diretrizes e base da educação do campo. Para isso nos temos o estudo continuado, para conhecer as diretrizes da educação do campo” (EDU2-JB)

A modificação no calendário está garantida no artigo 7º da LDB, que discute a flexibilização da organização do calendário escolar do campo e considera os diversos espaços pedagógicos:

Art. 7º é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, no diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (MEC, 2002, p.39).

No inciso 1º é garantida a autonomia na elaboração do calendário e de ser planejado e decidido o dia de aula para a escola do campo, independente do ano estipulado pelo órgão normativo.

No inciso 2º do artigo 7º é previsto o desenvolvimento das atividades educativas em diferentes espaços, o que respalda a fala da Educadora 2 quando informou que os dias de reunião com as coordenações regionais são momentos de estudo, pois há a leitura dos acontecimentos históricos e políticos em nível nacional. Nesse sentido, o inciso 2º do artigo 7º prevê:

as atividade constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigem. (MEC, 2002, p.39).

Desta maneira, as alterações no planejamento escolar tem a garantia da flexibilização sustentada por lei, o que significa que a proposta educacional desenvolvida no Assentamento está em consonância com a política da educação do campo, a qual busca a construção da identidade educacional para as escolas do campo, para que a diversidade cultural presente neste espaço seja respeitada em suas mais variadas dimensões. Para isso, é necessário a produção e o compromisso das políticas públicas para as escola do campo.

O Educador 1 informou que faz seus planos de aula diariamente, sendo que na EJA é um pouco diferente, pois trabalha com as disciplinas de matemática e ciências e na divisão do plano, trabalha mais com a matemática do que com a

disciplina de ciências, porque prioriza o estudo da matemática devido às atividades produtivas no Assentamento, porém esclarece que os conteúdos de ciências selecionados por ele são os mais relevantes para os alunos:

Trabalho mais a matemática, porque o trabalho de produção é mais exigente, já os conteúdos de ciências não trabalho todos os que são enviados pela Secretaria, seleciono os mais importantes para a discussão (EDU1-JB).

Ao perguntar o que ele mais considerava em seu planejamento, respondeu: “sempre valorizo o coletivo, a solidariedade, a esperança, a organização são a própria missa do movimento” (EDU1-JB). Esse depoimento evidencia que a dimensão política do Movimento Sem Terra está imersa na intencionalidade do planejamento, no sentido de fortalecer a coletividade, como o princípio da coletividade que “busca o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos” (MST, 1999, p. 09).

Para a Educadora 2, o planejamento das aulas acontece semanalmente, por considerar que os temas trabalhados conseguem atingir os dias em que estão em sala de aula. Ela trabalha com as disciplinas língua portuguesa e estudos sociais na turma da EJA. Nessa última disciplina, incorpora o estudo da história e da geografia da política do Movimento. Informou, ainda, que o conteúdo do seu planejamento depende dos temas que serão desenvolvidos em sala de aula:

Eu planejo a partir do assunto que eu vou trabalhar. Se eu trabalho com determinado tema, vou ter que ta desenvolvendo dentro de todos esses aspectos da história, política e outros. Tipo uma interdisciplinaridade (EDU2-JB).

Dessa forma, o planejamento é coerente com as práticas educativas vivenciadas no Assentamento e a escola constitui, em meio às tensões internas, um espaço de convergências e estudo do MST. Já o outro grupo ainda está em

processo de consolidação de uma proposta pedagógica diferenciada do Movimento, mas não anula o avanço da Escola como um espaço de construção do conhecimento, como está estabelecido em seus princípios pedagógicos, que considera a relação fundamental entre o procedimento educativo e o político (MST, 1999).

3.3.4 Escola e comunidade: construção de uma relação cotidiana no Assentamento

A participação da comunidade na escola acontece por meio das reuniões de pais, mas confunde-se como um espaço de reunião para os assuntos internos da Escola e para as discussões gerais do Assentamento. A escola caracteriza-se, desta forma, com um espaço da comunidade e parte integrante dela, ou seja, a escola também é comunidade quando funciona na construção política do MST.

A escola é o lugar de encontro de pais de alunos com os professores e com moradores do Assentamento, mas focalizando a educação da comunidade, que está associada à construção social e política do Assentamento. Ela é o lugar de relação entre as pessoas assentadas e o espaço de construção entre a comunidade e os professores.

No assentamento, os moradores assumem diversos papéis sociais como militantes do MST, pais que avaliam e discutem a prática do professor, educandos que integram o processo de ensino e aprendizagem, e como moradores que vivenciam o Assentamento, por isso que a relação entre a Escola e a comunidade apresenta-se em diversos sentidos, pois não está restrita à relação de pais de alunos e professores, mas à construção da escola no contexto social do Assentamento.

Essas identidades sociais assumidas por esses sujeitos são fundamentais para que se percebam como atores da história. Suas ações no Movimento são dinâmicas e culturalmente politizadas. Hall (2002) estabelece a discussão sobre as diversas identidades assumidas pelo sujeito pós-moderno, descaracterizando a velha identidade unificada pela modernidade. O sujeito na sociedade pós-moderna é

visto de maneira fragmentada, o que pode ser caracterizado como uma crise de identidade, mas para Hall, esse movimento revela:

[...] parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que devam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (...) esses processos de mudança, tomados em conjunto, representa um processo de transformação tão fundamental e abrangente (HALL, 2002, p. 7-9).

A escola proporciona em seu espaço uma prática educativa que está para além da formalidade escolar, mas fundamentada em uma *práxis* educativa cotidiana, pois é nela que se encontra o ser genérico, do qual fala Heller, o sujeito em sociedade construindo história. Assim, a escola é um espaço cotidiano que orienta a vida cotidiana e a capacidade dos assentados em várias direções (HELLER, 1998). Nesse sentido, o espaço da escola configura-se em um só corpo (escola, setores, núcleos e moradores), fazendo emergir várias identidades culturais nos sujeitos assentados, camponeses, pais de alunos, alunos e assentados, professores militantes e integrantes responsáveis pela luta regional do MST.

A escola, dessa forma, é vista como espaço de encontro e circulação de pessoas, saberes e cultura, configurando-se como um local privilegiado do Assentamento.

Todos os eventos que acontecem na comunidade, todos são na escola, porque é um espaço privilegiado que a gente tem no assentamento. Então tudo que é evento, seja uma festa, um ato religioso, agora que não por que já foram construídas as igrejas, mas antes todo culto e missa aconteciam na escola. A escola está sempre aberta para a comunidade. (COORD-JB).

A fala da Coordenadora evidencia o exercício de várias identidades, ora responde como coordenadora que tem o conhecimento da ação na Escola, ora, como moradora inserida em uma das ações. Assim como a escola é o lugar onde há convergência de propostas, também expressa as cisões do Assentamento, como o “racha” de que tanto falam.

Na relação da escola com a comunidade há o estudo da estruturação da Comunidade, isso porque para o MST é essencial que a escola se construa como um espaço de discussão cotidiana da comunidade. Assim, a escola, para o assentamento, é mais que o local para aprender a ler e escrever, mas é o lugar de cultivo da cultura política do Movimento, pois ela é um dos espaços que consolida ações e hábitos culturais autênticos do assentamento.

Nossas escolas precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto do capitalismo; seja também pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, seja pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia a dia do nosso movimento (MST, 1999, p. 19).

Nessa perspectiva, os professores e a comunidade participam das reuniões que acontecem na última 6ª feira de cada mês no período da tarde. Elas são realizadas não só com o objetivo de informar notas e a situação do aluno, mas de estabelecer um elo entre a escola e os pais no Movimento Educacional do Campo. Assim, essa ação contribui para a desconstrução do ideário de que a educação está reduzida ao espaço escolar, ampliando o sentido da educação, que para o MST tem como referência pedagógica a política socialista.

A Educanda 1 informou que as reuniões com os pais é um espaço que contribui com os professores no desenvolvimento educacional da comunidade, mas também deixa transparecer que há moradores que não participam das reuniões.

6ª feira a tarde tem reunião com os pais, só não vai quem não quer. Nas reuniões tem assuntos sobre os nossos filhos que estudam na escola, sobre o movimento escolar, tudo o que ocorre eles passam para as pessoas, mudanças, tudo que ocorre. Nós sabemos, só não sabe quem não quer ir (EDUCANDA1-JB).

Os moradores têm opiniões divididas sobre a ação da escola: a primeira diz respeito ao fato de alguns moradores não participarem das reuniões. Alguns tiraram seus filhos da Escola e matricularam em escolas na cidade de Castanhal; a

segunda, e talvez mais séria, é que alguns moradores não consideram o coletivo de educação como todo o MST, desconfiam de alguns professores, como é o caso do Morador 3.

As desconfianças desse morador estão relacionadas à unidade política existente no coletivo de educação, pois nesse contexto de divisão, o setor de educação é o único que ainda não se desestruturou e continua lutando pela reorganização dos núcleos do Assentamento e a Escola, como um dos meios de organização social do Movimento, está inserida nesse contexto de divisão interna da comunidade.

Antes a escola contribuía bastante. Hoje ela tá meio desligada. Hoje nos tivemos um racha dentro do assentamento João Batista e nós temos dois lados, lá na escola temos educadores que não faz parte do MST. Mas tá educando lá. Ele jamais vai orientar o que é um movimento sem terra para o aluno. Ele procura desviar o que puder, não gosta do MST (MOR3-JB).

A problematização de ações individuais prejudicaram, de certa forma, o movimento político do MST, como foi mencionado pela Coordenadora. A desestruturação da organização coletiva estabelece um sentimento de desconfiança entre os moradores na unificação e composição dos setores. Toda essa situação repercute na dinâmica da Escola, na medida em que tem promovido discussões, acarretando em um distanciamento das famílias e dos alunos no processo de construção do movimento escolar.

Assim, a relação entre a escola e a comunidade configura-se como de enorme importância para o Assentamento e para o fortalecimento político do MST.

Todo sábado de manhã tinha reunião, com isso ajudava a elevar o nível de consciência do pessoal e remover a cultura individualista do capitalismo e fazer crescer a questão do coletivo e da solidariedade. Então de dois anos ou dois anos e meio isso parou. Aí era só situação econômica, era financiamento do banco, projeto disso, projetos daquilo, as reuniões se tornaram econômicas (EDU1-JB).

Para esse educador, antes as reuniões aconteciam na Escola de maneira proveitosa, com o intuito de desenvolver a cultura coletiva. Mas esses momentos foram sendo substituídos, principalmente, com a chegada dos financiamentos¹⁹, e as reuniões começaram a se restringir a discussões de aplicação econômica.

3.3.5 Construção metodológica: uma preocupação da prática educativa

Com as observações *in loco* e com as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, pude perceber que a construção metodológica é uma preocupação constante dos educadores, no intuito de realizar uma prática educativa completa, conforme orientada pelo Setor Nacional de Educação. Nesse sentido, percebi que a sala de aula “fala”, para fazer transparecer viva na memória e na consciência de seus educandos a luta do Movimento.

Com o intuito de dar sustentação à realização dessa prática educativa compromissada, no ambiente alfabetizador das salas de aulas, estão afixados cartazes com frases de pessoas que fizeram parte da história como revolucionários, mantendo-os vivos na memória social. Pessoas que em suas ações políticas se contrapuseram à situação desumanizadora do capitalismo. Assim, encontrei pensamentos de referência a: Che Guevara, Olga Benário e Ademar Bogo. A seguir, destaco alguns pensamentos desses revolucionários afixados na escola:

Sentir profundamente,
Qualquer parte do mundo,
É a qualidade mais bela de um ser humano.
(CHE GUEVARA);

Lutei pelo justo,
Pelo bom e pelo melhor do mundo.
(OLGA BENÁRIO)

A chuva cai sobre a natureza,
E a planta cresce gerando riqueza

¹⁹ Os financiamentos são os recursos destinados pelo governo federal para o desenvolvimento dos projetos de plantação e /ou cultivo do Assentamento.

E o trabalhador luta com certeza pra não faltar pão sobre a nossa mesa. A terra guarda raiz da planta que guarda o pão.
A madeira do cabo da enxada e do violão. Liberdade é pão, é vida.
(ADEMAR BOGO).

Trata-se de pensamentos que encenam um compromisso de luta para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Eles lutaram e deram suas vidas por esse ideário e crença. Essas frases com sentido revolucionário confundem-se com as formulações dos alunos, estando também relacionadas com os conteúdos científicos. A seguir, apresento dois cartazes produzidos pelos alunos que se referem ao trabalho do campo e ao corpo humano e seu funcionamento.

Terra-mãe; Trabalho e amor;
É o grito da natureza; Viola de um cantador;
É o povo em movimento (EDUCANDO-JB).

Estar vivo não é apenas respirar
Ter vida é sentir-se vivo
Estar vivo é conquistar vida digna
VIDA DIGNA PARA TODOS (EDUCANDO-JB).

As frases produzidas pelos alunos são expostas em sala de aula e têm a referência do conteúdo que foi trabalhado. Esse ambiente é utilizado durante o dia para a educação fundamental, e também no funcionamento das turmas EJA, sendo que o ambiente é utilizado em todas as etapas educacionais da escola.

Nesse ambiente contextualizado pelos objetivos orgânicos do Movimento, está o encontro entre uma prática educativa crítica e a tradicional. A prática educativa crítica e libertadora é a que venho apontando ao longo deste trabalho, baseado nos objetivos políticos, culturais e pedagógicos do Movimento.

No entanto, identifiquei que há no MST características de uma educação tradicional, que se configuram na dinâmica da sala de aula, primeiro com as arrumações das cadeiras, as quais estão enfileiradas disciplinarmente, proporcionando uma estrutura hierárquica entre professores e alunos, numa relação antidialógica, sendo o professor detentor do conhecimento e o aluno receptor desse saber, embora, como foi visto, o professor incluía em seus planejamentos curriculares e metodológicos a preocupação com o cotidiano do assentamento.

Assim, o espaço da escola mantém a lógica da escola formal, o que contradiz o princípio democrático e revolucionário cultivado pelo Movimento, para o qual a educação é um processo de formação entre os seres humanos. Assim, o ambiente alfabetizador precisa estar em coerência com o discurso e a intenção da prática desse Assentamento, pois para o MST é fundamental o vínculo da educação com os objetivos políticos e pedagógicos da escola (MST, 1998).

Um outro ponto que compõe o desenvolvimento dessa prática educativa já revelada como um conflito entre duas tendências pedagógicas é que a relação entre o professor e os alunos da EJA é cultivada além da sala de aula, na convivência entre pessoas que lutaram por um direito negado, ou seja, são pessoas que convivem desde o período do acampamento e que construíram laços de amizade e respeito, o que inviabiliza a relação hierarquizada comum na pedagogia tradicional. E essa relação próxima transforma-se em um recurso metodológico na aprendizagem e na sociabilidade na escola, atingindo os objetivos do Movimento.

A educação com a EJA é muito mais fácil, porque os alunos trazem as sua vivência para a sala de aula. Todo pessoal que ta na EJA são pessoas que estão nos lotes, trabalhando (EDU1-JB).

Esse educador evidencia que há uma facilidade no Encontro Alfabetizador da EJA, no qual a aprendizagem apresenta-se como uma extensão do local de trabalho. Essa relação é que possibilita aos educadores se conhecerem, e no caso da realidade do Assentamento, os educadores são moradores que vivenciam o cotidiano dos educandos. É nesse sentido que ambos, educando e educadores, são sujeitos integrantes da produção do conhecimento.

Predomina, portanto, nessa relação, além do compromisso, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 95), pois é “no exercício da curiosidade que a capacidade crítica e na produção do conhecimento e em perguntar”. Dessa maneira, são produzidas as condições necessárias para a problematização do conhecimento e contextualização social, na qual o sujeito da aprendizagem se vê como parte do mundo, sentindo-se desafiado a conhecê-lo.

Na visão das educandas, a prática educativa dos professores tem uma característica que consideram importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que é a paciência. Essa postura em relação ao outro é acompanhada pelo respeito que os educadores têm pelas educandas. Assim, a prática metodológica da escola prioriza a relação horizontal entre educandos e educadores, e isso proporciona a inclusão dos educandos na construção de uma prática educativa no sentido inclusivo que venho destacando.

A Educanda 2 considera: “a educação daqui é mais perto de nós”. Ao declarar que sente a educação próxima de si, sente-se parte da educação, incluída no processo de ensino-aprendizagem, não somente fisicamente, com seu corpo, mas sente a sua realidade cultural, social, política e econômica incluída na prática educativa da escola. Isso remete ao que Freire (1987) destaca como sendo uma conexão do conhecimento com a totalidade do ser humano e do real, não mais como petrificado, porque a compreensão dos educandos tende a crescer criticamente, o que resulta em uma ação desalienante, compreendida no contexto da prática descontextualiza.

Para Freire (1987), a relação entre educador e educando é importante para um bom desenvolvimento da ação educativa, pois, para ele, a educação acontece entre pessoas, na produção de relação humana, não podendo ser uma relação estática, pois são seres vivos, na dimensão subjetiva e materialmente existindo no mundo.

Assim, a prática educativa exercida pelos educadores é bem vista pelas educandas. Elas conseguem aprender com mais entusiasmo. No momento da entrevista, apresentaram satisfação em estar na escola, o que é alimentado em uma prática respeitosa dos educadores. Além dessa relação de respeito, percebem que os saberes que aprendem à noite estão relacionados com o saber empírico do trabalho que desenvolvem durante o dia.

A atividade que a gente faz em sala de aula, os professores estão sempre englobando o nosso trabalho do assentamento. A gente se sente privilegiada, porque antes nós sofriamos com discriminação (EDUCANDA1-JB).

Eu to estudando aqui, e aqui é tudo na base da caneta. Tudo que a gente vai fazer, vai prestar conta, se deu certo se não deu certo, onde deu prejuízo e onde não deu. Tudo precisa do conhecimento (EDUCANDA5-JB).

A Educanda 2 explicou que os professores sempre estão preocupados em conhecer e saber sobre o trabalho que elas desenvolvem no Assentamento. “Eles sempre conversam com a gente pra saber do nosso trabalho em casa e no lote”.

As informações das educandas demonstram a preocupação dos professores em construir e desenvolver a sua prática pedagógica tendo como referência a vida e os anseios dessas educandas, que não freqüentavam a escola há muito tempo. Isso leva a crer que a metodologia tem um significado muito próprio, pois além do contexto, tem como conhecimento as diretrizes da proposta da educação popular, tendo também que atender às formalidade da Secretaria de Educação de Castanhal.

Os educadores produzem uma metodologia que não abandona completamente os conteúdos pré-determinados pela Secretaria, mas incluem nesses conteúdos a realidade do Assentamento e os princípios do Movimento Sem Terra. Conforme é possível perceber no depoimento das educandas:

Os professores daqui puxam mais através do estudo do movimento. é muito diferente de lá de fora, porque lá fora é só coisas simples, aqui dentro o aluno consegue aprender e pode ir pra qualquer lugar (EDUCANDA3-JB).

O educador 1 toda vez que a gente ta pelejando ele diz assim ‘olha vocês explicam assim, tem um quilo de tal coisa e com tal coisa’. Aí ele vai fazendo a comparação com o nosso trabalho (EDUCANDA4-JB).

Essas falas codificam o princípio pedagógico da educação libertadora como uma relação entre vidas, e é a partir dessa relação que recriam a escola, tornando-a mais próxima da vida cotidiana, sendo possível o desenvolvimento do diálogo respeitoso entre pessoas e saberes. Expressam, também, a importância do

estudo pelo Movimento, no qual os princípios como organicidade, coletividade e cooperação são fundamentais para fortalecer o MST.

As relações em sala de aula acontecem, como pude observar em campo, de forma que o professor procura saber como foram desenvolvidas as atividades do dia-dia, bem como as atividades da escola, que estavam relacionadas com o trabalho que desenvolvem no dia-dia na comunidade. Nesses Encontros Alfabetizadores, as educandas perguntavam, comentavam e questionavam o professor como poderiam resolver as atividades, e o professor, então, fazia a relação com o trabalho desenvolvido no assentamento, principalmente, no lote, onde os moradores produzem sua subsistência. As aulas no EJA acontecem fluindo com as educandas, não carregando o peso da formalidade.

Essa ação pedagógica é refletida na fala dos moradores, que ao se referirem à prática do professor destacam como diferencial o respeito que é cultivado em sala de aula e a seriedade dos professores do assentamento com a educação.

A educação daqui é muito boa. Aqui não tem essas dificuldades que tem na educação, as professoras são capacitadas. Todo tempo elas estão tendo uma formação, capacitações. E isso ajuda na prática do Movimento (MOR2-JB).

O Morador 3 considera que “a educação daqui é boa. Falta mais incentivo, mas o professor ajuda o pai e o pai ajuda a escola na educação”. A Escola precisa de maior investimento por ser uma escola localizada no campo, da mesma forma que as demais escolas do campo sofrem com a falta de incentivo. E isso prejudica o melhor desenvolvimento da prática educativa na escola do Assentamento.

Os educadores, por sua vez, também demonstraram preocupação com a prática desenvolvida na escola, porque a organização em coletivo esbarra na limitação coletiva, precisando buscar ajuda fora do assentamento. Mas esses

encontros dependem de ajuda financeira, que não fazem parte do investimento educacional da SEMEC de Castanhal.

Essa falta de incentivo reflete no desenvolvimento educacional do próprio Assentamento, pois muitas famílias tiram seus filhos da Escola e os matriculam em uma escola da cidade, e isso de certa forma enfraquece o movimento político do MST. Com a educação da cidade, há a manutenção do pensamento ideológica de que a cidade é superior ao campo, reforçando a idéia de campo como lugar atrasado.

Quanto à organização dos educadores da EJA, essa se dá por disciplinas:

- O educador 1 é responsável pelas disciplinas de matemática e ciências;
- A educadora 2 é responsável pelas disciplinas de português e estudos sociais.

Com essa estrutura didática, os educadores precisam atender duas exigências, uma relativa à metodologia, que motive os educandos, já cansados pela longa jornada de trabalho durante o dia; a outra, concernente a uma construção curricular que atenda às exigências políticas do MST, mas que esteja ligada à estrutura curricular da SEMEC de Castanhal. Assim, é notório, mais uma vez, que a educação reúne elementos de uma tendência libertadora e crítica, que é cultivada pela diretriz do Movimento Social e a outra, uma educação “presa” ao cumprimento de conteúdos científicos, que estão estagnados nos currículos escolares.

Para desenvolver um principio de relação entre os saberes que emergem do Movimento Social e os científicos, que são historicamente construídos, os professores têm como referência a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Nós trabalhamos com as idéias forças de Paulo Freire, no processo da alfabetização, como os atos concretos e o estudo da palavra geradora. Além, do incentivo do aluno ta sempre perguntando. O importante é que os alunos sintam-se construindo o conhecimento. A idéia é que, há um saber que estamos construindo (EDU1-JB).

Para Paulo Freire, o importante é que o aluno seja parte da construção do saber e esse saber não está em uma única forma e ou lugar, mas é complexo e está em diversos lugares, com o significado de que a construção desse saber está relacionada ao desenvolvimento das relações humanas, ou seja, onde há pessoas há saberes.

Sustentada nessa concepção de aluno, a metodologia construída pelos educadores e educandos parte da realidade local vivenciada por esses sujeitos. Isso foi destacado no depoimento da Educadora 2.

É diferente. Aqui no assentamento a gente tem uma visão mais ampla das coisas, é diferente da cidade, onde você só se volta praquele seu mundo estuda determinada coisa onde tudo já é colocado. Aqui não, agente busca o tempo todo, tem que buscar pelo processo que a gente passa aqui dentro. Então, sempre ta buscando, estudando pra poder. Aqui é uma organização, a gente ta sempre trabalhando em prol da política também (EDU2-JB).

Desse modo, a educação do Assentamento não pode ser comparada com a educação da cidade, porque a realidade do campo é uma e a realidade da cidade é outra. Assim, as pessoas que vivem no campo têm valores, modo de vida e hábitos diferentes das pessoas que vivem e têm os valores da cidade, sendo culturas diferentes e que precisam ser respeitadas.

A diferença é compreendida a partir do próprio sujeito dentro da sua dimensão singular, sem padrões ou referências a modelos a serem comparados. A diferença aqui é entendida, segundo Oliveira (2004), enquanto relação necessária com o outro, e não a partir do outro, mas sempre realidades diferentes, em que essa realidade cultural construída por pessoas complementa-se na sua dinâmica histórica, desconstruindo o sentido de totalidade que impõe um modelo a ser seguido.

Com isso, a diferença entre realidades culturais construídas no campo e na cidade deve ser compreendida em seus contextos históricos.

A gente procura levar para nossos educandos a valorização a partir do local que eles trabalham. Coisa que na cidade eles desvalorizam muito, as pessoas que moram no interior são menos importantes, menos esclarecidas. Então já existe esta discriminação a partir do local, quem mora na cidade se julga mais importante de quem mora no interior. Aqui a gente procura desmistificar isso, que tanto a pessoa que mora no campo, o trabalhador é tão importante, merece o mesmo respeito que o trabalhador que está na cidade. O que seria da cidade sem o trabalhador rural (COORD-JB).

Há assim uma compreensão de que as pessoas que vivem e trabalham no campo são pessoas vistas por meio de representações negativas, como pessoas menos capazes e sem conhecimento, desvalorizadas, sendo, por isso, necessário estabelecer um diálogo pedagógico de valorização das diferenças entre pessoas e de formas de saber e de que o conhecimento é diverso e que se apresenta em diferentes contextos.

Com essa compreensão, os educadores do Assentamento constroem e dinamizam a prática educativa na Escola, sem perder de vista a realidade local. E essa valorização da realidade local, fazendo a leitura crítica sobre a ideologia, é construída em relação ao campo.

A Educadora 2 revelou que, em sua prática de sala de aula, constrói sua metodologia relacionando com a vida do assentamento. Utiliza livros didáticos que vêm da Secretaria de Educação, procurando adaptar seu conteúdo a esse cotidiano:

Se eu for trabalhar com o tema trabalho, tem o trabalho no campo e o trabalho da cidade. Eu vou trabalhar também com o trabalho da cidade, como se desenvolve, mas também com o trabalho do campo fazendo a diferença e apontando a importância de ambos. Outra coisa é o meio de transporte, o meio de transporte da cidade e o do nosso meio de transporte. Ai tem toda aquela história, antigamente quando a gente chegou aqui neste assentamento qual era o meio de transporte que a gente usava. Ai a gente vai adaptando a realidade e a questão histórica, o ontem, o hoje e o amanhã. Trabalhando as três fases. (EDU2- JB)

A fala da Educadora 2 corresponde ao que observei em campo. Acompanhei em certos momentos a realidade da sala de aula e notei um esforço muito grande dos educadores em adaptar os livros didáticos à realidade do Assentamento, relacionando os seus conteúdos com a dinâmica social local e a conjuntura econômica e política global.

O professor do assentamento tem que tá bem informado, conjunturado, para poder relacionar as informações. A gente tem um trabalho político aqui, dentro da nossa realidade a gente trabalha o político. Na sala de aula a gente tem que fazer uma junção de tudo, produção, política, história e a parte pedagógica. Então entra tudo (EDU2-JB).

Então, essa dimensão política que o educador precisa estar relacionando em sala de aula é fundamental para a produção de uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1987). Essa leitura é possível com o empenho dos sujeitos no processo da aprendizagem, conhecendo as formas opressoras que impedem os oprimidos de serem sujeitos históricos.

Complementando a fala da Educadora 2, o Educador 1 acrescentou que “não trabalho os textos dos livros didáticos prefiro utilizar textos alternativos”. Para ele, a educação com a EJA é diferente e bem mais interessante, pois eles espontaneamente incluem sua realidade na sala de aula.

A EJA é bem mais diferente interessante. Todo pessoal que tá na EJA tem mais vivência, mais caminhada e eles mesmo ajudam a trazer pra próximo de suas vivências (EDU1-JB).

Ele ainda informou que no trabalho com a matemática, não utiliza os livros didáticos, porque valoriza a vivência dos educandos e em cima dessas vivências vai

trazendo as noções de matemática. “Em matemática as noções de problemas, não utilizo o livro, vou elaborando em cima da vivencia deles” (EDU1-JB).

Assim, na construção metodológica realizada por esses professores, há um esforço para promover uma educação popular do Movimento, no sentido aqui considerado como uma prática envolvida com as questões políticas, culturais e históricas da sociedade, especificamente, com a realidade do trabalhador do campo.

Porém, há uma preocupação na relação entre a teoria educacional do Movimento e a prática exercida no Assentamento.

A gente não consegue vivenciar plenamente a proposta de educação do Movimento, mas a proposta de educação do Movimento vai se construindo, então nós pega os livros que fala da educação do Movimento, então nossa teoria ta muito mais avançada do que nossa prática. Tem coisa que, nós nos auto-avaliamos, nesse ponto nós estamos mais fracos que as escolas estão por aí. Agora, eu percebo que a seriedade se mantém, (EDU1-JB).

Nessa fala, o professor demonstra consciência de que o coletivo de educação ainda não consegue vivenciar a proposta pedagógica do MST completamente, porque considera que suas práticas ainda estão muito fracas. Porém, manifestou a preocupação em ressignificar a proposta, porque entende que a educação do Movimento vai sendo construída na prática e na vivência. Essa postura revela que o educador não concebe a teoria como uma regra a ser seguida, mas compreende as diretrizes pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sua prática, o que faz a teoria estar em movimento.

3.3.6 Avaliação

A avaliação escolar é tradicionalmente compreendida como uma forma de aferir habilidades, medir conhecimentos, estabelecer hierarquias e classificar os alunos, cuja consequência visível é a distribuição de notas vermelhas e notas azuis, sendo a avaliação um momento único para medir o conhecimento recebido ou depositado (FREIRE, 1987) pelos professores.

Entretanto, em relação à Escola do Assentamento a prática avaliativa acontece em dois momentos: no primeiro é trabalhada a avaliação professor e aluno e, no segundo, está voltada à prática educativa do professor sobre o aluno, que também inclui reuniões com a comunidade.

Os Educadores 1 e 2 informaram que realizam as avaliações de seus educandos de maneira contínua, preferem considerar como avaliação a participação, a assiduidade, as atividades desenvolvidas em sala de aula e os exercícios práticos. O Educador 1 explicou que não passa prova e, também, não passa teste, acredita que o acompanhamento das atividades é mais proveitosa:

É praticamente não fazemos prova. Não fazemos teste. A gente observa a partir dos exercícios, fazemos o conserto para poder atribuir nota. Entre um pouco assiduidade, observação no caderno, o desempenho na sala de aula, o interesse deles. Eles vão muito ao quadro. Eu todo dia to conferindo o caderno deles (EDU1-JB).

Assim, é na prática que os alunos da EJA são avaliados. Essa prática aproxima-se dos princípios dialógicos da educação popular, que considera a avaliação dos educandos como processual, sendo uma consequência de toda discussão e construção do conhecimento desenvolvido em sala de aula. Dessa forma a avaliação das educandas da EJA segue respeitando o tempo e a forma de aprender dos alunos.

A fala do Educador 1 revelou que há um cuidado em acompanhar a dedicação dos alunos por meio das atividades do caderno, além de incentivar a participação em sala de aula, onde é democratizado o espaço da sala, podendo os alunos utilizar os recursos como o quadro e o giz, para expressarem seus conhecimentos.

Assim, a avaliação da Escola prioriza a forma como os alunos constroem sua lógica de pensamento, como é explicado pela Educadora 2, que, na avaliação dos alunos da EJA, considera a participação no decorrer das aulas, priorizando o desenvolvimento dos alunos, que está fundamentado na sua leitura de mundo, ou seja, como estão lendo a sua realidade social e os meios para a sua transformação.

Para os educadores da EJA é importante uma leitura crítica e reflexiva dos alunos sobre as relações sociais:

Nós trabalhamos muito com a leitura dos livros de informação. Então, a partir do momento que você tem acesso a leitura, você passa a ter a leitura do mundo, porque ler você coloca em prática (EDU2-JB).

A partir dessa prática avaliativa há, também, o incentivo para a construção do conhecimento autônomo pelos alunos, pois para Freire (1996), é preciso provocar a curiosidade na busca do conhecimento, pois é por meio da necessidade de conhecer e de saber que o conhecimento é criado. Assim, a dimensão da criatividade está relacionada à busca curiosa e incessante do saber, sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação sobre a prática dos educadores é feita pela comunidade, em reuniões que avaliam a forma com estão acontecendo as aulas. A comunidade tem responsabilidade em estar construindo e /ou contribuindo para a melhoria da educação vivenciada na escola, tanto com seus filhos, como com os moradores.

A comunidade, em reuniões, expõe com quais ações dos professores não concorda. Isso se tornou mais freqüente quando aconteceu a divisão interna.

Uns tempo pra cá que houve essa divisão dentro do assentamento, tem alguns alunos que são de outro movimento social. Então, quando a gente falava do movimento ai eles já não aceitavam, porque não são do MST. A gente pra evitar, não canta mais o hino, não faz uma mística. Até baixar mais essa poeira (EDU2-JB)

Essa decisão teve a aceitação de todo o coletivo de educação. Uma outra situação que foi avaliada em reunião foram as formas como estavam cobrando os deveres de casa. De acordo com a situação de moradia e de conhecimento de algumas famílias, os exercícios estavam muito rígidos e eles não concordavam

muito com essa prática, porque moravam no lote, que é distante da Escola. E os alunos quando chegavam à escola para as aulas ficavam do lado de fora, porque não estavam com o dever de casa pronto. Uma mãe posicionou-se contra, pois era muito difícil chegar à escola e ficar do lado de fora, como informou a Educanda 3, que é mãe de dois filhos que estudam na Escola:

O meu filho uma vez ficou do lado de fora da sala de aula, porque não tinha feito o exercício de casa. A gente mora no lote, vem pra escola para ficar do lado de fora. aí eu falei mesmo. E eles os professores resolveram não fazer mais isso (EDUCANDA4-JB).

Esse tipo de ação revela que no assentamento existem, também, práticas pedagógicas punitivas, características da educação tradicional. Todavia, os educadores consideram essas questões críticas como instrumentos para o seu crescimento e melhoramento como educadores do MST.

A Coordenadora informou que o Setor de Educação do Assentamento está sempre se avaliando, refletindo sobre questões vistas e problematizadas pela comunidade:

A gente acata propostas e sugestões de alunos e das famílias, pois nossos encontros não são apenas nas reuniões, mas na roça e nesses momentos estamos trocando idéias. O setor sempre está avaliando o seu trabalho.

Esse depoimento revela um processo de reflexão sobre a ação, o que pode proporcionar uma nova ação, em um movimento dialético da prática educativa da Escola. O educador, na visão de Freire (1996), tem como tarefa constante a reflexão da ação, pois isso representa a *práxis* fundamental para a mudança de uma prática bancária para uma ação transformadora.

3.3.7 Formação continuada

A formação continuada dos professores é uma ação fundamental para a revitalização da prática docente, sendo necessária para a superação de ações tradicionais, além de se caracterizar como um momento de reflexão e fundamentação do processo de ensino e aprendizagem.

A formação dos educadores do Assentamento acontece de maneira esporádica. Isso porque a necessidade da realização de formação dos educadores é de inteira responsabilidade dos próprios educadores.

A Direção Nacional do Setor de Educação do MST tem a preocupação com a formação superior do educador do Movimento, e assim promove parcerias com Universidade Federais Públicas e o Governo Federal para o desenvolvimento de cursos superiores direcionados para educadores do Movimento.

Em Belém, estado do Pará, a Universidade Federal do Pará tem o curso Pedagogia da Terra, com o objetivo de formar os professores do MST em toda Região Norte e Nordeste. Os educadores são selecionados por assentamentos existentes para comporem as turmas, que funcionam no período de férias do ano letivo da Universidade.

No Assentamento João Batista II, os professores participaram de um curso de magistério, como preparação para atuarem na educação. Por ocasião da pesquisa, estavam participando desse curso dois educadores e outros dois já estavam formados no ensino superior.

Segundo o Educador 1, é promovido pelo Movimento um curso de 75 horas de equiparação para trabalhar com o método Paulo Freire. Esse curso é ofertado no processo inicial de formação do acampamento, sendo mais voltado para a alfabetização dos acampados.

No entanto, o que observei durante a pesquisa, é que não há uma formação formalizada, ou seja, encontros anuais ou semestrais para a discussão da prática do Movimento organizado pela Coordenação Regional. As formações acontecem de maneira esporádica, estando mais voltadas para os objetivos gerais do Movimento, constituindo iniciativas individuais dos educadores do Assentamento.

Conforme os depoimentos dos sujeitos entrevistados e das observações em campo, os educadores declaram que realizam suas formações uma vez por mês, sendo que um professor é responsável pelo tema da formação. Além das formações mensais há os momentos de estudo, que acontecem duas vezes ao mês, na 1ª e 3ª segunda-feira de cada mês.

Nós temos nossas formações, que é uma vez por mês, mas tem também os estudo, que fazemos de 15 em 15 dias (EDU2-JB).

Em cada formação um professor fica responsável de pesquisar e prepara o momento da oficina. Os temas são escolhidos diante das dificuldades manifestadas pelo coletivo durante os estudos (EDU1-JB).

Nas formações mensais são discutidos temas políticos, mais voltados para a política do MST. Em uma das formações que aconteceu no final do 1º semestre de 2006, o assunto foi sobre a **organicidade**, conforme informou a Educador 2, constituindo-se em um tema central na construção pedagógica do Movimento.

Para o Educador 1, **os dias de estudo**, como denominam, funcionam como momentos de formações e de encontros em que são identificados os temas a serem abordados. É nesse momento que acontecem as construções das diretrizes pedagógicas e teóricas que orientam suas práticas educativas, pois a proposta educacional do Movimento é produzida na dinâmica cotidiana de cada assentamento.

Nessas formações, os educadores também utilizam os Cadernos de Educação do MST, como orientação para as suas práticas:

Existem vários materiais, acúmulos e os cadernos de educação, que são por estes que a gente se orienta. É uma orientação nacional do movimento e chaga até a base, sendo por ele que a gente segue, servem para as nossas formações (COORD-JB).

No desenvolvimento desse trabalho, participei de um desses momentos de estudos, foi sobre a reflexão do Projeto Político Pedagógico, mas a discussão centrava-se mais nos meios de organização, ou melhor, na mobilização da comunidade para formar um coletivo e encaminhar a construção do projeto. O estudo focalizou a maneira de organizar o Assentamento em favor da escola.

A valorização das limitações e dificuldades dos professores em discutir e construir a proposta pedagógica da Escola é fundamental pra o crescimento coletivo e político dos professores. Assim, a compreensão de educação que vem sendo construída é como um processo constante de construção do conhecimento entre pessoas. Porém, no momento de estudo dos educadores, a preocupação pertinente era explicar para a comunidade os mecanismos pedagógicos da escola e não em construir com ela os seus próprios instrumentos. A comunidade deve fazer parte dessa construção dos mecanismos pedagógicos, em uma linha freireana, prática que não estava sendo vivenciada no Movimento.

A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam em temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático (FREIRE, 1987, p.84).

A citação de Freire, ao fim deste capítulo, contribui para refletir sobre os processos democráticos de organização do trabalho pedagógico, de elaboração do projeto pedagógico e de organização curricular, que devem ser assumidos em uma prática de educação popular. A prática do MST, sem dúvida, caminha lado a lado com a concepção libertadora de educação, mas necessita, em determinados eixos da prática educativa cotidiana, radicalizar a assunção de uma Pedagogia Transformadora e Popular, superando as contradições evidenciadas.

CAPÍTULO 4

CARTOGRAFIA DOS SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II



Fig. 14: Assentado em seu trabalho.

<< os longos ciclos da história dos povos quando no cotidiano das pessoas, a cultura 'está aí' em todas as dimensões da sociedade, como um conjunto complexo e diferenciado de teias, de símbolos de significados com as quais homens e mulheres criam entre si para si mesmos sua própria vida social. É assim que eles criam e transformam na história e em história os métodos de apropriação da natureza>> (BRANDÃO, 1995, p.86).

No capítulo anterior, apresentei uma discussão sobre as práticas educativas dinamizadas no Assentamento, e que se revelam como uma ação pautada na realidade cotidiana da vida dos assentados. Neste capítulo, a idéia é discutir essas práticas para além da sua intenção política e orgânica de transformação social e do sujeito político, mas, sobretudo, a dimensão de criação de saberes que são incorporados, uma vez que o pressuposto é que saberes emergem da produção cultural do Assentamento João Batista.

A idéia é a de construção de uma cartografia dos saberes que estão subjacentes nas práticas educativas significadas na ação dos sujeitos, que por sua vez estão assentadas sobre a natureza onde trabalham. Dessa forma, o sentido do trabalho é construído a partir da necessidade, tal como concebido por Barbon (1696 apud MARX, 1985, p. 45), para quem o trabalho é o “desejo que inclui a necessidade, e o apetite do espírito é tão natural como a fome para o corpo [...] a maioria das coisas tem seu valor derivado da satisfação das necessidades do espírito”.

Por essa idéia, o sentido do trabalho não está restrito à posse material e/ou ao sustento do corpo, mas também à necessidade de alimentar o espírito humano na busca da construção do ser sujeito de sua história, a satisfação de necessidades básicas como comer será fruto de um trabalho bem realizado em que a subjetividade está presente, por ser também uma produção de cultura.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura não pode ser apreendido de forma estática, mas como a realização “do ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 1994, p. 9-10), ou seja, um ato cultural não somente acompanha a produção de saber, mas dá sentido para essa criação, cujo valor é experimentado nas ações cotidianas. Esse ato cultural só ganha sentido e valor quando tem um significado prático para os sujeitos das práticas sociais e educativas.

É possível enfatizar, nesse sentido, que o cotidiano é o palco mediático de validação de um novo conhecimento dentro do amplo espectro do ato cultural, pois o saber produzido nas esferas da prática social adquire funcionalidade no cotidiano. Dito de outra forma, as criações precisam vir à vida cotidiana para verificar

e confirmar a validade da sua criação. Assim, o cotidiano não se apresenta como um palco neutro, ao contrário, é o lugar do encontro e da vivência dessa criação.

A partir desse esboço, é possível considerar que o ato educativo tem como foco localizado a ação cotidiana, por se configurar como uma ação de produção cultural e um dos meios de invenção, reiteração e ressignificação de palavras, valores, idéias e de imaginários que permeiam a vida cotidiana. É por meio dos processos educativos que se constituem e se dinamizam no cotidiano que o ser humano pode ter consciência de quem é no mundo e de vislumbrar as possibilidades de inserção de uma vida com autenticidade e liberdade no contexto social, ainda que na condição permanente de ser aprendiz, segundo a análise de Brandão (2002).

A relação entre educação e cultura, uma das lembranças mais importantes aqui deve ser a de que mais do que seres 'morais' ou 'racionalis', somos seres aprendentes [...] E a aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de 'estocagem') de entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos (BRANDÃO, 2002, p.25-6).

Nesse sentido, ao considerar essa relação como pano de fundo dos processos educativos, foi possível perceber o potencial que as práticas sociais protagonizadas no interior do Assentamento carregam para questionar não só o modelo de educação ainda dominante nas sociedades, como também as hierarquias sociais e políticas.

4.1 A PRODUÇÃO DE SABERES NO ASSENTAMENTO: UMA AÇÃO CULTURAL

Pensar o saber como uma representação e ao mesmo tempo como consequência de uma ação cultural é situá-lo no contexto de uma *práxis* social, e vencer desafios nas atuais condições socioculturais em que vivemos. A pesquisa,

como um exercício praticado no Assentamento João Batista, e de certo modo animada pelo conjunto de movimentos que lá se desdobraram, oportunizou-me observar, ouvir e vivenciar experiências fruto da ação dos assentados enquanto sujeitos históricos e que se configuram como a produção de um *corpus* de saberes matizado de valores culturais e sustentado por posições políticas.

Essa produção de saberes é mediada pela dimensão cultural, porque nela está o ser humano como o principal ator educacional, carregando consigo a vontade de querer saber mais e a consciência de que não sabe tudo, pois somente ele sabe e não sabe, sabendo desta condição (CASTORIADIS, 1992). Para esse autor, o ser humano é um ser particular e social, e é essa condição que nos permite a criação da humanidade, descobrindo-nos humanos, concluindo que há uma natureza na essência do homem que não pode ser desconsiderada, pois é uma especificidade central do ser, a capacidade da criação.

O sentido que Castoriadis atribui à criação não é o de indeterminação, ainda que a pressupondo de certa forma no seu conjunto. No entanto, para o autor:

A criação é aquilo que é não é jamais tal que exclua o surgimento de novas formas e de novas determinações. Em outras palavras, o que é não é jamais fechado é aberto. O que é aberto, ou o que é, é sempre, também, a ser [...] São criações de formas, um conjunto de determinações, de leis, um conjunto de possíveis e impossíveis que são definidos a partir do momento em que a forma é colocada. Trata-se da posição de novas determinações, de determinações outras, que não podem ser produzidas a partir daquilo que esta aí, nem deduzido a partir do que aí estava (CASTORIADIS, 1992, p. 88).

A criação é a capacidade humana de fazer surgir o que já estava dado e o que não pode derivar do que já era dado. Essa capacidade elucida os sentidos da criação imaginária, pois para o autor, a imaginação não é a capacidade de combinar elementos, mas de colocar uma nova forma, mesmo utilizando os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova.

É por meio da imaginação que criamos o mundo, é com ela que falamos das coisas e que sabemos outras coisas, sem o processo de criação imaginária não nos seria possível nos saber humanos e, muito menos, transformar o já criado numa construção histórica da sociedade. Nesse ponto, o autor afirma que o ser humano é a sociedade, somos na e pela sociedade, na instituição das significações imaginárias sociais. Acontecendo no cenário da história que não apresenta um presente fixo, a constituição do presente se dá pelo passado e por um futuro que o antecipa, trata-se de um presente histórico (CASTORIADIS, 1992). É com esse entendimento de uma sociedade histórica e cultural que há a possibilidade da criação da reflexão, de novas idéias e de novos saberes, que revelam homens e mulheres como seres intuitivos, autônomos e participantes da sociedade.

Ao admitir que o saber criado e instituído pelo sujeito é a expressão social de um grupo e/ou sociedade que o institucionaliza como real, no contexto do Assentamento, essa institucionalização acontece numa vivência cotidiana, em que cada sujeito particular converge para um sujeito genérico, ou seja, social (HELLER, 1998), que possibilita o compartilhamento de uma mesma visão de mundo e a formação de um coletivo.

Assim, é por meio de um movimento de compartilhamento e união que foram criadas as possibilidades para o processo de ocupação das terras que hoje formam espacialmente o Assentamento João Batista. Durante o período de ocupação, os saberes que foram sendo produzidos procuravam dar conta daquela nova realidade de vida para aquelas pessoas, e estavam fundamentados na convergência dos saberes acumulados por meio da experiência que cada um possuía e carregava de suas práticas de vida. Mas, que, na maioria das vezes, se mostraram insuficientes, uma vez que aquele período requeria a formulação de outros saberes que possibilitassem que os futuros assentados tivessem uma compreensão da dinâmica cotidiana de um acampamento e da condição política de “sem terra”.

Embora para a maioria daquelas pessoas, o momento da ocupação da terra se configurasse como um reencontro com suas origens camponesas, agora estavam diante de uma outra realidade do campo, estavam se associando a uma

realidade protagonizada por valores políticos e organizada por um Movimento Social.

As falas dos sujeitos entrevistados são bem similares quando se referem ao período de ocupação. Em geral, a singularidade daquela nova realidade é avaliada como um momento de grande intensidade e de descoberta para eles. Para os entrevistados, ter a terra é como um recomeçar de vida, é ter existência ativa social. A fala de uma das moradoras expressa bem essa construção do coletivo para o enfrentamento da nova realidade: “No início nós chegamos e ficamos em grupo, ficou tudo junto acampado num lugar” (MOR2-JB).

Isso indica que a política de ação desenvolvida inicialmente com esse grupo de pessoas foi com base na organicidade coletiva: “Nós fomos divididos no coletivo” (EDUCANDA 3-JB). Trata-se de um dos princípios filosóficos do Movimento, organizar as pessoas no coletivo (MST, 1999).

O acampamento é o primeiro momento de organização dessas pessoas como um grupo social em busca de terra, e também das ações espacializantes. A construção dessa representação de “sujeitos sem terra” se constitui na base do processo de construção do sujeito coletivo historicamente situado, ou seja, da identidade social, e, conseqüentemente, no fortalecimento do Movimento. A significação social da condição de “sem terra” possibilita que o acampamento se configure não somente como um espaço de resistência, mas também como uma prática significativa que produz sentidos em direção à consolidação da luta política social e da conformação das relações interpessoais que emergem nesse período, pois o convívio coletivo exercita a prática de compartilhar, socializar um bem comum, enfim, de aprendizagem.

O acampamento é um espaço de formação, porque quando a gente traz o povo da periferia vem de todo o tipo de gente, aí tem que se adaptar a conviver junto, porque cada um tem um jeito de viver. E antes desse acampamento a gente começou a trabalhar e dividir por setores: educação, saúde, formação, produção. Trabalhar em setores pra dividir as famílias, porque nada, nada eram 830 famílias, um acampamento muito grande. Trabalhar em núcleo de família, pra poder trabalhar todas as perspectivas do movimento sem terra (EDU 2-JB).

Nessa fala fica evidente que o acampamento é um dos elementos estruturantes e estruturadores dos objetivos e princípios do Movimento. Para estruturar o acampamento existe uma organização anterior, dinamizada pelos responsáveis pela ocupação, que, ao se objetivar, passa a coexistir com a dinâmica da estruturação do Assentamento. A Frente de Massa (FM) é o primeiro itinerário que as pessoas que pretendem participar de alguma ocupação tem que percorrer. Itinerário aqui assume o sentido atribuído por Certeau (1994), ou seja, tomado como uma série discursiva de operações.

Antes do acampamento, propriamente, é feita uma organização das famílias em setores, que é uma estrutura de operacionalização, uma vez que é por meio da criação dos setores que o estudo dos princípios organizativos do MST se efetivam (MST, 1999), além de agregar as famílias nas atividades imediatas, como saúde, educação, formação e produção. No caso do Assentamento João Batista, segundo a fala de uma das educadoras, o acampamento tinha a perspectiva de abrigar 830 famílias.

A partir dessa organização em setores, os acampados decidiram por dividir as famílias em núcleos. A crença é de que com essa forma de estruturação dos núcleos, decisões coletivas podem ser facilitadas. Na realidade prática do Assentamento, foi possível observar que os Núcleos, de fato, se constituem em espaços nos quais as famílias são agrupadas e tomam decisões. Em cada Núcleo há um coordenador, que representa as decisões deliberadas no seu interior por meio de reuniões abertas ou gerais.

Nas reuniões de Núcleos são trabalhadas as perspectivas do Movimento, como expressou a Educadora 2. O Núcleo, como uma unidade orgânica e de narrativa das experiências cotidianas no Acampamento, tem a função de realizar estudos sobre a realidade política e econômica do país e com isso fundamentar os rumos organizativos e a cadeia das operações espacializantes, educativas e políticas do acampamento.

A estruturação em “Núcleos de Famílias” produz um sentido decisivo na organização do Assentamento e na divisão da terra. As falas dos sujeitos indicam que a decisão por essa forma de divisão da terra foi coletiva, e configurou-se como

uma prática significativa na organização inicial do Assentamento, conforme é possível perceber na fala da Educanda 5: “A terra foi dividida em núcleo também”. Nas falas das educandas, não há diferenciação dessa idéia, pois para elas, a divisão da terra segue a mesma linha da organização dos Núcleos de famílias.

Assim, tanto para as educandas como para os moradores e a coordenadora do assentamento, não há diferenças nessa forma de perceber a organização interna, ao mesmo tempo em que têm claro de que a decisão em dividir a terra foi tomada coletivamente, com base na formação dos “Núcleos de famílias”. Isso é razoavelmente perceptível na fala da Moradora 3 e da Coordenadora:

Nós planejamos dividir a terra. Nós fomos divididos em núcleos de família, então achamos melhor dividir a terra por núcleo também. Trabalhávamos por núcleo a terra toda (MOR 3-JB).

Nós aqui optamos por dividir as famílias em coletivamente. Então, a terra foi dividida coletivamente, sendo que facilitou o trabalho porque as famílias já estarem em núcleo de famílias (COORD-JB).

Toda essa dinâmica organizativa inscrita nos percursos espacializantes ou discursivos é produto e produtora de saberes. O saber que configura todo o movimento itinerante da experiência vivenciada em prol ou no acampamento foi responsável pela estruturação do “saber a terra”, hoje no Acampamento.

4.1.1 Na divisão, a construção do “saber a terra” no Acampamento

A organização reconhecível do Assentamento em “Núcleos de famílias” forma o espaço de onde sai e para onde converge a cultura cotidiana e a enunciação ou dinamização das práticas educativas. Os relatos e falas dão conta de que essa organização tem como característica não uma ordem imposta, mas uma feitura coletiva.

Assim, a terra conquistada demarca um saber construído no processo organizativo e de resistência no interior do acampamento. Ela foi dividida em dois espaços fundamentais: a “terra das casas” e a “terra dos lotes”, conforme indicam as seguintes falas: “primeiro foi dividido os lotes das casas, cada um pegou o seu pedaço. Depois foi dividida a terra dos lotes” (EDUCANDA2-JB); “Nós dividimos a terra no coletivo. Primeiro a terra das casas e depois a terra dos lotes” (EDUCANDA 3-JB).

Por se preocuparem com a condição imediata de suas necessidades, a produção do saber na apropriação da terra para eles foi tão significativa que a formalidade do órgão responsável não interferiu no percurso da divisão da terra pelo Movimento, não impôs o conhecimento estabelecido, como informou o Morador 3; “O INCRA não veio dividir a nossa terra, aceitou nossa proposta. O que a gente decidiu fazer e ficou bom. A terra trabalhando na área nucleada”.

O Assentamento teve autonomia, conforme a fala anterior, em decidir trabalhar e morar em uma terra organizada em Núcleos. O INCRA não interferiu na decisão tomada coletivamente pelo Movimento.

Dessa forma, as narrativas mostram que a primeira forma de divisão assentada naquilo que denominam como “terra das casas” corresponde no seu conjunto à origem da Agrovila. Por meio dos saberes fruto de suas experiências ou daqueles recém construídos no acampamento, eles transformaram o espaço em um território, ao imprimir nele suas histórias e suas culturas. Ancorado na idéia de pertencimento, porque agora ligado a um mesmo território, cada assentado construiu o seu *lugar da morada*.

Assim, a Agrovila incorpora não só a terra onde foram construídas as moradas, mas também a escola, o posto de saúde, as igrejas, as associações e a rádio comunitária, cada um assumindo seu lugar próprio. Esse espaço é também o espaço das reuniões e decisões políticas do Assentamento.

A segunda forma de divisão incorpora o que localmente denominam de “terra dos lotes”; é a terra destinada para o trabalho. Do ponto de vista do senso prático, elas formam no seu conjunto os lotes, e podem ser denominadas de *terra do trabalho*, numa percepção próxima daquela que Almeida (1988) consagrou na

literatura da antropologia como “terras de preto”, “terras de Santo”, “terras de Índio”. A apropriação e uso das “terras dos lotes” pelas famílias se faz mediante o trabalho realizado por meio das plantações e da criação de animais.

As falas dos assentados informam que os lotes foram divididos conforme o número de famílias.

A terra foi dividida pra fazer aqui a vila e os lotes. Os lotes foram medidos conforme os componentes de cada núcleo. Nos núcleos o número de pessoas é variado, tem núcleo de 4, 5 até de 10 pessoas (EDUCANDA1-JB).

A terra do trabalho é o espaço, no sentido antropológico do termo, ou seja, é a terra onde se cruzam direção, quantidade e tempo (CERTEAU, 1994), daí ela se modificar, porque é nela que são comprovadas as necessidades imediatas do camponês, por isso que para os moradores do João Batista há uma experimentação da terra para a produção, devido ser uma terra sem “uma capoeira bonita”, sem elementos orgânicos importantes para o plantio. Assim, essa modificação é necessária porque nela as pessoas pensam e vivem suas relações com a natureza e com o outro, e garantem a reprodução de suas vidas cultural e prática. E a partir desse processo relacional e cultural que os assentados têm ressignificado suas visões de mundo.

A atividade de trabalho produz, além da vida material, a criação de conhecimento que representa a sua existência. Assim, a elaboração do conhecimento tem como fonte inicial as atividades reais, por isso que os autores marxistas, como Gramsci, consideram que os homens refletem em grande parte as condições materiais de sua produção. Para esse autor, o trabalho é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1991).

A atividade de produção do ser humano é uma das fontes iniciais para a construção do conhecimento. As fontes como a atividade política baseada nas falas dos sujeitos e no escrito do Movimento, além das atividades científicas realizadas

por diversos centros de estudos e pesquisas, contribuem substancialmente para a transformação da realidade. Assim, como o foco deste estudo é o fator social específico da educação no campo, é imprescindível considerar as relações como condição de existência, mas também como o modo de pensar e de operar do grupo sem terra. A coordenadora do Assentamento revelou que para a formação da terra do trabalho houve uma divisão da terra conjunta (nucleada) de forma coletiva, de modo que cada família individualmente tivesse a posse de um pedaço do lote (Núcleo).

Dessa forma, os assentados acreditam ou acreditavam na possibilidade de na terra do trabalho ser organizada uma produção coletiva por meio do financiamento de projetos pelo governo federal e uma produção individual, de acordo com o arbítrio e a necessidade que cada família tem em relação ao que plantar e/ou criar.

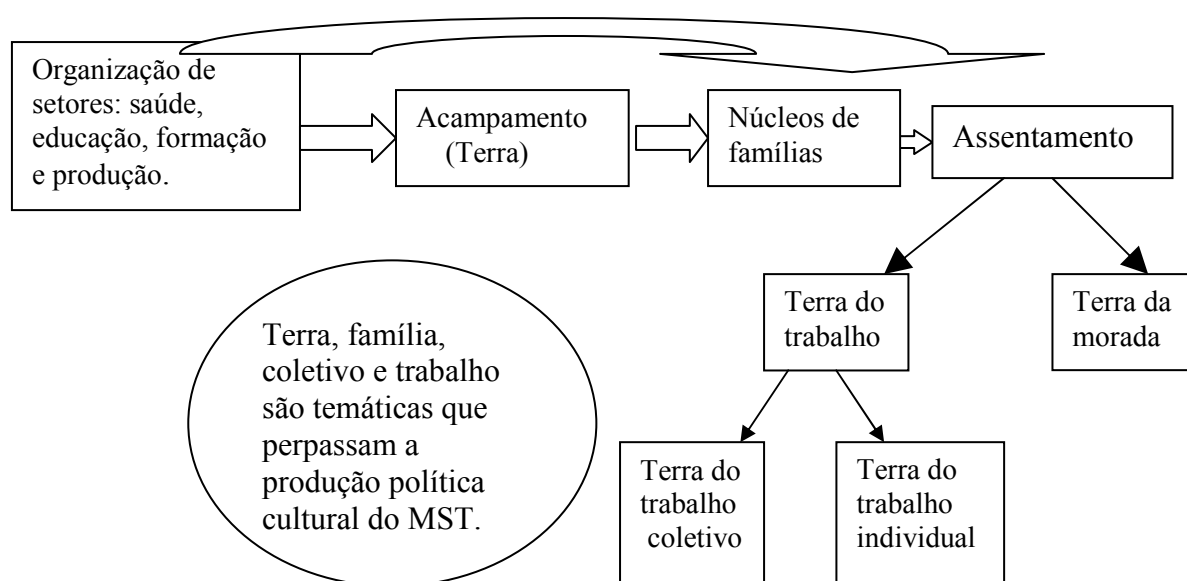


Fig.15: A organização e a dinâmica do início do Assentamento

Esse diagrama é a síntese da estruturação do Assentamento, que foi construída inicialmente no acampamento, mas que é transportada para a organização do atual Assentamento. É por meio dele que a construção de saberes e

as modificações dos saberes trazidos por seus participantes foram efetivadas e ressignificadas no espaço do campo e do Movimento. Então, com a organização em setores, que já é uma estrutura do MST, é possível deliberar atividades operacionais para as famílias e, também, apontar as pessoas que se identificam com as atividades, como saúde, produção, militância e outros. Essa estruturação possibilita a organização das famílias em Núcleos. Essas duas organizações são fundamentais para a unidade da luta no acampamento e, posteriormente, Assentamento.

A vivência dessa realidade, embora em grande parte relacionada à experiência dos assentados, não está deslocada do socialmente estabelecido, o que de certa forma tem exigido a produção de um saber mais contextualizado, capaz de dar conta da dinâmica cultural que permeia o processo de ocupação e assentamento, que, como prática social, carrega suas contradições e não se configura como um todo homogêneo. Ao contrário, trata-se de uma realidade que se constitui por meio das diferenças, engendrando planos de realizações distintos das práticas dominantes e com interpretações no imaginário social das mais diversas possíveis.

Nesse contexto, as práticas e saberes dos assentados precisam orientar suas percepções acerca dessa realidade e as formas por meio das quais podem interpretá-la e legitimá-los como sujeitos com terra. De certa forma, essa idéia sobre a realidade dos assentados está de acordo com o pensamento de Martinic, ao considerar que,

El saber expresa lo que socialmente un grupo o sociedad institucionaliza como real [...] El saber interpreta y organiza la experiencia de los sujetos y permite, a la vez, el reconocimiento colectivo de una misma noción de realidad. Pero la relación y experiencias que los sujetos tienen con lo socialmente establecido como realidad no es homogéneo. Hay realidades distintas, experiencias de significación diferentes, planos de la realidad casi opuestos y el paso de un tipo a otro no deja de estar sometido a complicados sistemas de control e de interpretación social (MARTINIC, 1994, p. 71-2).

Por meio desse saber, os sujeitos expressam suas particulares maneiras de pensar e a sua forma de estar integrado a um sistema social, existindo uma elaboração, que, para além do conhecimento prático e cotidiano, reconstrói as experiências de acordo com certas regras e princípios do pensamento. Esse saber resulta de uma sistematização, cujos princípios e regras descansam em metódicos sistemas de indagações (MARTINIC, 1994).

Assim como Japiassu (1986, p.15), que considera o saber num sentido epistemológico, como “um conjunto de conhecimento metodicamente adquirido, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos”. Nesse sentido, o saber popular apresenta-se como válido, lógico e metodicamente construído na vida cotidiana, prática e de resistência dos sujeitos das classes populares.

Martinic analisa no saber popular seu caráter *orgânico*, capaz de criar identidades. Essa dimensão articula o sentido das situações históricas dos processos de produção, circulação com a apropriação do conhecimento da classe subalterna, pois esse saber também faz parte da discussão dos paradigmas, por definir alguns parâmetros interpretativos sobre a construção e atualização de um grupo social.

O saber é assumido como elemento central na formação das identidades sociais, sendo formada pela genericidade e pela criação de uma essência, o que fortalece o reconhecimento cultural e social do sujeito.

Assim, o estudo do saber, especificamente, do saber popular, é fundamental na discussão teórica desta pesquisa, que possui como preocupação central o exame dos saberes que estão presentes nas práticas educativas engendradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, particularmente no Assentamento João Batista. Esse movimento constitui-se num espaço de disputa e luta política, o que gera a formação de identidade social e a elaboração de um saber orgânico que aproxima os militantes, podendo gerar uma ação coletiva de transformação social.

O saber produzido a partir das experiências sociais, como o trabalho que transforma a natureza e produz cultura, tem importância no desenvolvimento da

prática social. Como já foi mencionado em páginas anteriores, o homem atua sobre a natureza e o mundo social modificando-os e, simultaneamente, modificando a si mesmo, neste processo de trabalho.

Em seguida, destaco alguns saberes que emergiram das falas dos sujeitos. Por meio da pesquisa, pude observar, ouvir, presenciar e ler práticas e objetivos teóricos que são trabalhados internamente no MST.

4.2 SABERES DOS SUJEITOS SEM TERRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA

A elaboração desta cartografia de saberes tem como objetivo examinar nos saberes presentes ou subjacentes nas práticas dos sujeitos assentados, seu sentido a partir da necessidade humana em conhecer a terra em sua dimensão política e cultural, que está no movimento social, observando o saber que vai sendo construído a partir da necessidade cotidiana do trabalhador rural e que está expresso nas falas dos sujeitos.

A significação do saber da terra apresenta uma relação com o sentido de saber popular, que para Martinic (1994) é tão necessário quanto as outras formas de saber. Para esse autor, qualquer saber expressa uma visão socialmente instituída e aceita como real, o que traz para reflexão a crítica ao autoritarismo epistemológico da ciência moderna e da escola tradicional, tema já discutido em itens anteriores, relacionando-se ao fundamento epistemológico de interação entre saberes presentes na proposta da Educação Popular e que é uma das linhas do pensamento educacional do MST.

O saber popular durante algum tempo não era considerado como saber, pela sua característica própria de não verificação científica dos fatos. Entretanto, a discussão de Martinic (1994) indica que esse saber possui uma lógica própria de organização, produção, desenvolvimento, retificação e comprovação, sustentado por meio de um método específico e diferenciado, e orientado pela experiência prática e pelo saber acumulado na tradição.

Nessa perspectiva, Martinic (1994) trabalha com três dimensões do saber popular: saber prático; sabedoria popular; e saber orgânico.

O **saber prático**, segundo o autor, é um saber necessário para o desenvolvimento das atividades da vida cotidiana, proporcionando um conjunto de objetivações, certezas e parâmetros, permitindo ao sujeito entender a sua experiência, além de torná-la representativa para outros. É uma produção de conhecimento compartilhado e que é real, podendo ter um reconhecimento coletivo. O saber cotidiano está estritamente relacionado com as ações e as práticas dos sujeitos. Um saber com desempenho concreto, e como tal, atualiza-se através das experiências cotidianas.

É um conhecimento composto pelas maneiras e pelas interpretações que cotidianamente são necessários para o desenvolvimento social. Trata-se de um acervo de saberes da classe popular que possibilita a sua forma de reprodução e a construção do mundo. Por isso, o saber prático e cotidiano transcende o saber individual para a formulação do conhecimento **normativo**, o que possibilita a integração de todos os sujeitos numa mesma forma de pensar e de trabalhar. “Una persona no conoce el funcionamiento de su comunidad, el sentido y las obligaciones que impone la jerarquía existente, difícilmente podrá ser percebido como un individuo que forma parte de ella” (MARTINIC, 1994, p.74)

Sabedoria popular, a segunda dimensão analisada, está relacionada à forma de construção de pensamentos, símbolos e sentidos que o sujeito dá ao conhecimento popular prático e cotidiano, adquirindo uma elaboração abstrata, reflexão sistemática e lógica para a construção do pensamento.

Por essa perspectiva, estou considerando que a cartografia destes saberes produzidos e/ou dinamizados interage e/ou sustenta a produção cultural expressa na aprendizagem intrínseca à ação dos sujeitos. Neste trabalho, a dimensão cartográfica dos saberes configura-se como uma síntese simbólica desta produção do todo da vida social e política do Assentamento.

Para Santos (2002), a representação dos mapas espaciais é a distorção da realidade para que seja instituída a orientação. Para a construção de uma cartografia simbólica, o autor destaca a representação social da realidade vivida

neste espaço, com produções culturais, que é inserida em uma construção epistemológica, e que se faz presente na discussão no paradigma emergente.

É com essa compreensão que, no capítulo anterior, destaquei a prática educativa como uma prática social que está relacionada aos fenômenos que constituem o cerne da sociedade, como a produção, a reprodução e a transformação social, o que permite a mudança no curso histórico do processo social.

Com a compreensão da prática educativa que exige dos sujeitos assentados o exercício da *práxis* na educação, (?) contribui para o processo de organização política e no modo de garantia da sua existência material, o que leva a criação de um saber social, que já vem sendo exposto ao longo dos capítulos.

A categoria de **saber social** emerge da necessidade de produção da vida cotidiana dos assentados e está delimitado como “o conjunto de conhecimento e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses” (GRZYBOWSKI 1984, p. 36).

O saber social tem referência no cotidiano do camponês, na sua vida real, no seu trabalho e em suas lutas. O saber social é vivenciado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é de uso no trabalho e nos enfrentamentos cotidiano dos assentados.

Nesse sentido, o saber social aproxima-se do conceito de saber cotidiano de Heller (1987). Esse é entendido como um saber necessário e que está na base de um determinado grupo social, sendo um saber que facilita a integração desse grupo social, pois se trata de um saber prático, com o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. O saber cotidiano refere-se a questões particulares, a situações específicas.

O saber social é produzido em atividade cotidiana específica de determinado grupo social. A seguir, apresento as três dimensões que estão fundamentando o que chamo de saber social:

1- No contexto do Movimento Sem Terra, o saber é produzido no exercício coletivo, pois desenvolve atividades que confluem as dimensões organizativas no trabalho, na ação política e na estruturação do espaço territorial;

2- A produção do saber, no processo de ocupação do MST, é histórica, o que leva a apresentar uma dimensão hierarquizada desse, isso ocorre por conta do desenvolvimento da prática social do grupo, pois em decorrência das questões reais e das lutas cotidianas do grupo, o saber apresenta-se como vivo, dinâmico, podendo se modificar em decorrência das circunstâncias históricas;

3- A última dimensão, que destaco, é o saber como uma ação prática social, permitindo aos assentados a inserção em diversas relações econômicas, políticas, culturais, religiosas. Essa dimensão revela a ação política do saber produzido a partir das experiências no assentamento, pois é um instrumento de integração ou de oposição, resistindo e lutando no contexto de exclusão social.

Nesta última dimensão do saber social, em uma situação de validação de forma particular de criação da existência humana no mundo e na produção de novas formas de relação social, que há a possibilidade de construção do saber emergindo das necessidades particulares, que leva o ser humano a produzir em seu meio material, sendo sujeito histórico, social e cultural.

Diante desta compreensão, Santos (2006) apresenta a criação de uma **ecologia de saberes**, que discute com propriedade as cinco situações de dominação de um único saber sobre a multiplicidade de saberes, chamando de constelações de saberes. Assim, Santos (2006) chama a atenção para a descentralização temporal, econômica, cultural, científica e social de classe, na qual é validado o conhecimento da sociedade ocidental.

Dessa forma, discute a emergência da ecologia de saberes, que tem como centro de produção as formas e os valores localizados no hemisfério Sul do mundo, pois considera que nessas regiões mundiais há uma forte ação do pensamento colonial ocidental que proporciona a efervescência dos movimentos populares e a produção de saberes que estão no cerne de suas práticas sociais, contrapondo-se às referências dominantes.

O impulso subjacente à emergência da ecologia de saberes, como forma epistemológica das lutas sociais emancipatórias emergentes no Sul, reside no facto de tais lutas, ao darem voz à resistência contra o capitalismo global, tornarem visíveis as realidades sociais e culturais das sociedades periféricas do sistema mundo onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde as ligações entre ciência moderna e os desígnios da dominação colonial e imperial são mais visíveis, e onde outras formas de conhecimento não científicos e não ocidental persistem nas práticas sociais de vasto sectores da população (SANTOS, 2006, p. 108).

As atividades e organicidade dos sujeitos sem terra produzem saberes fecundos da realidade cotidiana vivida, onde a necessidade material é norteadora na produção de saberes, corroborando na afirmação da identidade social, neste assentamento específico, como assentados amazônida. Os saberes discutidos em seguida são saberes que foram identificados a partir das entrevistas com os sujeitos imersos em uma realidade dinâmica, política, cultural e educativa do Assentamento.

4.2.1 O saber que forma o sujeito político do MST

O processo de apropriação da terra por homens e mulheres que constituem os sujeitos políticos do Movimento Sem Terra, já referido em itens anteriores desta dissertação, tem se configurado como uma prática educativa voltada para uma revisão profunda e radical da estrutura agrária brasileira, que historicamente tem se pautado pelo favorecimento ao latifúndio e das grandes propriedades, e se constitui na reafirmação do compromisso de construir um modelo agrário do minifúndio, para pessoas que querem plantar e viver do trabalho da terra.

Com esse entendimento de repartição da terra, que homens e mulheres do Assentamento João Batista se engajam no MST, incorporando a crença na “ação transformadora do ser humano” (MST, 1999, p. 07). Trata-se de uma ação que está para além da posse da terra, ao ir de encontro à concepção autoritária que ainda é cultivada sobre o campo.

No confronto dessas concepções de reforma agrária, para a reafirmação de suas práticas culturais, os assentados percebem a necessidade da mobilização,

produção e inscrição de saberes que confirmam uma outra identidade social, a de ser sujeito político. A identificação com esse campo político inicia com a decisão individual de cada família, quando decide acompanhar e fazer parte do agrupamento do MST, e, mais precisamente, quando faz sua opção de permanência. Essa aprendizagem para se constituir em um ser político do MST envolve saberes práticos que mediaram seu estar e fazer parte das Frentes de massa (FM), da prática de organização em grupo, mas também a incorporação de novos conhecimentos sobre o princípio do coletivo que é adotado pelo Movimento, para que assim possa de fato e de direito participar das tomadas de decisões, desde as mais simples até as mais complexas, uma vez que o conhecimento não pode ser reduzido apenas ao repasse de informações.

Como em todos os movimentos, o processo de ocupação, acampamento e Assentamento do João Batista foi permeado pela política de discussão, estudo e formação, envolvendo a comunidade. As reuniões onde são repassadas e trabalhadas as informações são de responsabilidade do setor de formação, que realizam de forma autônoma, a partir da necessidade que sentem de reunir. É o que sugere a fala de uma das educandas entrevistada: “nós temos sempre reunião estadual. A gente mesmo leva enfrente com os nossos conhecimentos” (EDUCANDA1-JB).

A Educanda 1 avalia que com o saber que foi acumulando, com os que já possuía e com aqueles produzidos com sua inserção no Movimento, adquiriu segurança para discutir a sua realidade, buscando romper com a estrutura dominadora da ‘cultura do silêncio’, presente nas relações entre classes sociais diferenciadas, e que, de acordo com o pensamento de Freire (1982), é gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora. Esse autor considera que “a estrutura do assentamento, são expressões que constituem constelações culturais e envolvem uma compreensão do mundo, agora crítica sobre o latifúndio” (FREIRE, 1982, p. 25).

A aprendizagem que vai sendo promovida no Assentamento busca contribuir para que a maioria dos assentados fortaleça os compromissos políticos de participar das reuniões do Movimento, de estar sempre se atualizando sobre os

rumos da conjuntura política mundial, nacional e local, e dessa forma ter condições de contribuir com os rumos do Movimento.

O ser sujeito político no seu cotidiano enfrenta questões que estão colocadas no campo dos relacionamentos inter-pessoais, que também são pautas de discussão nas reuniões. Os saberes têm que estar voltados para a formação deste ser no sentido de garantir não somente o seu crescimento pessoal, mas o do Assentamento como um todo, por meio do exercício e sentimento de cooperação, em consonância com o que estabelece a concepção teórica do MST:

Destacamos a formação para a cooperação, como elemento estratégico para o Movimento, que vise a construção de novas relações sociais e pessoais. Este aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, superando a própria oposição que tradicionalmente se tem estabelecido entre o mundo rural e o urbano (MST, 1999, p. 08).

O sentimento de cooperação, como parte das relações inter-pessoais e das práticas do MST, tem se configurado como uma estratégia fundamental para resguardar o convívio no interior do Assentamento, pois o reflexo dessa questão pode repercutir tanto de forma positiva como negativa, com conseqüências na formação da identidade sem terra. Pelo menos essa é a percepção que alguns assentados têm em relação a essa temática, associando-a com a condição política do sujeito assentado.

A política se dá através da questão pessoal, que envolve toda a comunidade. Por exemplo, os problemas pessoais que reflete na comunidade. Agora a gente tá querendo a união da comunidade pra resolver certos problemas (MOR2-JB).

No decorrer da realização desta pesquisa, pude acompanhar um pouco das atividades desenvolvidas no interior do Assentamento e como se constitui o sujeito social assentado. Para Caldart (2000, p. 25), o sujeito social é constituído “para indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais”.

Do ponto de vista prático, essa constituição se objetiva no cotidiano vivido do Assentamento, por meio de uma série de atividades, sejam elas de envolvimento político do Movimento, sejam elas práticas ligadas ao trabalho no lote e na Vila. Sendo que todas essas atividades, de uma forma ou de outra, estão ligadas à formação dos assentados, conforme deixa transparecer a fala da coordenadora do Assentamento. Ela cita como exemplo o caso dos professores que estão se formando com os conhecimentos pedagógicos e sendo formados pelo Movimento, imersos nas discussões e rumos políticos que são decididos.

O curso de formação de professor, o encontro relacionado à educação, curso de formação pelo movimento. Estes cursos de formação que é feito pelo movimento a gente têm acesso a várias leituras e discussões. O conhecimento da política a gente trabalha muito aqui. O econômico vê mais o lado do coletivo, da produção pra escala maior, a produção pro assentamento, pra subsistência das famílias e a escala maior, no caso pra venda (COORD - JB).

Por sua vez, a literatura específica produzida pelo MST reforça a necessidade de o educador estar atuando no interior do Assentamento em consonância com os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. A compreensão é de que sem essa identificação político-pedagógica não é possível ser educador (MST, 1999). Isso pressupõe que para ser educador não basta ter uma formação pedagógica, é preciso ser um sujeito político.

O educador do Movimento, enquanto sujeito político tem que estar envolvido não somente com as questões pedagógicas da escola, a qual não é estanque, mas movimentada em seu cotidiano escolar pelas questões agrárias, conforme já mencionado no capítulo anterior. Assim, a educação é entendida nesse

contexto como uma prática política (MST, 1999), por estar inserida nas questões de formação da militância. A fala de uma das educadoras é elucidativa quanto a isso:

No ano passado eu contribuía na formação de nossos militantes, nós temos cursos no regional de 60 dias, reúne 50 ou 60 jovens de todos os acampamentos e assentamentos regionais. Então, de 60 dias eu pegava 1 semana, 1 semana e meia, depois vinha a estadual e a regional amazônica. (EDU1-JB).

Nessa fala, fica evidente que, associada à atividade educacional, está o compromisso com a formação política do MST, que também se caracteriza como uma prática educacional. Porém, o foco dessa discussão está no deslocamento do educador e na sua disposição para formar a militância sem terra, pois é uma ação que não tem remuneração. Essa disposição está associada ao compromisso do educador que cultiva uma esperança de mudança social, e isso para ele, de certa forma, se aproxima da concepção de Freire.

É um pouco a visão do Paulo Freire, compreender, entender os sinais gráficos, as palavra, frases e textos. Compreender com está organizado a sociedade. E passar a mensagem de que, o quão é importante nós nos organizarmos, para coletivamente construir uma sociedade socialista (EDU 1-JB).

Como o pensar crítico exige reflexão e ação, *práxis*, e os camponeses, em sua maioria, ainda desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais ainda dominantes, marcadas pela ideologia opressora da sociedade de que fazem parte, as práticas de formação do ser sujeito político, ao incluir a problematização desse contexto histórico, contribui para que sua atuação política seja em defesa de seus direitos, de uma sociedade livre das amarras opressoras, possível em uma convivência justa. Ainda que isso se faça por meio dos conflitos.

Esse entendimento exige que o saber cultural e político sejam ensinados a partir das relações familiares, conforme indica a fala da Educador 2.

Então eu tento criar a minha família assim, tentar mostrar o valor. O valor da terra, da luta, o valor da vida. Porque isso eu aprendi através do Movimento. Deu muita oportunidade, abriu as portas pra muita coisa. Aí pelo Movimento eu já participei da marcha nacional, do fórum maior que teve em Brasília, na reivindicação dos aposentados do governo federal, já participei de dois congressos e um deles eu fui citada por um trabalho que eu fiz o trabalho “ a luta pela terra”, que conta todo histórico daqui pela poesia de cordel. Então assim, abriu muitas portas pra mim (EDU 2-JB).

Para ela, a aprendizagem sobre o coletivo, o saber viver e trabalhar em uma organização de cooperação trouxe a necessidade de desenvolver em sua família conhecimentos acerca desses princípios, com destaque para a importância da terra. Essa forma de saber ser sujeito político é valorizada no interior do Assentamento. Uma das educadoras em sua fala enfatiza essa aprendizagem como uma oportunidade e “portas abertas” dadas pelo Movimento. Acredita que somente dessa forma é possível ir rompendo com a relação anterior da estrutura dominante, que, embora, na sua avaliação, já esteja desaparecendo, ainda deixa alguns resquícios.

Em sua fala, a educadora destaca as características da “cultura do silêncio”, que é estruturada tendo o padrão que domina e impede o sujeito de ser responsável pelos rumos históricos em sua plenitude.

A cultura do silêncio haja perdido sua força condicionante com a instalação do assentamento. Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconseqüente, mas como algo concreto, interferindo no que fazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses. Para que se esgote este poder inibidor é necessário que as novas relações humanas, características da estrutura recém-instaurada e baseada numa realidade material diferente, sejam capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior (FREIRE, 1982, p. 33).

A “cultura do silêncio” pode, segundo Freire (1982), ocasionalmente, em momentos favoráveis, como esses destacados na fala da Educadora 2, reativar-se em suas funções típicas. Para o autor, só por meio de uma *práxis* pode haver a superação dessa estrutura dominante, para a construção e permanência de uma estrutura do oprimido.

Na visão da maioria dos moradores, é por meio da participação deles que o Movimento sem terra se constitui. Para eles, o “MST é constituído do povo e sem o povo não há MST”. É a esse sentido que nos remete a fala de um dos moradores:

O MST é um povo unido. O MST significa um povo unido. É contentamento no futuro. Um povo humilde pisoteado que se chama sem terra. Vê um povo acampado debaixo de uma lona preta, ele é sem terra, sem nada. Ele é um nada, sem nada na vida. Então o povo unido se chama o MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST não tem assim um registro, pra aqui é a sede registrada do MST, que vai ter que ser processado o MST, nunca não fazem porque não tem. O MST é o povo todo. Aí como é que faz (MOR 3-JB).

Essa fala incorpora um sentimento orgânico de coletividade, característico do Movimento, o que tem possibilitado aos assentados a formação de uma consciência de sua realidade e condição de não terem a terra. A fala do Morador 3, ao considerar que “ser sem terra é ser sem nada”, indica essa tomada de consciência por meio da formação baseada na concepção do Movimento Sem terra, por meio da qual o assentado toma consciência de seu estado de exclusão “de ser nada”, que para Freire (1987), Dussel (2001) e Santos (2006), é “um ser menos”, o não-ser, uma condição de não-existência produzida sob a forma de inferioridade insuperável, isto é, uma condição tratada como natural no contexto da sociedade capitalista.



Fig.16: A entrada na terra



Fig. 17: O sentido e a crença na luta.

Estas figuras representam o momento do processo de conquista da terra, sendo que a figura 16 revela trabalhadores com seus instrumentos de trabalho e prontos para aguardarem pela terra; a figura 17 expressa a coletividade das famílias em torno de um direito, o acesso à terra.

Mas esta é a primeira dimensão de leitura crítica da realidade, a fala termina evidenciando que o conhecimento e a formação do ser político sem terra tem a marca da experiência de vida, de passar de seu estado de exclusão para a formação do “ser mais”, porque a união, o grupo que se forma no coletivo, é denominado como MST. Para o morador, a união do povo origina o MST.

A Coordenadora tem a mesma percepção do Morador 3 em relação à formação política e cultural do povo por meio da participação Movimento:

O MST pra mim significa um movimento em que ele consegue organizar as pessoas, não só, pra conquista da terra. Eu por exemplo, aprendi e muito com o movimento nesses oito anos em que eu estou inserida, em que eu me organizo e tento atuar no movimento. Eu me sinto importante, tenho responsabilidade dentro do movimento e do assentamento e ao mesmo tempo me sinto valorizada, oportuniza a valorização do ser humano. A se sentir parte e responsável pelas mudanças (COORD-JB).

Identifico nessa fala que a força da organização e a conquista da terra proporcionam um sentimento de ser sujeito do Movimento, “nesses oito anos que

estou aqui, eu me organizo e tento atuar no movimento” (COORD-JB). Ao refletirem sobre sua condição de partícipe do processo, são capazes de perceber que os condicionamentos de sua percepção começam a mudar, na medida em que passam a acreditar que a realidade social é transformável, por ser feita por homens como eles, pode ser mudada, sem ser algo intocável. É algo que problematizado move a ação transformadora.

A percepção dos sujeitos e o acervo teórico desse movimento têm instrumentalizado a produção de um saber voltado para uma cultura politizada, enquanto um conjunto de referências simbólicas e de questionamentos da realidade social. Por essa perspectiva, cultura se configura como o “mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmo, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis” (BRANDÃO, 2002, p.24).

4.2.2 O saber que forma o sujeito da terra conquistada

O acesso e a apropriação de saberes dos assentados sobre a terra conquistada assumem um significado prático de um reencontro com as suas origens campesinas. Com base nos saberes práticos de que são portadores, eles comparam campo e cidade, mencionando diferenças. As informações geradas nas entrevistas possibilitam destacar a formação de um saber para ser sujeito da terra em duas dimensões.

A primeira dimensão está associada com a idéia do “reencontro com a terra”, pois como já mencionei no capítulo dois, as pessoas que compõem o MST são, geralmente, oriundas do campo e que partiram para a cidade em busca de sonhos que imaginavam estar nos grandes centros urbanos, e que uma vez desfeitos, essas pessoas passaram, durante muito tempo, a nutrir a esperança de voltar para o campo.

Mediante a expectativa da volta, muitos assentados passaram a perceber as diferenças entre campo e cidade. Essa percepção informa um conhecimento que passaram a ter em relação aos espaços campo e cidade. As falas, quase sempre, caracterizam o campo como um lugar de sossego, sem violência e calmo, ao

contrário da cidade, que é percebido como um lugar agitado, violento e de preocupação.

O que eu acho melhor é o sossego daqui em relação o da cidade. Aqui a gente fica mais despreocupada do que na cidade. Aqui a gente consegue dormir com uma janela só encostada, uma porta só encostada, deixa uma roupa no quintal, uma bicicleta. E na cidade não dá nem pra ficar no portão, por isso que ainda estou aqui. (EDUCANDA 1-JB)

Aqui eu acho muito melhor, porque aqui você dorme tranqüilo, vive uma vida tranqüila (EDUCANDA5-JB)

É uma diferença de 100%, porque aqui a gente se sente mais a vontade, tem um dinheirinho pra comprar o que a gente quer pra comer. E lá na cidade ficava mais difícil tinha que esperar que alguém de casa trabalhasse, a Rosa trabalhava em casa de família, e tinha que ter aquela regra pra comprar uma coisinha precisava juntar o dinheirinho de todos pra comprar as coisas. Hoje não, a gente fica mais a vontade, melhor, cada um faz as suas coisas (EDUCANDA 3-JB).

Nessa última fala, embora exista um componente que dá conta de uma concepção de “tranqüilidade” do campo, a ênfase maior é para a problemática da questão da sobrevivência da família no espaço urbano. Uma condição enfrentada pela maioria das pessoas que saem do campo em busca de uma vida melhor na cidade. Na percepção da vida no campo, a tranqüilidade se funda na fala através da expressão “a gente se sente mais à vontade”, que pode ser entendida como “a gente é capaz de sobreviver materialmente”; na cidade, aprenderam que para garantir a sobrevivência era preciso ter um “dinheirinho”, ter trabalho efetivo.

Dessa forma, a comparação entre a vida que hoje levam no campo com a que tinham na cidade expressa um saber prático: na cidade há muita violência, falta de respeito com as coisas alheias, e com as pessoas; no campo, podem deixar seus pertences a vontade e a casa meio aberta que não há perigo.

Outras falas, como a de alguns moradores e da coordenadora, embora em alguns casos pareçam mais como uma idealização, informam aproximadamente a mesma percepção indicada nas anteriores, ao compararem a vida que tinham na cidade com a que têm agora no Assentamento (campo): “Aqui é tranqüilidade, sem comparação. Quanto mais longe do aglomerado da cidade melhor” (MOR 2-JB).

Pra mim eu acho que é um paraíso. A gente tem assim uma impressão que você morar na colônia, num local desse, cercado de criação dentro da terra trabalhando, consegue duplicar seus dias de vida. Eu acho que tem tudo pra durar muito mais. Pra mim é tudo. Pra mim sem um terreno, longe da colônia não tenho muito futuro (MOR3-JB).

No campo, porque eu adoro o campo, minha família toda é agricultor. Eu não me defino mais em cidade. O movimento da cidade grande é muito barulhento. Então me identifico muito com o campo. Eu gostaria se não pudesse mais morar aqui, por aqui eu me identifico quem sabe um outro assentamento (COORD-JB).

Essa questão do retorno à terra é percebida como uma significação que distingue o campo como espaço de vida duradoura, “longe da colônia não tenho futuro”, ou seja, sem ela não há horizonte. No retorno à terra, há a indicação, pelo menos discursivamente, de uma nova perspectiva de vida, porque liberta das amarras e tribulações experimentadas na cidade, “o movimento da cidade é grande e muito barulhento”. Esse retorno não se configura como uma simples volta destes sujeitos ao campo, porque agora são informados por uma formação política e mobilidade coletiva, sem perder a livre escolha.

Assim, algumas noções, como “não tem identificação com a cidade”, “o gosto pelo morar no campo”, “a identificação com a terra”, permitem que a participação no Movimento seja considerada para além do acesso à terra, mas como um engajamento de luta do campo por garantia de direitos.

A outra dimensão do saber que dá sentido ao ser sujeito da terra conquistada é vê-la como uma mediação social e material para a garantia da subsistência, utilizando, neste caso, o trabalho, como meio para objetivar essa mediação e assegurar a sobrevivência material do grupo familiar: “A terra é trabalho. Todo mundo tem que ter a terra pra trabalhar” (EDUCANDA 2-JB); “A terra significa mãe, de onde nós tiramos o nosso sustento” (EDUCANDA 5-JB).

A terra pra nós é muito importante, porque é nela que a gente vai plantar e produzir. Quando a gente morava em castanhal, a gente só

tinha mesmo o cantinho da nossa casa. E saia de casa tava no fundo do quintal. Hoje não, a gente tem um espaço pra criar, pra mim a terra é muito valiosa. Já pensou você criar um frango solto, ninguém mexe, ninguém rouba. Graças a Deus! Nunca mexeram nas nossas coisas. Às vezes a Rosa dormi lá no lote, às vezes eu durmo aqui, depende da hora que eu saio do colégio. Quando a gente morava na cidade era só aquele pedacinho de terra. Hoje não, a gente tem um igarapé pra tomar banho, tem um espaço para as crianças brincarem, pros bichos se criarem (EDUCANDA3-JB).

Em suas falas, as educandas demonstram que a terra tem uma representação de trabalho (terra do trabalho), um sentido de vida, porque é por meio do trabalho objetivado na terra que eles garantem a reprodução da vida material e cultural. O trabalho, por essa perspectiva atribuída pelas educandas, tem uma perspectiva aproximada com as idéias de Marx (1982), para quem o trabalho não está reduzido à simplificação da força do trabalho e do acúmulo de riquezas, mas o sentido humano de existência, que transcende o material, e incorpora a subjetividade do sujeito, no qual está intrínseca a necessidade da existência.

Na fala da Educanda 3, observei durante a entrevista que, ao se referir à terra, ela desabafava, suspirava, era como se agora conseguisse perceber a importância de ter um “pedaço” de terra para trabalhar, quando diz “a gente tem um espaço pra criar, pra mim a terra é muito valiosa. Já pensou você criar um frango solto”. Trata-se de uma fala que expressa o sentido de realização.

O sentimento dos moradores em relação à terra tem o mesmo significado que o das educandas: “A terra é uma alternativa de vida, da agricultura”. “A terra é mãe dos agricultores. É dela que tiramos todo o sustento”. (MOR 2-JB).

A terra significa pra mim a primeira coisa de muita importância, porque é da terra que a gente consegue tirar o pão de cada dia, tudo. A terra é tudo. Daqui eu tiro tudo. Tiro a batata, macaxeira, mandioca e crio e planto. Então a terra significa tudo, tudo pra mim. Sem ela não tenho muita coisa, aí eu fico voada. (MOR 3-JB).

Tais falas destacam o sentido prático da terra. A Moradora 2 avalia que morar e trabalhar na e com terra é uma “alternativa de vida”, bem como de moradia

e de trabalho. Dessa forma, a terra torna-se tão importante porque se configura como garantia de vida para essas pessoas, da mesma forma que o trabalho tem importância na cidade. Portanto, ser agricultor, trabalhador rural e camponês é estar inserido em um campo de trabalho importante e necessário no processo de interdependência entre campo e cidade.

Para o Morador 3, assim como para os outros entrevistados, a terra é algo de muito valioso, reafirmando o sentido de que ela é fonte de alimento, não só físico, mas também alimento do espírito. Ele destaca um significado de plenitude quando afirma “a terra é tudo. Daqui tiro tudo”. O “tudo” parece englobar todas as necessidades que alguém pode ter. Daí vem essa idéia de realização plena tanto do material como do subjetivo.

Assim, por meio das observações durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que a construção cotidiana desse saber voltado para a formação do ser sujeito da terra conquistada, aparentemente, vai se costurando por dentro do sujeito e vai se firmando em ações, valores, costumes significados, o que vem produzindo uma ação cultural (GEERTZ, 1978), por dentro, mas que se mostra na realidade concreta.

Dessa forma, como sujeitos da terra conquistada, quando indagados sobre o que a terra representava para eles, os assentados entrevistados consideraram que a terra tem vários significados, dentre eles, a “terra para o trabalho” e a “terra para a organização do Movimento”.

Tem vários significados: trabalho garantia de vida, situação da pessoa na terra de valorizar essa terra, porque identifica que a terra ela é um bem. Portanto não pode ser vendida. Hoje eu tenho a terra, mas se eu decidir que daqui a dois anos não ficar mais aqui, jamais posso negociar. Eu sei que ela vai ficar pra outros donos. A terra é um bem coletivo que não é negocio. Ela é um patrimônio, está a serviço de quem nela quer trabalhar (COORD-JB).

Nessa fala, a terra tem o sentido do bem comum, embora dividida em lotes, ela é pensada como um bem que precisa existir para a construção do trabalho e da vida humana. Logo, a terra não pode ser vendida e/ou concentrada nas mãos de poucos, mas, como “terra é mãe”, pode ser acessada e ter os seus cuidados como responsabilidades de todos que nela trabalham, não sendo privilégio de poucos.

O sentido da terra como patrimônio vem desde o período da Colônia, segundo Martins (1986), as chamadas “terra em comum”, onde cada herdeiro recebia como sua parte o local de seu trabalho e em seu entorno circulava o respeito, pois o direito à terra estava vinculado à elaboração da genealogia conhecida de memória. Assim, todos conheciam os vínculos familiares que cada pedaço de terra tinha.

Esse mesmo sentido está subentendido na fala da coordenadora, revelando uma relação com as raízes históricas dos Movimentos Sociais do Campo, com a conservação de valores e da tradição que existem desde o século XIX, quando as questões camponesas têm demarcado maiores resistências na história do campo no Brasil.

4.2.3 O saber sobre a terra: conhecimento adquirido na prática social

Um dos saberes cotidianos que mais me chamou a atenção foi a releitura dos assentados sobre a terra. Como eles sabiam daquela terra? Como podiam ter tanto conhecimento sobre ela, se a maioria não tinha o conhecimento técnico? Esta foi uma temática que se sobressaiu neste trabalho, na vivência cotidiana com eles.

Uma das situações que eles destacaram em relação à terra que foi ocupada para a formação do Assentamento João Batista é quanto ao local. Trata-se de uma região com diversidade de clima, solo e vegetação, isso causou grande incômodo, insatisfação e foi objeto de crítica pelos assentados, conforme indica este relato.

A direção do MST no Estado do Pará ela é centralizada no Sul do Estado, mas ela tem que ter um conhecimento de todas as regiões. Porque no Sul do Pará, onde é centralizada a direção do Movimento, mas no sul do Pará a realidade é outra. É terra de mata, onde dá muito arroz, muito milho, muita mandioca o que plantar dá. E aqui não dá. É diferente, essa terra não dá isso, aqui é outra realidade. Mas como aqui é outra realidade. Eles chegam com os técnicos orientando o MST, que não faça o que eles fazem lá, porque aqui não dá (MOR 3-JB).

O Morador 3, em seu depoimento, faz várias críticas: uma delas é quanto ao fato de o MST estar centralizado no Sul do Estado do Pará; a outra, pela tentativa da coordenação geral de tentar homogeneizar a linha de produção nos assentamentos. Para ele, é necessário que haja um conhecimento prévio dos tipos de solo pelo Movimento, uma espécie de um estudo prévio, pois é importante conhecer o solo para poder orientar e definir o que plantar. De acordo com esse morador, essas são questões específicas que, na maioria das vezes, acabam passando despercebidas pelo MST.

De acordo com a fala do morador 3, o fato de o Movimento estar centralizado no Sul do estado do Pará possibilita um conhecimento maior sobre o tipo de solo daquela região. De acordo com sua avaliação, trata-se de um solo de várzea, que, por sua qualidade, está pronto para receber a plantação, sem que haja necessidade de adubação. Ao contrário do solo da região Nordeste, onde está localizado o Assentamento, área deste estudo, que, na avaliação de alguns assentados, trata-se de um solo fraco e duro, e que para plantar é preciso adubação. Tal percepção está inscrita nas seguintes falas:

Porque a terra aqui não ajuda, não tem assim uma capoeira. Você tem que ter adubo, a terra é fraca, aí não tem condições. Olha a gente quer plantar um milho aqui, mas não dá, um arroz não dá, um feijão só se for com adubo. E se você não tiver dinheiro pra comprar aquele adubo é mesmo que nada. (EDUCANDA 5-JB).

Pra plantar não dá. Não dá arroz, milho. Ainda não foi feita uma análise de solo nessa terra ainda, vão fazer análise de solo nela agora. Essa análise foi solicitada pelo movimento, que faz é um pessoal. Mas devido a gente ter tanto costume de trabalhar na terra, tanta prática de trabalhar, a gente planta uma vez e já sabe que a terra não dá pra trabalhar. Não presta pra isso. Pra plantar a

mandioca, o feijão você tem que adubar é o único jeito que dá. Milho nem adubando que não presta. Arroz não precisa nem tentar. (MOR 3-JB).



Fig.18: O primeiro contato com a terra



Fig.19: A terra do lote atualmente.

O trabalho cotidiano desses sujeitos com a terra lhes assegura um conhecimento agrário capaz de possibilitar a realização de diagnóstico da capacidade do solo, que, neste caso, foi reconhecido como inapto para o plantio de determinadas culturas. Eles constataram que a terra somente poderia ser utilizada para o plantio se fosse feita a adubação para recuperar sua capacidade, mas que tal prática tem um custo, que nem sempre pode ser arcado pelos assentados.

A não ser que seja feito um manejo muito grande, uma análise pra ser manejado o solo, fazer uma adubação no solo, correção no solo. Eu acho que esse solo ele tá muito ácido, aí ele não desenvolve. Não ajuda na planta. Não tem força de adubo. A camada orgânica dele é um nada. É só uma areia branca (MOR 3-JB).

O Morador 3 avalia que a terra dos lotes no Assentamento não tem força para desenvolver uma plantação, isto porque, na sua avaliação, a “camada orgânica é um nada”. Tal situação requer um investimento grande para que o solo possa ser manejado, voltando a servir para o plantio. Esse saber demonstrado por meio da percepção e avaliação do solo está sustentado na experiência de vida no campo, no convívio com seus pares. Assim, mesmo não tendo formação técnica específica, o

morador demonstra conhecimento para avaliar que a terra é uma “areia branca”, e que por isso não tem função para a o plantio.

Informado por esse mesmo saber, auto-denominado de sabedoria popular, esse morador falou do trabalho que desenvolveu em prol da recuperação do solo da sua terra:

Hoje o meu pedaço de terra que você está vendo aqui você encontra 4 dedos de camada de adubo orgânico, porque eu não queimo e não deixo queimar, sempre vou capinando deixando o mato o capim no próprio solo, apodrecendo. Isso quando eu peguei era duro, que a gente quase não conseguia com a enxada. Hoje se você mete a enxada aí é fofo, fofo. Ta começando a melhorar, isso quer dizer que ta desenvolvendo. O que era plantado aqui era um capim. O capim puxou tudo o que a terra tinha, ficou só o solo duro, velho que não vale nada. Puxou todo adubo que a terra tinha, ficou lavada. Isso é uma área de terra muito antiga, onde passou várias colônias por aqui. Essa área aqui foi mecanizada, aí ficou esse capim ai aí não deu conta, acabou com a terra. Ela ta voltando aos poucos, mas ainda não dá. (MOR 3-JB).



O processo de adubação orgânica desenvolvido pelo morador 3.

Fig. 20: Um pedaço de terra recebendo adubo

Esse morador, ao utilizar essa forma de adubar a terra (adubação orgânica), além de estar, aos poucos, recuperando as propriedades do solo, contribui para a qualidade do ar, não queimando as folhagens e outros resíduos do

terreno, uma prática tão comum na região. Ele aproveita o material orgânico da capinação para adubar o solo e posteriormente plantar. Por meio desse saber sobre a terra, ele, como destacou em sua fala, já tem quatro (04) dedos de adubo orgânico sobre o seu solo e que aquelas características iniciais relatadas vão sendo, aos poucos, superadas em face de suas ações e, conseqüentemente, de seu saber.

4.2.4 O saber sobre a produção: os desafios de uma prática coletiva

O processo de produção no Assentamento pareceu ser uma prática confusa devido à diversidade de culturas que são desenvolvidas. Os assentados informaram que a produção se desenvolve em duas dimensões: uma em grupo, por meio dos projetos de financiamento; e outra, de natureza individual não financiada.

As falas dos sujeitos dão conta de que no início das atividades no Assentamento foi constatada uma grande disposição para a prática da produção coletiva, mas que com o passar do tempo isso foi sendo descaracterizado, devido às relações inter-pessoais dos “Núcleos de família”.

Logo no começo todo mundo animado, todo mundo trabalhava coletivamente, mas depois foram deixando de trabalhar igualmente com os outros, uns trabalhavam mais e outros menos e por isso que acabou. As pessoas faltavam um, dois dias e outras que iam todos os dias, foram se desgostando. (EDUCANDA 1-JB)

No começo era todo mundo coletivo, logo no começo ninguém trabalhava individual era todo mundo junto. Agora eu não to vendo isso, cada um cuida do que é seu agora. (EDUCANDA 2-JB)

São divididas em partes iguais, não tem produção individual. Mesmo porque o nosso núcleo é o único que ainda é coletivo, porque é formado só por nossa família. Entre o marido da minha filha, meu filho e o meu marido (EDUCANDA 4-JB)

No inicio era coletiva, agora não existe mais coletivo, porque não deu certas, as pessoas não quiseram mais, não sei. Eu não me habituei no coletivo, muita gente não se habituou e foi saindo. (EDUCANDA 5-JB).

Pude perceber que é muito corrente nas falas das educandas, aquilo que aparece na maioria dos outros relatos, a certeza de que no começo da constituição do Assentamento existia uma prática de produção coletiva, mas que atualmente, aos poucos, vai sendo reduzida às produções individuais, voltadas para a subsistência de cada morador. A exceção mais ilustrativa de manutenção da experiência é aquela relatada pela Educanda 4, que se configura como um diferencial por manter a prática coletiva de produção. No entanto, essa manutenção tem sido possível por se tratar de um Núcleo que é formado por várias famílias de um mesmo tronco consangüíneo.

Para alguns sujeitos entrevistados, essa questão da superação da produção coletiva pela prática individual tem que ser melhor avaliada, e tem que se configurar como um objeto de reflexão da ação no Assentamento, conforme o destaque na fala da Coordenadora:

A maioria faz individualmente e em outros núcleos trabalha coletivo, mas ultimamente esta ultima proposta está caindo por terra. Até por causa do individualismo que cada um tem dentro de si e também do capital. Na nossa sociedade capitalista ela não dá condições pra que as pessoas tentem trabalhar o universo da cooperação, mas o individualismo. Então nós temos isso enraizado em nós. De inicio foi dividido coletivamente, mas depois começaram as brigas e cada um achou melhor ter o seu. O meu gado, meu isso. E hoje em dia todo mundo trabalho individual. (COORD-JB).

Ela vê com preocupação os rumos que o Assentamento está tomando, pois o individualismo acaba reproduzindo a lógica do sistema capitalista. Destaca que a proposta orgânica do coletivo, a ação do sujeito social, que produz uma prática coletiva, está “caindo por terra”, que o individualismo capitalista está mais internalizado do que o desejo de trabalhar em cooperação. Isso vai de encontro ao entendimento de Freire (1982), quando discute a postura do camponês em superar sua condição de objeto, criado pelo patrão e se assumir enquanto sujeito de sua história.

Com base nesta perspectiva teórica, a literatura do MST tem reforçado a questão do trabalho, da produção cooperada como meio de fortalecer a luta pela terra e de propor uma alternativa de projeto de sociedade.

Não posso dizer que a questão da produção é totalmente individual, porque diante das observações realizadas no Assentamento é possível afirmar que a produção não é uma prática totalmente individual, uma vez que foi definido o desenvolvimento de uma linha de produção no seu interior, e é por meio desta “linha” que a produção coletiva se efetiva. Nesse sentido, a fala de uma das educadoras tenta ser esclarecedora:

Hoje nós não estamos trabalhando assim. Dentro dos 10 hectares começaram a trabalhar individualmente. Mas, assim, tem a produção do núcleo, no caso nós trabalhamos com o gado bovino, outros com a vaca leiteira, é o leite. Tem a produção do núcleo, eu sou individual, mas porque eu peguei o projeto por último então o que eu produzo é pra mim. Agora esse o gado é coletivo, aí divide entre os membros do coletivo (EDU 2-JB).

É perceptível que existem dois tipos de produção no Assentamento, por mais que a maioria seja individual, a estrutura do lote é coletiva, ou seja, a divisão da terra em Núcleos mantém a estrutura da terra nucleada, baseada em princípios coletivos.

A organização da produção se materializa por meio de uma diversidade de produtos que são cultivados e/ou criados pelos moradores. No entanto, a produção da mandioca é o produto que mais foi citado nas entrevistas. O cultivo da mandioca foi a primeira produção do Assentamento, mas que, em razão da qualidade do solo, segundo os depoimentos dos entrevistados, os resultados obtidos foram pouco animadores, praticamente, comprometendo a perspectiva de defini-la como o produto âncora, ficando restrita ao consumo familiar.

Aqui no assentamento tem a produção, a mandioca não tem condição porque a terra é muito ruim pra mandioca, então todo mundo produz a farinha só pro gasto, ninguém vende pra fora. (EDUCANDA 1-JB)

O que é mais produzido no assentamento é a mandioca. Na época fizemos um teste com a mandioca na terra. Ela deu podridão na mandioca, morreu uma parte (MOR3-JB).

Aqui se produz mais a mandioca, o pessoal tira para fazer a farinha. (COORD-JB).

Embora a mandioca seja a que mais é produzida no Assentamento, conforme indicam as falas dos sujeitos, o produto final dela, que é a farinha, está voltada para a subsistência e não para a venda. Também foi informado que há uma diversificação da produção conforme a fala da Moradora 2:

A produção aqui é diversificada. É um pouco de cada coisa. Uns plantam mandioca, outros plantam verdura, outros plantam frutas. Ai é assim, nós temos uma produção que seja só isso. (MOR 2-JB).

Essa diversificação guarda relação com a produção individual, pois cada morador tem a liberdade de decidir o que plantar em seu lote. A produção coletiva está condicionada à linha de produção do Movimento, neste caso é a criação de gado, o cultivo do açaí e a produção de farinha.

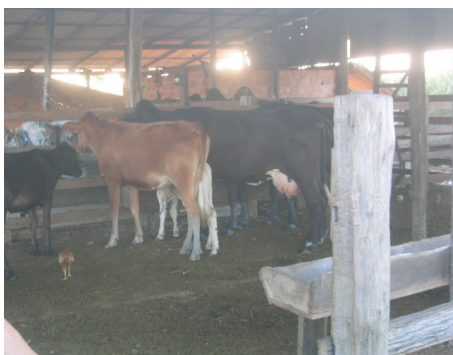


Fig. 21: A criação de gado



Fig.22: A produção do leite

No início como linha de produção o açaí e o gado, todas as famílias, todos os núcleos pegaram o gado. Do gado tiramos o leite e o que tem mais de produção é o leite. Gado, açaí e a farinha são do que as pessoas sobrevivem (COORD-JB)

O primeiro projeto aqui foi do gado bovino, açaí, só que o açaí vai começar a dar esse ano agora de 2007. O açaí ainda não ta produzindo, o gado sim porque tem vaca parida, por parir assim o leite tem. Então tem a mandioca, a horta tem pessoas que trabalham com horta. Tem gente que trabalha com o amendoim. Mas o único produto coletivo, de produção coletiva é o leite, o resto é tudo individual (EDU 2-JB).

Pelas informações dos moradores entrevistados e conforme as figuras, a criação de animais é a produção que tem maior desenvolvimento no Assentamento; criação de gado, cabra, porco, galinha, pato e peixe. Dentre os animais, destacaram a criação do gado como a que tem obtido mais sucesso. Dessa forma, o leite aparece como o produto básico dos núcleos, dando o formato de um produto de ação coletiva. Assim, conforme indicam as falas anteriores, o gado, o açaí e a farinha foram os produtos escolhidos para a linha de produção.

O leite, por ocasião da pesquisa, era o produto mais comercializado no Assentamento. A cultura do açaí faz parte dos projetos incentivados pelo Governo Federal, porém, até o término desta pesquisa, as palmeiras ainda não estavam produzindo, mas já havia localmente uma expectativa boa em relação a sua colheita. O açaí que está sendo consumido pelos moradores é o nativo do lugar.

Essas produções só são possíveis devido ao investimento do Governo Federal em projetos que incentivam a agricultura familiar. Assim, os assentados procuram ter conhecimento desses projetos para dar sustentação à permanência dos trabalhadores rurais e é o que será discutido no próximo saber.

4.2.5 O saber para as atividades de acesso e gestão de recursos públicos

Conforme tratado no item anterior, os projetos voltados para a produção coletiva são implantados por meio de financiamentos de recursos públicos. Para os encaminhamentos necessários ao processo de captação de recursos, é organizada, no Assentamento, uma Comissão. Geralmente, é o Setor de Produção que assume a responsabilidade de se apropriar dos conhecimentos necessários e inerentes aos procedimentos para fazer a captação.

Em relação a este campo de saber específico, foi identificada a necessidade de conhecerem a legislação em vigor que trata dos incentivos ao pequeno agricultor. A partir desse conhecimento, são dados os encaminhamentos dos procedimentos inerentes ao processo de captar dfinanciamentos. A política de incentivo ao pequeno agricultor é feita por meio de incentivos financeiros e tem como finalidade, de acordo com que estabelece a legislação específica, garantir a permanência do homem na terra. Dessa forma, são feitos estudos de organização no interior do Assentamento para que isso aconteça.

Segundo as falas dos sujeitos entrevistados e as observações em campo realizadas por ocasião do desenvolvimento da pesquisa, o Assentamento teve três financiamentos importantes voltados para o trabalho e desenvolvimento da terra: custeio, fomento e o Pronaf, conforme indica o depoimento de uma das educandas:

O custeio que foi pra casa, teve o fomento uma cesta básica que veio, ai veio o PRONAF A, foi o projeto pro açaí, pra gado e porco, agora ultimamente saiu o SAFRINHA que chamam de PRONAF C. (EDUCANADA 5-JB).

Os três financiamentos citados nessa fala são os primeiros, saíram quando o acampamento foi instituído como Assentamento. Os recursos de custeio foram destinados para a construção das casas, e liberados em duas parcelas. Nesse recurso não é garantido o acabamento das casas, mas apenas a construção da estrutura básica, ou seja, todas as casas que visitei nenhuma tinha acabamento,

como reboco, pintura e lajota. Elas tinham apenas a estrutura de tijolo, o assoalho de cimento e o telhado, conforme mostram as figuras 23 e 24.



Fig.23: Vista parcial das casas.



Fig. 24: Vista parcial de uma das ruas e casas.

O recurso destinado para o fomento se materializa por meio do financiamento de cesta básica, que visa garantir as condições mínimas de subsistência para que os trabalhadores tenham condições de esperar a primeira colheita.

O **Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF)**, diferente dos dois tipos anteriores, é um tipo de crédito que pode ser obtido em diferentes momentos, por se tratar de um tipo de recurso destinado ao financiamento de projetos de diferente natureza, voltados para o desenvolvimento do Assentamento. Inicialmente, os recursos foram destinados à plantação de mandioca, mas que em razão da qualidade do solo deste pedaço de terra, conforme discutidos em item anterior, não foi possível desenvolver a plantação voltada para a produção do mercado. Posteriormente, buscou-se o financiamento do PRONAF para o projeto da pecuária coletiva, conforme informou a Educanda 2: “tem pra custear o gado e teve pra plantação de mandioca”.

O Morador 2 e a Coordenadora explicaram que:

Pronaf A, o do Banco do Brasil. Esses financiamentos são pra lavoura. Tem um que é pra reestruturar o que já tinha. O pronaf foi pro gado e açai, que nós conseguimos. (MOR 2-JB)

Do governo federal tem o PRONAF, que é o crédito pra agricultura familiar e é liberado através do INCRA e do Banco e o custeio que é o financiamento que sai pelo Banco do Brasil. (COORD –JB).

O PRONAF é reconhecido como um dos recursos mais importante para a agricultura, porque, conforme foi citado pela Coordenadora, é destinado aos projetos para o incentivo da agricultora familiar, cuja destinação da produção é a subsistência do grupo familiar ou o abastecimento do mercado local por meio dos excedentes, sem a intenção de produção em escala e de concentração de renda (MST, 1998).

No entanto, o incentivo à agricultura familiar é um dos pontos de maior conflito, uma vez que o modelo de desenvolvimento para o campo é baseado na agroindústria e na modernização da área rural, incluindo fertilizantes, irrigação, equipamentos mecânicos e técnicas de controle de pragas e doenças, isso tudo para garantir a larga produção.

Esse processo expulsa milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária (KOLLING, 1999). Dificultando, assim, o desenvolvimento da agricultura familiar, o que gera conflito entre latifundiários e pequenos agricultores, fazendo do campo um espaço de disputas e de violência. O processo de modernização do campo gera conseqüências para os pequenos agricultores, dentre as quais destacamos como exemplo:

- O seu desaparecimento pela expropriação e assalariamento, pela migração;
- A Incorporação ao sistema por meio da integração com a agroindústria, ficando a cargo da política empresarial;
- A assimilação, se houver oportunidade, das modernas tecnologias, assumindo uma visão empresarial (exemplo da agricultura patronal);

Essas conseqüências, embora sejam vividas pela maioria das populações do campo, têm protagonizado também um movimento de resistência popular, expressa por meio da organização de luta por melhores condições de vida e de

trabalho do sujeito do campo, como, por exemplo, o Movimento de Reforma “Por uma Educação Básica do Campo”, que discute desde o modelo de escola do campo até as políticas de incentivo à agricultura familiar.

O MST insere-se como um dos movimentos de resistência popular do campo, engajado na luta por melhores condições de vida e pelo respeito ao trabalhador rural, por financiamento da luta política e contra a concentração de renda. Moradores do Assentamento João Batista informaram que por meio do financiamento dos projetos vem o incentivo à luta do Movimento: “Quando sai recurso sai 1% para a associação e 1% pra o movimento é dado”. (EDUCANDA 5-JB).

Agora assim, quando entra projeto, a discussão é que 1% fique para o movimento, para fazer caminhada, acampamento, pro movimento, neste caso, a regional que é o Estado e a região. Aqui entrou o PRONAF- A foi de 11 mil, 1% a gente doa pro movimento pra continuar a luta. Se não fica difícil continuar a luta. Mas quando se fala de produção, por exemplo, quando tem encontro a gente contribui com que a gente tem, tipo feijão, arroz (EDU 2-JB).

A fala da Educadora 2 reflete a necessidade de existir financiamento para a continuidade da luta do Movimento. Mas, além da ajuda financeira, ela destaca o compromisso de cada assentado de contribuir de acordo com suas possibilidades para o fortalecimento do ideal do MST. Assim, principalmente, quando são realizadas atividades que envolvem a concentração do coletivo, eles contribuem para a alimentação, por meio da doação de feijão, arroz, batata, porco, frango, gado e outros produtos.

Nós contribui com o movimento é na parte de.... . Digamos, tem uma ocupação de terra pra fazer, tem um povo pra acampar, mas lá o pessoal não conhece o movimento sem terra. Qual é a ajuda que você pode dar. Aí que entra a ajuda do assentado. Eu tenho experiência, vou passar uma semana lá, vai mais dois somos três, passa uma semana ou duas. Contribui lá. Aí você vê, se tem feijão, se tem arroz, milho, galinha, porco, junta tudo, mata e leva todo pro povo comer lá à vontade. A gente ajuda eles com outros ajudaram nós aqui. A contribuição maior do MST é a gente andar com mão governamental como: igreja, os movimentos sociais e outros. O MST

na verdade é o povo e o povo é um povo carente, que se chama sem terra. Se não tem terra não tem nada, nem o que comer. Então, o povo ajuda as entidades ajuda de onde sai recursos pra ajuda. Dão ônibus pra levar a gente, caminhão e assim por diante. Não tem assim uma parcela de contribuição, tem que pagar X pro MST todo mês ou por ano. Não, não tem (MOR 3-JB).

Como fica evidente nessa fala, é uma prática do MST o exercício da solidariedade, seja por meio da socialização de saberes e experiências acumuladas nos Assentamentos, seja por meio do fornecimento de recursos materiais. Dessa forma, aqueles que já experimentaram a condição de assentado ajudam a garantir o processo de territorialização daqueles que estão vivenciando o processo de conquista da terra. Politicamente, esse tipo de experiência e formação de saber está voltado para o combate à política patronal, ao latifúndio e à agroindústria. Dentre as ações de resistência dos movimentos populares do campo, Kolling (1999) destaca:

- Reformar-se nos limites da capacidade de absorção de tecnologias alternativas, para poder resistir à agricultura empresarial;
- Transformar-se por meio da cooperação agrícola, mas mantendo relações artesanais de trabalho, sobrevivendo sob a ameaça da falência;
- Reorganizar-se, desenvolvendo novas experiências, objetivando a cooperação agrícola, procurando construir uma nova saída voltada para o auto-sustento;
- Respeitar os sujeitos do campo com seus projetos de desenvolvimento com base na agricultura familiar;
- Executar a reforma agrária de maneira rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a um outro padrão de ocupação produtiva, baseada na agricultura familiar;
- Realizar o incentivo aos pequenos e médios agricultores para recuperar a terra e assimilar os princípios da agroecologia.

Essas propostas fazem parte da luta dos movimentos sociais populares, visando garantir sua existência no campo, o respeito pelos seus direitos de cidadania e o acesso à políticas públicas de incentivo aos trabalhadores rurais.

4.3.6 O saber para a comercialização

No Assentamento o processo de comercialização acontece com pouca frequência, conforme informam as falas dos sujeitos desta pesquisa: “é muito pouca a comercialização. Praticamente só mesmo pra consumo” (EDUCANDA 1-JB).

Essa situação é recorrente em praticamente todas as falas, ou seja, há uma visão quase que coletiva do Assentamento de que a produção é voltada mais para o consumo. Há uma comercialização de produtos de forma avulsa, porém não existe uma política para vender a produção.

Esse processo de comercialização avulsa se configura por meio da iniciativa dos assentados para venderem seus produtos individualmente. Na prática, cada morador leva o seu produto para vender no mercado, também ocorre uma ação de troca de produtos entre os moradores como forma de melhorar a produção na maioria dos casos e outros são exclusivamente para a subsistência. Algumas falas dão conta de como é dinamizada a comercialização e que produtos são freqüentes ou sazonalmente vendidos:

Só o açaí, na época, que o pessoal vende. Pra se manter. Há troca de produtos, Não. É destinada pra venda. Da venda a gente tira o consumo. A gente compra os produtos da cidade (EDUCANDA 5-JB).

A gente comercializa. Também trocamos. A gente troca porca, ovelha por um reprodutor, troca uma vaca por um garrote bonito e produtor. Ou faz um negocio de um bezerro macho por uma bezerra fêmea (MOR3-JB).

A comercialização desses produtos não se configura uma ação voltada para garantir mercado para determinados produtos, a venda é uma forma de assegurar o acesso a outros gêneros de necessidades básicas que não são produzidos pelos assentados, além da prática caracterizadamente como troca, não há uma monetarização do produto. Essa dinâmica da produção no interior do

Assentamento se aproxima das idéias de Marx (1985), quando trabalha o duplo sentido do trabalho: valor de uso e valor de troca. Para esse autor, quando o trabalho é relacionado com o processo de comercialização do produto, assume um valor de uso, quando recebe o sentido de mercadoria, tem o valor de troca objeto. Porém, quando a produção é pensada e voltada para atender as necessidades imediatas do sujeito, o produto não tem o sentido de mercadoria, portanto, não é objeto, não se dando a venda, mas a troca.

A Coordenadora informou que a comercialização está condicionada à produção excedente, ou seja, a produção tem que atender primeiramente as necessidades de subsistência, só então o que excede é colocado à venda no mercado local. Tal constatação não significa que não há uma ação intencional, ao contrário, os moradores do Assentamento se ressentem da falta de uma política de apoio à comercialização da agricultura familiar, dada as dificuldades de incentivo que enfrentam para a comercialização de seus produtos, uma vez que essa é uma prática que está relacionada ao conhecimento e iniciativa de cada um.

As pessoas que tem o excedente, o que sobra da sua subsistência, vai até Castanhal de forma desorganizada e vende o seu produto de maneira muito baratinho. O exemplo que eu vou citar é a farinha. A produção maior aqui o produtor sai daqui com uma saca de farinha paga a passagem do ônibus, vende com um preço abaixo e volta pra casa com quase nada. É de forma desorganizada por isso. Não existe ainda uma cooperativa, um caminho que você possa vender o seu produto e tirar algum lucro dela. Não, não há. O que falta, o produto que não se produz aqui a gente tem que comprar fora. Vende a farinha pra comprar o café, o açúcar e outros gêneros de necessidade. (COORD-JB)

É prejuízo que a gente tem, não tem assim aquela pessoa que se dedique. Não tem aquela cooperativa, as pessoas compram e vendem de forma individual. Deveria funcionar. Mas até o momento não funciona não (EUCANDA 5-JB).

A fala da Coordenadora revela um estado de inquietação, pois chama atenção para a necessidade de práticas de cooperação para poder ser desenvolvido um conhecimento mais significativo em prol da comercialização, que, na sua

avaliação, não é cultivado e nem exercido entre os assentados, o que contradiz com o que preconiza os pressupostos teóricos que formam a dinâmica do MST, que discutem e propõem uma ação cooperada nos assentamentos. Essa ausência de cooperação gera dificuldades na ação de escoamento do produto, conforme a percepção da Educanda 5.

Ainda associada à questão da comercialização, uma outra dificuldade foi citada, que é a falta de transporte:

Pra gente sair daqui depende de carro, e os ônibus quando a gente sai daqui é difícil. A hora que a gente sai daqui são 6 horas. Quando a gente chega lá um pouco mais tarde, tem que vender aquele produto mais barato, porque muitos já compraram, já chegou muitas frutas e verduras. Aí quando a gente chega já compraram e temos que vender mais barato. Mas se a gente chega cedo pega um preço melhor. Então depende do transporte da gente. (EDUCANDA 3-JB).

As dificuldades de transporte são um dos pontos principais de estrangulamento do pequeno agricultor, pois como não têm recurso para escoar sua produção e nem o apoio de políticas públicas que possam garantir esse escoamento, quase sempre ficam às expensas dos atravessadores ou enfrentam todo tipo de sorte para chegar ao mercado consumidor: “a falta de transporte, dificulta” (MOR 2-JB).

A ausência de uma política de apoio ao processo de circulação e escoamento do produto vem se constituindo em mais um ponto de pauta na discussão dos movimentos populares do campo como o MST, particularmente, no que se refere à questão da agricultura familiar, cuja proposta é de que seja garantido o transporte como uma ação de incentivo à produção familiar, à comercialização, assim como a armazenagem, o seguro agrícola, o crédito diferenciado e o acesso a novas tecnologias (KOLIING, 1999).

4.3.7 O saber sobre a saúde: aprendizagem de uma ação alternativa

O conhecimento em relação à saúde não se distancia da realidade das ocupações, para isso é estruturado, no Movimento, um Setor da Saúde, onde estão

peças que se identificam com esse campo, no geral, mulheres, principalmente, as que tiveram um histórico de atuação como parteiras.

No Assentamento, existem três Agentes Comunitários da Saúde (ACS), duas delas eram parteiras, mas o Movimento assegurou que elas recebessem formação específica para trabalhar na questão das doenças mais comuns enfrentadas pelos assentados.

Nas práticas de formação, em geral, elas aprendem a produção de remédios caseiros e a elaboração do que é denominado localmente de *garrafada*, isto é, um remédio produzido como um chá e transportado em uma garrafa. Segundo os moradores, é um bom remédio e tem efeito prático:

O movimento proporciona formações pra que se utilizem remédios caseiros, porque é muito importante pra nós. (COORD-JB).

Aquelas garrafadas, que a pessoa mesmo prepara é o remédio que eu gosto (EDUCANDA 2-JB).

No período do acampamento e das intensas e longas caminhadas, eram de uso comum os remédios caseiros:

Na época de acampamento nós usamos muito, em caminhada a gente usava muito. A gente fazia remédio caseiro. Agora ultimamente, nós estamos relaxadas mesmo. Estamos usando só o remédio químico, porque abandonaram. A gente vê, porque o químico ele é bom pra uma parte, mas prejudica a outra e o remédio caseiro dá a medida certa e ele não atinge órgão nenhum. (EDUCANDA 5-JB)

A gente usa muito remédio caseiro, casaca de pau. Mas hoje a civilização tá tão grande que o pessoal não quer mais nem fazer negócio de remédio caseiro, corre direto pra farmácia (MOR 3-JB).

A Educanda 5 chama a atenção, dizendo que os remédios caseiros começaram a ser menos usados por conta da instalação do posto de saúde, que trouxe o remédio de farmácia, cujo significado é o da lógica da eficiência, porque incorpora saberes científicos da área das ciências da saúde. Assim, o conhecimento

médico e dos remédios químicos inibem o desenvolvimento do saber popular, que é considerado duvidoso.

Nas duas falas, fica evidente um conflito entre o uso de diferentes remédios no tratamento. Eles acreditam nos remédios caseiros, mas é como se passassem por um processo de evolução. Na época do acampamento, quando ainda estavam lutando pela conquista da terra, em que as condições eram precárias, o uso do remédio caseiro se dava sem que fosse questionada sua eficácia. Depois de instituído o Assentamento dotado de infra-estrutura básica, os conhecimentos medicinais populares começaram a cair em desuso.

Há um médico no posto, o qual funciona uma vez por semana. Nos outros dias, o funcionamento e o cuidado com a saúde das pessoas do Assentamento são de responsabilidade do setor de saúde.

A gente tem um posto de saúde, toda 2ª feira o médico vem consulta. Às vezes não vem nem se consultar, a gente já sabe pega o prontuário dele e leva pro médico e a gente vai só entregar nas casas. (EDUCANDA 5-JB).

A dimensão política do MST envolve condições para que as pessoas que estão imersas Na luta pela terra tenham condições de vida. Por isso, o a criação dos Setores, e o da saúde é um deles, que tem um grande envolvimento no Movimento, pois a saúde, assim como o setor da educação, atende a maioria das pessoas do Assentamento, proporcionando uma relação entre familiares, como foi citado na fala da Educanda 5 “a gente já sabe o problema (...) vai até as casas entregar o remédio”.

A relação entre saúde e doença está próxima do principal instrumento de trabalho que é o corpo. A partir do corpo, são conhecidos os limites e as condições de cada pessoa.

A primeira diferença é o trabalho desenvolvido pelo homem e que se torna difícil para as mulheres, mas, ainda assim, há mulheres que moram sozinhas, ou cujo marido faleceu, tendo que assumir o trabalho da casa e do lote, como foi o

caso de uma moradora com quem conversei ligeiramente às margens do igarapé. Ela mora há 6 anos no Assentamento e teve que assumir as atividades do lote, a casa e mais a criação de 11 filhos; agora são nove, pois dois morreram. Essa moradora cria gado, mas não consegue plantar por considerar que envolve muito trabalho. De acordo com seu depoimento: “é muito cansativo”. O corpo fala, reclama e manifesta suas fraquezas por meio das doenças.

Uma outra questão está relacionada às condições do trabalho rural de capinar, de cuidar dos bichos, de ficar exposto ao sol, bem como outras atividades, em função das quais vão surgindo as doenças, que atingem tanto homens como mulheres:

Aqui é mais acidentes de trabalho como: corte, machucado de queda, picada de inseto de cobra (EDU 2-JB).

Agora o que ta dando mais é hipertensão. Não sei se é devido o sol, ta dando muito caso de hipertensão (EDUCANDA5-JB).

Eu sou hipertensa cuido através do posto de saúde eu consigo os medicamentos (EDUCANDA 1-JB).

Em sua fala, a educanda refere-se à hipertensão, que na sua percepção é um problema de saúde que prejudica seu trabalho no campo, pois como mora sozinha, tem que trabalhar no lote, como ela mesma relatou em outro momento (Diário de campo), às vezes não pode ir para o lote devido o sol, que faz aumentar sua pressão, tendo que esperar, portanto, o sol baixar; por isso, ela afirmou gostar de trabalhar mais no período de chuva, porque a temperatura é mais baixa.

Ainda assim, para o cuidado com essas doenças, além do Posto de Saúde, os moradores têm o conhecimento de remédios caseiros, a que, geralmente, recorrem para o tratamento de doenças mais leves, os casos mais graves são mandados para a cidade.

Alguns moradores avaliaram que os remédios caseiros são diferentes dos remédios de farmácia porque:

O remédio caseiro não ataca muito o fígado e o da farmácia sim (EDUCANDA 1-JB).

Eu gosto de usar o remédio caseiro, porque às vezes ele é melhor que o da farmácia. Ah, às vezes o remédio da farmácia a gente toma, toam e não faz efeito, agora quando a gente toma um remédio caseiro que não tem nada haver ai é que faz efeito. (EDUCANDA 2-JB)

A nossa família toda primeiro usa remédio caseiro, quando tem um problema na barriga, o remédio caseiro um chá da casca da laranja. A gente utiliza mais remédio caseiro (EDUCANDA 3-JB).

A gente vê, porque o químico ele é bom pra uma parte, mas prejudica a outra e o remédio caseiro dá a medida certa e ele não atinge órgão nenhum (EDUCANDA 5-JB).

Alguns descreveram receitas de ervas que são recomendadas para uso de enfermidade, de acordo com saberes que acumularam nas suas experiências de vida:

A gente usa muito a sucuriçu, casca de maracujá e a meracilina (planta). Gosto de usar uma pomada que aprendi a fazer. É a base de gordura, meracilina (planta) e copaíba. Eu gosto de usar porque ela cria carne no ferimento e cura. A gente observa que trabalhar com esses remédios é muito melhor, porque o organismo não sente muito. Não tem esse problema se é alérgico, o que não é um pode tomar outro não. Mas não tem muita diferença com o da farmácia. Acho que é muito psicológico que o da farmácia é mais curativo do que o caseiro, mas ele é mais curativo do que o da farmácia. (MOR 2-JB).

Para esse sujeito, a pomada é mais eficaz do que o remédio da farmácia. Ela explica o efeito da pomada no ferimento e conclui que os remédios de farmácia são mais curativos devido à ação psicológica, do valor que a eles é atribuído. Assim, relativiza a importância desses remédios e valoriza os remédios produzidos artesanalmente.

A questão da saúde é uma complementação das lutas por direitos sociais e para o MST, cuja garantia não está na comida e na enxada, mas em todas as dimensões que são imprescindíveis para a existência humana (MST, 1998).

4.3.8 Os saberes mítico-lendários: um conflito espacial

Na região Amazônica, as lendas são expressões e traços culturais híbridos e da mestiçagem, que fazem parte das populações indígenas, africanas, portuguesas e outras. Por isso, é difícil reconhecer na Amazônia uma única cultura e identidade, porque nela passam diversificadas formas de saberes e de expressões culturais.

Para Fares (2004), as narrativas mito-poéticas são formadas pelo conjunto de narrativas que inclui o mito, encontradas no cenário amazônico, no cotidiano desses trabalhadores do campo. Por isso, as narrativas amazônicas não têm o caráter ficcional, mas são compreendidas como construções em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e se sobrepõem.

Os mitos aparecem nas narrativas dos assentados, como uma forma de conhecimento sobre uma parte da região, mas que está incorporado nas lendas mais conhecidas de toda região amazônica, que são denominadas por Fares (2004, p. 89) como: “Redes textuais que representam formas de pensar e indicam modos de agir dos habitantes das comunidades sejam à beira do rio ou moradores da floresta, próximos, ou não, das zonas urbanas”.

As narrativas estão muito ligadas ao cenário do trabalho dos moradores, onde são vivenciadas as histórias com seres encantados e protetores da floresta, sendo os mais comuns o Curupira, a Matin, a Mãe do rio e da mata. Essas histórias são contadas no final do dia pelos moradores que estão vindo da terra do trabalho ou em *rodas de cultura*, que são atividades programadas, geralmente, pela escola, e tem o espaço para essas narrativas.

Particpei de uma dessas *rodas de cultura* que foi programada para receber a formação dos professores, contando com a participação dos moradores, na qual foi expressa a seguinte narrativa:

Uma vez, eu e um amigo meu fomos apanhar açaí, lá pra dentro da mata. Dessa mata que fica rodeando o Assentamento. Era umas 6 hora da manhã, quando deu umas nove horas, agente já tinha os cachos de açaí, descemos e amarramos os cachos para levar. Aí andamos, andamos, andamos e nada de encontrar a saída da mata.

A gente não conseguia e eu já estava ficando com medo, o meu amigo já não agüentava de tanto andar. Andamos muito durante muito tempo, aí eu percebi que podia ser a curupira. Aí eu lembrei que a curupira gosta de desatar nó. Então, falei pro meu amigo vamos fazer nó e jogar pra trás, mas não olha por que se não vai servir. Aí começamos a fazer nó e jogar pra trás, em foi rápido que encontramos a saída. Era como se fosse daqui pra li. A curupira gosta de desatar nó, por isso que conseguimos sair (MOR 1-JB).

Tem o caso de um rapaz que era daqui do assentamento chamado sapo. Ele era acostumado a andar pelo mato no escuro, descalço, sem lamparina. Um dia, o sapo, foi pegar açai e se perdeu, não voltou pra casa. Tinha saído 3 horas da tarde e já passava das 9 horas da noite e nada do sapo. Quando seus filhos ascenderam duas lamparinas e foram atrás do pai. Começaram a gritar, aí o pai ouviu e respondeu. E um gritava e outro respondia. O sapo conseguiu encontrar o caminho de volta. Segundo algumas pessoas daqui foi a curupira que prendeu o sapo na mata. (MOR 2-JB).

Ah, o povo fala que tem dor de cabeça. Tem um senhor aqui que, ele foi embora daqui, porque ele ficou meio perturbado. Dizem que, ele foi pra mata, se perdeu na mata foi pra lá e foi pra cá, e ficou meio perdido. Aí o encontraram no mato jogado. Aí levaram pra tratar. Pelas crendices, dizem que ele tinha sido mundiado pela curupira. E realmente ele mudou daqui, não ficou aqui, abandonou casa e foi embora. E ele foi curado, ficou bom, a gente já teve contato com ele ta bem, mas foi aqui que ele adoeceu (EDU2-JB).

Para essas pessoas, as lendas são acontecimentos possíveis, por comporem a sua realidade cotidiana do campo e podem causar doenças, como foi o caso do homem que foi “mundiado” pelo Curupira, o que significa um estado de perturbação, segundo a educadora. Há histórias que acontecem à beira do igarapé, que, para os moradores, são provocadas por encantados.

Já, sobre isso dá mais aquela dor de cabeça, dá moleza. E o meu esposo mesmo já teve isso, porque ele gosta de andar muito pelo igarapé pescando. E lê já teve isso. (EDUCANDA 3-JB).

Olha amenina daqui do canto de vez em quando dá um negocio nela. Ela não pode ficar muito tempo no igarapé e ela vai, não quer que ninguém pegue no cabelo dela, na cabeça dela. Agente acha que coisa do igarapé, agora não que ta no poço, mas de antes. (EDUCANDA 5-JB).

A cura e o tratamento para as mundiações são as rezas, que são feitas por senhoras mais velhas e que sabem tirar o doente desse estado. Então, os casos de reza são para curar as dores de cabeça provocadas à beira do igarapé e as lesões da pele, que não são ferimentos, mas “carne rasgada”, como foi narrado:

A reza é pra parar a dor de cabeça. Tem algumas mulheres que fazem isso. Eu rezo mais é pouco. Tem gente que costura a carne rasgada com uma agulha, vai rezando e vai costurando (MOR 2-JB).

Tais conhecimentos fazem parte da construção do saber desses moradores. Porém, esse saber não é considerado por todos os sujeitos, alguns desconfiam de sua existência, mas respeitam.

Acreditar, não acredita assim muito. Tem pessoas assim de idade que ficam contando essas histórias, a gente fica só ouvindo. Não acredito assim muito. Quando a gente chegou aqui tinha pessoas que, uma noite na semana, os cachorros da nossa casa ficavam latindo, como acompanhando uma pessoa. E dizem que os cachorros enxergam tudo. E um curandeiro uma vez falou que era um vaqueiro que passava uma vez por semana, vinha montado num cavalo branco, mas a gente não enxergava nada só os cachorros latindo (EDUCANDA 1-JB).

Eu não acredito muito não, mas tudo é possível (EDUCANDA 2-JB).

Não creio muito. Na verdade não me deixo levar por isso. As pessoas contam casos, mas, eu respeito, prefiro não me envolver (COORD –JB).

Outros sujeitos, inclusive pessoas de outras religiões, acreditam nas lendas, pois consideram que tudo é possível e que devem ser respeitadas.

Acredito, ontem vim com medo pra cá, porque lá pro lado que a gente mora diz que é a matinta que fica assobiando. Eu nem quero vê. Mas diz que existe. A gente tem que saber entrar no mato, tem que pedir licença pra entrar. Entra conversando, porque tudo tem o seu dono. Eu sou assim, tenho isso comigo desde tempo da minha avó que contavam pra gente. Quando for pro igarapé conversar com o dono do igarapé, se a gente vai pro mato tem que entrar

conversando pedir licença. E acho que até isso eu faço. Até hoje. E nunca aconteceu nada comigo (EDUCANDA 3-JB).

Tudo existe, mas não sigo a minha religião é outra. Mas existe, porque quando dá esse negocio nela ela fica olhando pras pessoas sorrindo, quando ela fica boa ela não lembra de nada, nada, nada que foi passada, se as pessoas não contarem pra ela. (EDUCANDA 5-JB).

Acredito sim, porque é uma coisa forte que vem de muito tempo, muito antigo que o povo ainda preserva e dá resultado. Acho que é um espírito bom que ta perto (MOR 2-JB).

Este conflito emerge devido viverem em espaço diferente do da cidade, lugar em que as lendas amazônicas são conhecidas, mas que não têm credibilidade de existência, sendo vistas como contos sem relevância. As pessoas que moram no campo, no rio e na floresta, como é o caso dos assentados, estão rodeadas de um cenário natural que expressa a possibilidade de essas lendas, contos e mitos serem verdade, porque a construção imaginária e poética (FARES, 2003) está mais propícia em acontecer. Assim, muitos respeitam e acreditam.

Tudo existe, porque onde tem mata. Onde tem fonte, igarapé, geralmente acontece essas coisas. Tudo existe e deve ser respeitado, as diferenças, as credices precisa ser respeitado. As pessoas contam casos, aí a gente vai e vê que foi real. Eu acredito. Falam de um cachorro grande que assusta o povo, de matintaperera a gente escuta uns aqui os apitos bons e dá medo. Já teve caso de bater e tomar o café de manhã, verdade (EDU 2-JB).

Essas relações evidenciam um conflito espacial dos moradores que ora acreditam nas lendas e as respeitam, sendo até ensinadas formas para se protegerem das encantarias, como pedir licença para entrar no rio e na mata; e ora não acreditam. Então, os personagens lendários amazônicos (matin, curupiras e encantados do rio) são narrativas que, para Fares (2003), estão situadas em poéticas de transmissão oral. Na realidade cotidiana e de construção cultural, tais narrativas são saberes que proporcionam o viver e o trabalhar nesse contexto rural.

CONCLUSÃO

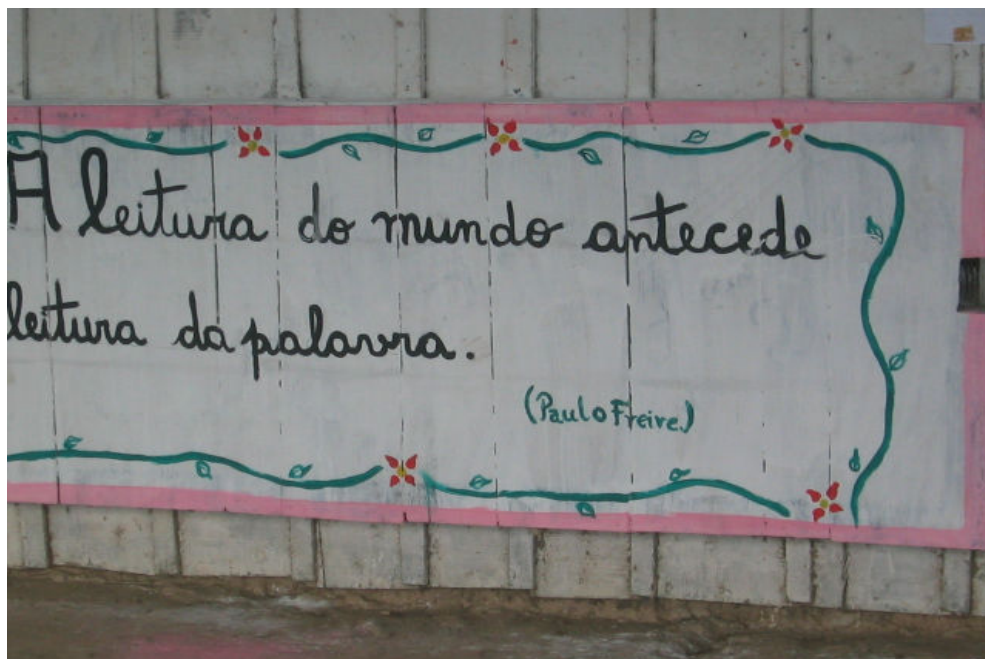


Fig.23: A frase no painel de madeira na frente da Escola

<<Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, como determinação, é substantivamente esperançoso e, por isso mesmo, provocadora da esperança>>. (FREIRE, 2000, p. 48).

Nesta pesquisa, assumi o desafio de realizar um estudo sobre a prática educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em um Assentamento na Amazônia Paraense e sobre os saberes que marcam suas experiências neste campo. A dialética tomada como uma opção metodológica favoreceu a compreensão dos fatos, como também a apreensão das ações observadas; possibilitou analisar, confrontar e interpretar a teoria e as práticas estudadas à luz dos fundamentos teóricos tomados como referências; articular o local e o global, ou seja, compreender o cotidiano do Assentamento pesquisado no contexto mais geral do MST e dos Movimentos Sociais.

Com a pesquisa não pretendi comprovar teorias que circulam no universo da Academia sobre movimentos sociais; com uma lógica de pesquisa indutiva, busquei produzir dados emergentes da realidade social do Assentamento e assim analisar as coerências e contradições entre o discurso oficial sobre educação do MST e a concretude dos processos de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, enquanto militante da educação popular, educadora compromissada com o projeto de justiça social, reforma agrária e democracia radical, em certos momentos, encontrei dificuldades para reconhecer que existem contradições políticas, comunitárias e educacionais nesse movimento popular, as quais não podem ser negadas, ao contrário, precisam ser evidenciadas, pois acredito que somente dessa forma será possível avançar na construção de uma prática verdadeiramente democrática.

É necessário que os sujeitos reconheçam as fragilidades de suas ações para que coletivamente enfrentem o desafio e busquem a superação das contradições, dos problemas e das ambigüidades subjacentes a suas práticas e aos seus discursos.

Esta ação foi muito difícil, pois quando descobri que além dos projetos e sonhos pessoais e militantes, existem os fatos reais e as contradições concretas, compreendi que o papel do pesquisador social é desvelar, conhecer e discutir a realidade estudada, com seus avanços e retrocessos, conquistas e obstáculos. É nesse sentido, que gostaria que as críticas à prática do Movimento fossem

compreendidas pelos seus militantes, acima de tudo, como uma contribuição para os processos avaliativos de uma Pedagogia em Marcha.

Tomei como ponto de partida desta pesquisa a questão sobre os saberes que estão presentes nas práticas educativas cotidianas do MST no Assentamento João Batista II, em Castanhal - PA e como, metodologicamente, esses saberes são trabalhados na perspectiva da Educação Popular. Algumas constatações foram reveladas a partir das análises das falas dos sujeitos entrevistados e das observações em campo, tais como:

A Educação é concebida como um meio e um fim para os moradores do Assentamento. É um meio de constituição e fortalecimento do Movimento através de um trabalho de formação voltado para a politização das consciências e uma finalidade, pois compreendem que a democracia social pretendida só é possível com seres humanos dignificados por uma educação humanizadora.

Observei que na Pedagogia do MST, com conseqüências para a prática educativa do Assentamento estudado, a educação possui duas dimensões complementares: política e humanista. Essas duas dimensões foram mencionadas como estando presentes nas práticas educativas dos assentados, e que por meio delas buscam construir uma educação crítica para a assunção da liberdade humana. A liberdade de ser diferente, liberdade de plantar, liberdade de uma educação própria, liberdade de assumir uma identidade camponesa.

Os discursos que informam as práticas educativas do Assentamento, por estarem associados aos princípios que norteiam a dinâmica do MST, indicam a influência de pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Por meio da teoria marxista de sociedade e da pedagogia socialista, em particular, buscam formação capaz de realizarem uma leitura crítica da sociedade, a evidenciar as contradições do capitalismo e a pensar em uma educação de classe, comprometida com o trabalhador, o excluído social.

Observei que os discursos dos educadores estão fundamentados na Educação Popular, na perspectiva da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Especialmente, um dos princípios da educação popular, que é a relação entre saberes, foi analisado na dinâmica da sala de aula e no cotidiano do assentamento,

no exercício de compreender como esses educadores desenvolvem metodologicamente a relação de saberes escolares e cotidianos.

A corporificação desse princípio na prática pôde melhor ser observado na educação do trabalho e na formação política dos militantes, que articulam os objetivos estratégicos do Movimento, os saberes práticos do trabalho e a conscientização para a luta social, logo, entrecruzando saberes e experiências de diversas fontes: teóricas, políticas, sabedoria popular, formação técnica.

Na escola, a relação entre saberes é tida como um objetivo, um princípio e um discurso, mas não plenamente realizada nas práticas cotidianas. A ausência de um currículo próprio da escola do Assentamento e de um projeto político-pedagógico autônomo são fatores que atrelam a prática do Movimento ao sistema oficial de ensino, o que é uma contradição evidenciada.

Entretanto, não se pode afirmar que o currículo adotado na escola do Assentamento é uma reprodução do currículo oficial da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal. Embora o Assentamento não possua um documento curricular, observei que há um “currículo em movimento”, cuja dinâmica é dada pelo conflito entre o saber escolar do currículo oficial, o saber político e pedagógico dos professores e o saber cotidiano dos moradores. Essa dinâmica pedagógica me permitiu afirmar que o currículo em movimento da escola analisada assenta-se na relação entre saberes como princípio educativo.

A concepção de educação que norteia as práticas educativas analisadas (a educação do trabalho, a educação na família e a educação escolar) no Assentamento é compreendida em sentido bastante *lato*, isto é, enquanto prática de formação social, humana, escolar, política, cultural. Essa concepção explica a compreensão ampliada de educação dos sujeitos entrevistados, que visualizam a prática educativa nos seus diversos ambientes.

A educação no Assentamento João Batista tem como orientação um dos princípios da Pedagogia do Movimento que é a educação pelo trabalho. Os sujeitos compreendem que no trabalho forma-se o agricultor e que a terra é espaço rico de produção de saberes. Nas relações sociais de produção, uma variedade de saberes

é criada, mobilizada e repassada. O trabalho forma a identidade do sujeito e realiza a mediação entre seres humanos, a natureza e a cultura.

A relação entre o agricultor e o trabalho é mediada pela terra enquanto espaço produtivo e formativo. A terra, para os assentados, é a matriz que dá dinâmica ao Movimento e a origem dos saberes cotidianos. Uma cartografia dos saberes da terra foi construída na pesquisa, a partir da qual pode observar que o saber forma o sujeito político e o sujeito da terra; orienta as atividades produtivas, a comercialização dos produtos agrícolas e a gestão de recursos públicos; ensina formas populares de cura e saúde e encanta com narrativas mítico-lendárias.

A cartografia elaborada revela que os saberes favoreceram a organização estrutural do Assentamento, e, principalmente, o desenvolvimento das práticas sociais. Os saberes de que já eram portadores e aqueles que construíram no processo de organização do Assentamento emergiram das lutas sociais na terra e contribuíram para o processo de conquista da terra. Trata-se de saberes que estão relacionados à formação política dos desgarrados da terra para a condição de sujeitos históricos e que reforçam a identidade do sujeito Sem Terra.

Em relação à educação na família, observei que assume a função de manter a maior coesão social possível no Assentamento. A família é o núcleo de organização do trabalho produtivo, é nela que se sucedem as gerações e forma-se a identidade sem terra. A educação, nessa instituição, assegura a continuidade da luta camponesa, o fortalecimento da comunidade e a socialização dos saberes que a constituem como grupo social.

Para os educadores que moram e trabalham no Assentamento, a prática educativa é de intensa responsabilidade, uma vez que para o próprio Movimento a educação é central na formação política dos militantes. Os educadores, ao assumirem essa responsabilidade, tornam-se referências no Assentamento, sendo articuladores, mobilizadores e alguns dos principais responsáveis pela coesão da comunidade.

Entretanto, os educadores entrevistados do Assentamento revelaram dificuldades em concretizar os princípios educativos da Pedagogia do MST, em função de problemas na estrutura física da escola, qualidade dos materiais didáticos,

insuficiência de recursos financeiros e formações continuadas. Além disso, foram enfatizados pelos sujeitos da pesquisa conflitos nas relações interpessoais de um modo geral no Assentamento, repercutindo, obviamente, no cotidiano da escola.

Um dos problemas mais sérios enfrentados hoje no Assentamento é o que chamam de “racha” na gestão dos setores e na comunidade. Alguns moradores retiraram-se do MST e formaram um grupo dissidente, vinculado à FETRAF, mas habitam no mesmo Assentamento que ajudaram a construir. Os conflitos interpessoais e políticos têm marcado a vida no Assentamento, influenciado na administração dos diversos setores, inclusive na educação.

Nesse contexto de cisão, o projeto político e pedagógico de transformação e de construção da luta pela reforma agrária de certo modo perdeu espaço, em função da perda do sentimento de comunidade e do sentido de coletividade, mas a maioria das pessoas que ainda defendem o MST tentam a reorganização do espaço do Assentamento e a superação dos conflitos.

Concluo também que a prática vivenciada no Assentamento nem sempre corresponde a uma realização efetiva da Pedagogia preconizada na literatura do MST. Na maioria das vezes, configura-se como um esforço dessa realização. A construção pedagógica ainda apresenta traços de uma educação tradicional, na medida em que não consegue considerar plenamente na dinâmica da sala de aula o envolvimento dos diversos saberes culturais cotidianos existentes nesta realidade, havendo uma predominância do saber escolar.

Por isso, afirmo que a prática educativa analisada apresenta traços da educação tradicional, embora não a possa caracterizar como tal, já que os aspectos de inovação metodológica e pedagógica são mais evidentes. A inovação pode ser observada na autonomia dos professores para realizarem as formações e sessões de estudo com base na literatura do MST; no envolvimento dos educadores com a comunidade; na adaptação curricular para a realidade do Assentamento; na importância dada à prática educativa no trabalho e na família; e na reflexão sobre a prática.

Acredito que os resultados da pesquisa também revelam indicativos para novas agendas de pesquisas como as relações de gênero no Assentamento. Como

ficou claro na pesquisa, a maioria dos sujeitos educandos são mulheres, mas e os homens, por que não estão na escola? Será que todos são alfabetizados? Será que o trabalho na terra impõe limitações ao estudo? Será que a educação está vinculada a uma representação de comportamento feminino? As políticas educacionais do campo estão estimulando a participação dos trabalhadores? Qual a relação entre o Assentamento estudado e os movimentos e fóruns de educação do campo? Que relação possuem com o Estado e com as políticas oficiais de educação do campo?

Essas questões foram levantadas na pesquisa de campo, na reflexão sobre a prática e podem estimular a elaboração de novos projetos de pesquisa sobre a educação do campo em assentamentos. Do ponto de vista teórico, ainda é preciso avançar muito na realização de pesquisas sobre a educação popular do campo na Amazônia, estimular estudos sobre assentamentos rurais, com um enfoque na cultura e no saber das populações. Um olhar que articulasse as noções de cultura, política e educação, voltado à análise da prática cotidiana do MST, foi o que pretendi desenvolver e contribuir com este trabalho.

Finalmente, gostaria que este trabalho fosse uma contribuição aos educadores do Assentamento João Batista II, esperando que os mesmos vejam nesta produção “um olhar” de alguém que, embora de fora do Movimento, está comprometida com o projeto que anunciam e constroem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio: posse comunal e conflito. *Humanidades*. Ano IV, n. 15, Brasília: UNB, 1988, p. 42-48.

ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência: retrospectiva histórica*. São Paulo: EDUC, 1996.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ALTHUSSER, Louis. *Análise crítica da teoria marxista*. Rio de Janeiro: editora Zahar, 1967.

_____. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. In. SCALABRIN, R.; SILVA, R.G. DA C. E LIMA, A.A.B.(Orgs). *Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT*. CUT Nacional, 2002.

_____. A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. *Revista da Associação Nacional da Educação*. - ANDE. São Paulo: Cortez. Ano 06 N. 12, 1987. p. 15 a 20.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. *Nova Evangelização: perspectiva dos oprimidos*. Fortaleza: Vozes, 1990.

_____. *América Latina: da conquista à nova evangelização*. São Paulo: Ática, 1992.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular*: leituras de operárias. 10ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos*: a experiência da pesquisa no trabalho do educador trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Em campo aberto*: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2000.

CALADO, Alder. Educação e novos movimentos sociais: potencial, limites e perspectivas político-educativas da Igreja na Base. *Temas em Educação*, n. 3, João Pessoa, Curso de Mestrado em Educação, Editora da UFPB, 1993, pp. 21-42.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M.(Org.) *Por uma Educação do Campo*: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., Cerioli, P.C.(Org) *Por uma educação do Campo*: identidade e políticas públicas, 2002.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CASTORIADIS, C. *A Criação histórica e a instituição da sociedade*. In: *A Criação Histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUCHE, Denis. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAL RI, Neusa Maria e VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem Terra: instituto de educação Josué de Castro. *Educação e Sociedade*. vol. 25. Campinas: UNICAMP, 2004.

DELEUZE, Giles. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del Indio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad*. 2ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

_____. *Hacia una Filosofía Política Crítica*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro. 7ª ed. Civilização Brasileira: 1981.

FARES, Josebel Akel. Cartografia Poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.) *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: UEPA, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Caderno de Formação nº 30. Gênese e desenvolvimento do MST*. São Paulo: Peres, 1998.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Airton. *Construindo o caminho*. São Miguel do Oeste: Unesc, 1999.

FOULQUIÉ, Paul. *O Existencialismo*. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. 12ªe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1982.

_____ e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19986.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: companhia da Letras, 1987.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, T. T.; MOREIRE, A. F. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOÉS, Moacyr. *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-64: uma escola democrática*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, Maria Vorraber (Org). *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para a educação no meio rural. *Revista Contexto Educação*, nº4, F. U.I. 1984.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Comunicação e Poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HÉBETTE, Jean. *Cruzando Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. vol. 4. Belém-Pará: Livraria Universitária UFPA, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEIDRICH, Álvaro L. Organização do espaço. *Redes - Desenvolvimento Regional: sustentabilidade e desenvolvimento regional*. Vol 1. nº2. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1996.

INSTITUTO Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Instituto de Educação Josué de Castro. *Projeto Pedagógico*. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, v. 1, n. 2, maio. 2001.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. 2ed. São Paulo: Loyola, 1981.

KOLLING, Edgar et al (Orgs.). *Por uma educação básica do campo 1*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOSIK, Karel, *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE. Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Educação Popular e a Educação do MST: um estudo da relação entre seus fundamentos teóricos*. Monografia de especialização (Educação, Cultura e Organização Social). Belém, UFPA, 2005.

_____ et al. Diálogo, Conscientização e Autonomia no Processo Pedagógico de Inclusão Social. In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular*. Belém: CCSE-UEPA, 2004

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

MANARCORDA, Mário. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. 1. 2ed. São Paulo: Nova cultura, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. 3ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Ciência com Consciência*. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. Lisboa: Moraes, 1964.

MST, Caderno de Educação, nº. 2. *Alfabetização*. São Paulo, 1998.

MST, Caderno de Educação nº. 8. *Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania*. São Paulo, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite. (org). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde. *Subjetividade: referência epistemológica do pensamento moderno*. Belém: CCSE-UEPA, 2005 (mimeo).

_____.(Org.) *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém/PA: UEPA, 2004.

_____. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Leituras Freireanas sobre Educação*. São Paulo: Unesp, 2003.

RIBEIRO, Arilda Inês. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; MENDES DE FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre problematização no processo do pensar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, J. dos R. e PORTO, M. Y. A geografia da Violência e algumas presenças em conflitos pela posse da terra. In *Reforma Agrária*. VI 14. Campinas, 1984.

SCHERRER-WARREN, Ilse. *Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. 3ed. Florianópolis: UFSC, 1989.

_____. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: MENCARINI, Marialice; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: S. A, 1977.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista com educandos e moradores

1. Identificação

- A. Nome: _____
 B. Idade: _____ C. Sexo: () E. Naturalidade: _____
 G. Tempo de vivência na comunidade: _____
 H. Atividades que desenvolve: _____
 I. Integrantes da família: _____
-
- J. Religião: _____
 L. escolaridade _____ formação _____

2. A terra

- 2.1. Como aconteceu a apropriação da terra?
- 2.2. Como está dividida a terra? Todos(as) trabalham nela?
- 2.3. Todas as famílias têm terra? Sim () não()
- 2.4. A produção é individual?
- 2.5. O que é mais produzido no assentamento?
- 2.6. Tem financiamento governamental? Por quê?
- 2.7. O que você aprendeu com o trabalho com a terra? Como?
- 2.8. O que significa a terra para você? E o assentamento?
- 2.9. Você gostaria de morar em outro lugar? Por quê?
- 2.10. Como você cuida da sua família?
- 2.11. Quais conhecimentos você aprendeu com o uso da terra?
- 2.12. Você vê relação entre o trabalho com a terra e a escola? Como?
- 2.13. Há uma aproximação com o que aprende em sala de aula?
- 2.14. Os professores buscam relacionar o conhecimento dos livros com os assuntos do assentamento? Como percebe isso?
- 2.15. Quais desses produtos você comercializa? Por que a opção pela comercialização desses produtos?
- 2.16. Vocês trocam seus produtos por outros? Sim () Não () Se sim, por quais produtos? Com quem? Por quê?

3. Saberes comerciais/ políticos

- 3.1. Como vocês comercializam seus produtos?
- 3.2. Há uma orientação da coordenação no processo de comercialização?
- 3.3. Há dificuldades na comercialização de seus produtos? Sim () Não () Se sim, quais?
- 3.4. Como você lida com essas dificuldades? Se não, por quê?
- 3.5. Quais conhecimentos você destaca para poder comercializar os produtos?
- 3.6. O que você aprendeu neste processo?
- 3.7. A renda adquirida a partir da comercialização fica para quem? Por quê?
- 3.8. Tem a intenção na construção do movimento? Como politicamente?
- 3.9. Você gosta do lugar em que você trabalha? Sim () Não () Por quê?
- 3.10. Como você compara a vida aqui no assentamento e antes do assentamento?
- 3.11. Qual diferença que você percebe?

4. Saberes medicinais e míticos

- 4.1. O trabalho causa algum problema a sua saúde? Sim () Não () Por quê?

- 4.2. Quais as doenças que são mais presentes no assentamento?
- 4.3. Como você lida com a doença? Por quê?
- 4.4. vocês usam alguns remédios caseiros? Como e por quê?
- 4.5. Você utiliza mais os remédios caseiros ou os recomendados pelo médico? Por quê?
- 4.6. Para você há diferença entre uma e outra? Como e por quê? Qual a diferença?
- 4.7. E aqui já aconteceu algum problema de saúde causado por encantados do rio, da mata e outros? Sim () Não () Se sim, que tipo? Por quê?
- 4.9. Quais são os casos mais freqüentes?
- 4.10. Você acredita nessas histórias? Por quê?
- 4.11. Você alguma relação destas histórias com o local que mora?

5. Educação

- 5.1. Para você, o que é educação?
- 5.2. Como você vê a educação do assentamento e a educação da cidade? Há diferenças? Sim () Não () Se sim, quais?
- 5.3. No que a proposta do assentamento se diferencia?
- 5.4. Como funciona a escola na zona rural? Apresenta dificuldades? Sim () Não () Se sim, quais? O que deveria melhorar? Se não, por quê?
- 5.5. Para você, educação e trabalho têm alguma relação? Sim () Não () Se sim, o que? Por quê? Se não, por quê?
- 5.6. O saber que você aprende na escola tem relação com o seu trabalho? Como? Por quê?
- 5.7. Para você, a educação que você aprende na escola tem que importância?
- 5.8. E na sua casa, como é a educação com seus familiares?
- 5.9. Que tipo de saberes estão mais presentes entre você?
- 5.8.. Para você, o que significa ler e escrever?

Roteiro de entrevista com educadores

1. Identificação

A. Nome: _____

B. Idade: _____ C. Sexo: () E. Naturalidade: _____

G. Tempo de vivência na comunidade: _____

H. Atividades que desenvolve: _____

I. Integrantes da família: _____

J. Religião: _____

L. escolaridade _____ formação _____

2.A terra

- 2.1. Como aconteceu a apropriação da terra?
- 2.2. Como está dividida a terra? Todos(as) trabalham nela?
- 2.3. Todas as famílias têm terra? Sim () não()
- 2.4. A produção é individual?
- 2.5. O que é mais produzido no assentamento?
- 2.6. Tem financiamento governamental? Por quê?
- 2.7. Que você aprendeu com o trabalho com a terra? Como?
- 2.8. O que significa a terra pra você? E o assentamento?
- 2.9. Você gostaria de morar em outro lugar? Por quê?
- 2.10. Como você cuida da sua família?
- 2.11. Quais os conhecimentos você aprendeu com o uso da terra?
- 2.12. Você vê relação entre o trabalho com a terra e a escola? Como?
- 2.13. Há uma aproximação com o que aprendi em sala de aula?
- 2.14. Os professores buscam relacionar o conhecimento dos livros com os assuntos do assentamento? Como percebe isso?
- 2.15. Quais desses produtos você comercializa? Por que a opção pela comercialização desses produtos?
- 2.16. Vocês trocam seus produtos por outros? Sim () Não () Se sim, por quais produtos? Com quem? Por quê?

3. Saberes comerciais/ políticos

- 3.1. Como vocês comercializam seus produtos?
- 3.2. Há uma orientação da coordenação no processo de comercialização?
- 3.3. Há dificuldades na comercialização de seus produtos? Sim () Não () Se sim, quais?
- 3.4. Como você lida com essas dificuldades? Se não, por quê?
- 3.5. Quais os conhecimentos você destaca para poder comercializar os produtos?
- 3.6. O que você aprendeu neste processo?
- 3.7. A renda adquirida a partir da comercialização fica para quem? Por quê?
- 3.8. Tem a intenção na construção do movimento? Como politicamente?
- 3.9. Você gosta do lugar em que você trabalha? Sim () Não () Por quê?

3.10. Como você compara a vida aqui no assentamento e antes do assentamento?

3.11. Qual a diferença que você percebe?

4.Saberes medicinais e míticos

4.1.O trabalho causa algum problema na sua saúde? Sim () Não () Por quê?

4.2. Quais as doenças que são mais presentes no assentamento?

4.3.Como você lida com a doença? Por quê?

4.4. vocês usam alguns remédios caseiros? Como e por quê?

4.5. Você utiliza mais os remédios caseiros ou os recomendados pelo médico? Por quê?

4.6. Pra você há diferença entre uma e outra? Como e por quê? Qual a diferença?

4.7. E aqui já aconteceu algum problema de saúde causado por encantados, do rio, mata e outros? Sim () Não () Se sim, que tipo? Por quê?

4.9. Quais são os casos mais freqüentes?

4.10. Você acredita nessas histórias? Por que?

4.11. Você alguma relação destas histórias com o local que mora?

5.Educação

5.1.Para você, o que é educação?

5.2. Como você vê a educação do assentamento e a educação da cidade? Há diferenças? Sim () Não () Se sim, quais?

5.3. No que a proposta do assentamento se diferencia?

5.4. Como funciona a escola na zona rural? Apresenta dificuldades? Sim () Não () Se sim, quais? O que deveria melhorar? Se não, por quê?

5.5. Para você, educação e trabalho tem alguma relação? Sim () Não () Se sim, o que? Por quê? Se não, por quê?

5.6. O saber que você aprende na escola tem relação com o seu trabalho? Como? Por quê?

5.7. pra você a educação que você aprende na escola tem que importância?

5.8. E na sua casa como é a educação com seus familiares?

5.9. que tipo de saberes estão mais presentes entre você?

5.8..Para você, o que significa ler e escrever?

6. Educadores (responsável pelo setor de educação)

6.1.Para você, o que é educação?

6.2. Como você vê a educação do assentamento e a educação da cidade? Há diferenças? Sim () Não () Se sim, quais?

6.3. No que a proposta do assentamento se diferencia?

6.4. Qual a importância para o desenvolvimento do Movimento ler e escrever?

6.5. Quais os saberes cotidianos que circulam na prática educativa da escola?

6.6. Como é a educação da escola do assentamento? Quais seus principais fundamentos?

6.7. Qual é a metodologia construída pelo setor de educação deste assentamento? Há uma orientação nacional? Como se dá está orientação?

6.8. Na sua visão a prática do assentamento aparece como nova? Em que aspecto?

6.9. Há uma aproximação com a educação popular? Como?

6.10. Há alguma relação com o ensino oficial? Como ou por quê?

- 6.11. No seu planejamento busca fazer a relação com os saberes presentes nos(as) educandos(as)? De que forma?
- 6.12. Como está organizado o funcionamento da escola?
- 6.13. A escola tem o projeto político pedagógico? Se sim como é? Se não por quê?
- 6.14. E o currículo como está estruturado?
- 6.15. O que você considera para o planejamento de suas aulas? E a escola quando e como é feito o planejamento da escola?
- 6.16. Como vocês avaliam os alunos da eja?
- 6.16. Qual a importância para o desenvolvimento do Movimento ler e escrever?
- 6.17. A escola trabalha com a produção de materiais específicos para o assentamento?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br