DOCENCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST

Haidí D. Silva, Alice M. Oliveira, Benedito G. Eugenio.

Introdução

No presente texto apresentamos os resultados de uma investigação realizada na Escola Municipal Ernesto Che Guevara, localizada no Assentamento Cedro, em Vitória da Conquista-Ba. O propósito da pesquisa foi compreender a prática pedagógica e a construção da docência numa escola do movimento social, mais especificamente o Movimento Sem Terra.

Assim, as elaborações teóricas procuram compreender e problematizar a docência a partir de alguns questionamentos: quem são os docentes que trabalham nessa escola? Como e porque exercem a docência em escolas localizadas em assentamentos rurais? De que forma os pais, alunos e o Setor de Educação do Movimento vêem a educação? Para responder a estas perguntas, os dados foram coletados por meio de uma pesquisa qualitativa, valendo-se do emprego de entrevistas com pais, professores e alunos da escola, análise dos documentos do MST, principalmente os Cadernos de Educação, constituindo-se num estudo de caso.

A relevância de investigações que procurem compreender o exercício da docência e a construção da profissionalidade docente em escolas localizadas em áreas de acampamento e/ou assentamento do MST deve-se ao fato de que este Movimento possui uma proposta curricular e de formação de seus docentes, elaborada pelo coletivo do seu Setor de Educação e que propõem uma política pública educacional, com princípios pedagógicos próprios.

Algumas considerações sobre a educação do campo no Brasil

O desenvolvimento do ensino rural deu-se de acordo com as necessidades da sociedade e do campo no país. O ensino regular surgiu no fim do Segundo Império, fortalecendo-se na primeira metade do século XX. Por um bom tempo a educação do campo não foi levada a sério. Para Leite (1999, p. 30):

> As proporções e o movimento revolucionário de 1930, fortemente centrados na visão liberal, trouxe a sociedade brasileira uma nova interpretativa do processo produtivo e econômico que7 desembocava em situações concretas de bem-estar, direitos, participação etc. Confirmadas de 1934, tais prerrogativas viriam a ser substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação, de um processo industrial de base... possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo.

O realismo pedagógico iniciou-se em 1930, tendo como uma de suas marcas a preocupação com uma escola que atendesse às necessidades da região onde estava inserida. Era norteada para o valor cívico brasileiro. Segundo Leite (1999, p. 31), em 1942, "a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalistas burguesas do Estado Novo".

Esta escola tinha como objetivo despertar a consciência cívica trabalhista nos indivíduos, uma educação primária que promovesse a integração do educando na sociedade, o ajustamento social. Para Calazans (1993, p. 20) "A escola continuava, em 1949, desenvolvendo processos e técnicas impermeáveis às solicitações das populações que ela tinha acesso. Os problemas sociais e as constantes transformações da sociedade não repercutiam na sala de aula. Tudo deixa de existir no vestíbulo da escola diferente...".

O Brasil fez convênios com os EUA para objetivar debates, palestras que problematizassem condições básicas de vida das populações carentes na zona rural. Então foram criadas as missões rurais, que contavam com recursos financeiros do Brasil e dos EUA, objetivando a coordenação de programas de extensão e captação de recursos técnicos para a escolarização do povo que vivia no campo.

Com o funcionamento da CBAR, a educação rural tomou um grande impulso. Ela proporcionou cursos rápidos como O Centro de Treinamento, Semana Ruralista e Clubes Agrícolas.

Tendências pedagógicas da educação no campo

A educação no campo brasileiro foi marcada por tendências que influenciaram o perfil do campo atual, tendências estas que contribuíram também para o debate metodológico dos problemas educacionais no campo, sendo elas: Tendência Ruralista, Urbanista e Realista.

No inicio, a educação era privilégio das classes dominantes. No final do Império, grupos religiosos instalaram escolas de nível médio nas províncias. Esta educação foi prioridade da zona urbana, ficando o meio rural com uma educação precária e sem objetivos definidos.

> Mesmo a república - sob inspiração positivista / cientifica – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbana –industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a centralização dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos 1910/20, quando um grande número rurículas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE,1999, p. 28).

Dentro desta perspectiva, surgiu o **ruralismo pedagógico**, que tinha como objetivo fixar o homem no campo. Para Leite (1999, p. 29), "o ruralismo permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências do momento". Com um modelo de economia agroexportador, a educação rural tomou rumos mais definidos, voltados para o tecnicismo e a indústria.

O discurso **ruralista** está voltado para a fixação do homem à terra e o discurso **urbanista** está voltado a interesses de um determinado grupo de classe. Para Abrão (1986), o discurso urbanizador está vinculado a palavras de ordem como civilização, democracia, progresso, desenvolvimento, processo sócio –

cultural , sociedades atrasadas, cuja visão ideológica descarta qualquer implicação de classe, tendo o homem como sua história.

As tendências ruralistas e urbanizadora em seus discursos tendem a descartar o processo de transformação das ideologias que impedem a transformação. Mas foi o discurso realista que buscou considerar as possibilidades e limitações do processo de transformação e tem no educador a busca pelo processo de transformação da mentalidade do homem do campo.

A tendência reformista está ligada ao projeto político que beneficia o homem da roça, com a redistribuição de terras, possuindo um discurso "eclético". Segundo Abrão (1986, p, 191) "O seu ecletismo deve ser entendido no uso que faz de certas categorias explicativas que também são utilizadas pelo discurso urbanizador".

Este ecletismo pode ser renovado, o que culmina com o êxodo rural e suas conseqüências para o surgimento de problemas sociais na cidade. Daí a necessidade de reforma agrária proposta pela tendência reformista.

Para Calazans (1993, p.27) "a educação no meio rural no final de 1940 reflete a tomada de consciência educacional expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido em 1932, por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros".

A década de 1950 foi marcada por pacotes prontos e a presença ideológica americana interiorizada neles. Este modelo de educação no campo brasileiro pretendia a unidade política e os EUA tinham como parceiros o SSS, a CNER, a Care, a ABCAR, que estreitava os laços de cooperação e identidade no ocidente. As marcas detectadas na educação foram a de formar uma comunidade homogênea.

Os Estados Unidos pretendiam construir no Brasil um mercado de unidade nacional, integrado com o ocidente, efetuando um mercado consumidor de adestramento de produtores. Na década de 50 surgiram no Brasil três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a ULTAB (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil) as Ligas Camponesas e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra).

Para Morissawa (2001,p.92), "As ligas camponesas surgiram no inicio da década de 1950, em Pernambuco, numa situação muito particular no Nordeste, agricultores usavam terras abandonadas por seus donos em troca de um foro, uma espécie de aluguel". A década de 1950 foi marcada pela crise na educação.

A Lei 4.024 foi promulgada em dezembro de 1961. Ela veio consolidar as diferenças sociais existentes na época:: de um lado os burgueses, com visões capitalistas, por outro, o camponês, com um modelo de escola dependente para manter o status burguês.

Só que a Lei 4. 024/61 em pouco ajudou a população rural; as prefeituras eram omissas no que se referia às questões relacionadas a zona rural, estas favoreciam em muito a burguesia. No que diz respeito a classe trabalhadora, também não se refletia questão alguma nessa lei.

Era uma época que a maioria dos municípios se encontravam precários, faltava iniciativa pública, investimentos financeiros e recursos humanos, além de coordenação pedagógica com projetos voltados especificamente para o campo.

A Constituição de 1946 coloca a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, programas de aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo dessa obrigatoriedade as empresas agrícolas. O descaso com a educação rural também ocorreram nas diretrizes da Carta de 1937, pelo poder público. Só a Constituição de 1967 que obrigou as empresas convencionais agrícolas e industriais veio a oferecer ensino primário gratuito aos filhos dos trabalhadores da mesma.

Nas décadas de 60 e 70 surgiram muitos programas de colonização no meio rural, tais como o Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), o Inda (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), órgãos com metodologias diferentes, mas com um objetivo em comum, o desenvolvimento das comunidades rurais.

Em meio à ditadura militar, outros programas de caráter assistencialista surgiram no campo: o Pipmoa (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola, em 1963) o Prodac (Programa Diversificado de Ação Comunitária), do Mobral, este com incursão permanente no meio rural; o Senac (Serviço Nacional de Formação Profissional, de 1968), a Crutac (Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária, de 1965) e o projeto Rondon, em 1968.

O período da ditadura ocorreu entre 1964 a 1984 e foi marcado pelo autoritarismo e desrespeito à Constituição. Além disso, houve também perseguição policial e militar, prisão e tortura para os opositores e a censura prévia aos meios de comunicação.

A Lei 4. 024/61 atribui às empresas responsabilidades com a manutenção do ensino primário gratuito sem determinar faixa etária. Ela possibilita instalar

escolas públicas em propriedades privadas, com manutenção dessas escolas pelos proprietários e a criação de condições que facilitasse a freqüência dos alunos às escolas mais próximas. Nesta Lei inclui se o ensino técnico médio e o curso de agricultura, que funcionava em dois ciclos: o ginasial e o colegial com duração de três anos.

A lei 5692 / 71 propõe para a educação do campo o ajustamento às diferenças culturais e a adequação do período de férias à época do plantio e colheita da lavoura.

Sabe-se que o campo brasileiro foi marcado por algumas tendências, o ruralismo, que visava a fixação de homem e mulheres no campo, a urbanizadora, que pregava a industria como fonte de riqueza e desenvolvimento, a reformista, que tinha como base a fixação do homem a terra com a redistribuição da mesma e a realista que focava a transformação da sociedade como um todo. Neste contexto, estas tendências foram mantidas pelo discurso oculto da fala, não atendendo às especificidades da escola do campo. Para Freire (2005, p.32) "a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais".

Na Carta Magna de 1988, o campo é visto como um lugar diferenciado e entregue à sociedade, possibilitando à comunidade rural o direito à igualdade e o respeito às diferenças. A Lei 9394 / 96 possibilita em seu art. 23, que o povo do campo construa sua proposta pedagógica.

O Plano Nacional de Educação de 2001 requer uma escola rural flexível e que seus professores sejam adequados à formação profissional, considerando as especificidades do alunado do meio rural. Neste Plano está também a adequação à organização do ensino em séries e modelos urbanos.

Em 3 de abril de 2002 o campo ganha mais um amparo legal com a instituição das Diretrizes Básicas para a Educação no Campo, que diz no seu artigo 2º:

> Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de professores do campo às Diretrizes Curriculares

> Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.

O Caderno de subsídios de referência Para uma Política Nacional de Educação no Campo relata outra conquista da educação camponesa, o grupo permanente de trabalho – GPT, que foi instituído pela portaria nº 1374 de 03/06/2003, com a finalidade de implementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Atualmente o campo brasileiro conta com o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que tem como objetivo a criação de cursos específicos para o campo, com parcerias com universidades espalhadas pelo país. Os projetos, em parcerias com as instituições superiores, contribuem para a ocupação do campo e gera empregos, proporcionando pesquisa e a interação campo-cidade.

O campo vem construindo suas práticas com dificuldade, porque apesar das conquista recentes, há ainda poucos investimentos do poder público, consolidado ainda hoje o estado burguês.

O MST e a educação do campo no Brasil

Na Bahia, o MST nasceu na região extremo sul. Nessa região já existia lutas organizadas pela Comissão Pastoral da Terra. Foi um lugar marcado por muitos conflitos pela terra, por causa da resistência dos posseiros, havendo, inclusive, enfrentamento com a policia militar.

> No dia 5 de setembro de 1987, o MST fez a primeira ocupação no estado da Bahia e marcou o inicio do movimento na região Nordeste. A terra ocupada pertencia à companhia Vale do Rio Doce e fora desapropriada. Por ser parte de um projeto de plantação de eucaliptos, a área ficou conhecida como projeto 4045. Em torno de 450 famílias participaram da ocupação e acamparam numa parte da área , num total de 5. 100 hectares, no então município do Prado (FERREIRA, 2000, p. 99).

O MST expandiu muito na Bahia e está dividido em 8 regionais: Sul, Extremo Sul, Sudoeste, Chapada Diamantina, Recôncavo, Baixo Sul, Norte e Oeste.

O setor de educação na regional Sudoeste nasceu em 1994, sendo seus principais colaboradores nesse processo de formação: Júlio Delfino, Nairan, Janaídes, Niltância, Arlete. Todos eles lutaram por uma escola de classe trabalhadora do campo, cujo objetivo era uma educação voltada para organicidade do MST, nos assentamentos e acampamentos.

Pensando em problematizar questões do assentamento e questões de educação, o setor de educação atua em mais frentes do que ele foi originalizado. "Para o MST, o setor de educação abrange todos os setores em formação, tanto o da formação humana, como o da formação de quadros para o conjunto de lutas dos trabalhadores". (Caderno de Educação nº 8).

O MST busca no marxismo sua fundamentação teórica, baseada na luta de classe. E esta luta de classe é trabalhada/enfatizada nas escolas: "A escola do MST é mais que escola, ou seja, ela vai além das quatro paredes, dos conteúdos programáticos estabelecidos. O MST é a nossa maior escola" (HONORATO, Coordenador Estadual do MST).

O setor de educação nasceu em Vitória da Conquista, norteado pelo setor de educação nacional. Inicialmente três professores reuniram-se, preocupados com a pedagogia da escola. A partir daí, houve a deliberação dos professores, por parte da Secretaria de Educação do Município de Vitória da Conquista, que acompanhava as escolas de acampamento e assentamento. Com a eleição do prefeito Guilherme Menezes, foi consolidado o círculo integrado das escolas de assentamento. As visitas às escolas de assentamento passam a ser planejadas; antes estas eram feitas clandestinamente, pois a proposta de educação do município não era condizente com a realidade das escolas do MST.

Com o mandato do prefeito Guilherme Menezes o MST regional ganhou autonomia pedagógica na coordenação, criando seu próprio Projeto Político-Pedagógico, também adquiriu liberdade na gestão das escolas. Inicialmente o circulo das escolas de assentamento instalou-se na Escola Municipal Baixa da Fartura, situada no Assentamento Amaralina.

Em Vitória da Conquista, no ano de 1997, o setor de educação conquista autonomia na construção e gestão de suas escolas. È o que nos afirma Salgado (2006, p.48), quando fala desta abertura para trabalhar com a realidade dos assentados, quando coletivamente um acordo foi feito entre prefeitura e Sindicato dos professores municipais em 11 de julho de 1997, que dizia:

> CLASULA QUADRAGÉSIMA TERCEIRA- Será facultativo aos grupos, movimentos e comunidades com caráter socioeconômico e étnico-cultural especifico a adoção de propostas pedagógicas curriculares, programáticas e metodológicas, que visem atender suas especificidades, sobretudo no que só se refere ao estimulo e reforço da sua identidade social, nos seguintes termos: 3º Nas áreas de assentamento da reforma agrária, fica facultativo a introdução e/ou continuidade de propostas pedagógicas enfatIzando a problematização da terra e da Reforma Agrária.

Docência e prática pedagógica na Escola Ernesto Che Guevara-Assentamento Cedro, em Vitória da Conquista-BA

Algumas pesquisas propuseram-se a compreender a educação desenvolvida em escolas de assentamento do MST, como as de Ferreira (2006), Araújo (2000), Vendramini (1997), Pizetta (1999).

Ferreira (2006) enfoca justamente a questão da docência em sua dissertação de mestrado. A autora investiga um assentamento da regional Extremo Sul, o Bela Vista, procurando apreender os significados da docência para pais, alunos e docentes da escola pesquisada.

No caso da escola por investigada, esta é apontada por pais e alunos como uma instituição importante, um espaço de socialização que tem uma função mais ampla do que apenas a leitura e escrita. Para Ramom, assentado, pai de aluno e estudante da escola no período noturno:

> As escolas do MST têm ensinamentos que as outras escolas do campo não tem em como: a reforma agrária, a luta pelos direitos do povo, o trabalho contra o preconceito, valorizando a mulher na luta, com igualdade. A mulher e o homem do

> campo tendo seu valor, como cidadão de direitos e deveres, principalmente, levando a busca de informações, reivindicando uma educação de qualidade no campo.

Para os assentados do assentamento Cedro, a educação é um dos bens mais valiosos e fundamentais para a vida. Ela é a base, o alicerce que os define como seres humanos. É através da educação que as pessoas se humanizam, mudam o rumo das coisas, constroem conhecimentos, constituindo-se, neste processo, um cidadão de direitos.

Esta educação deve estar voltada para a socialização e que suas crianças desde pequenas devam estar inseridas na lista contra o preconceito, a igualdade e a reforma agrária:

Um ponto importante que os pais colocam sobre a escola, foi de que ela foi uma conquista do povo através de marchas e que nela deve-se trabalhar as conquistas, derrotas, a reforma agrária e a cultura do campo como um todo. Desta forma, ela estará envolvida com a comunidade e a comunidade envolvida com ela. Todas as decisões, as assembléias, fatos importantes ou não passam pela escola. Ela esta no meio do povo.

> Os benefícios que a escola traz para o assentamento vai além da leitura e escrita. A escola lida com a construção da identidade Sem-terra através de seus símbolos, do hino, da mística, das mobilizações, os encontros com as sem-terrinhas. A escola deve estar aberta a comunidade. Ela participa da vida do assentamento coletivamente através de reuniões, dos grupos de famílias, cuja função é acompanhar a escola e seus problemas, onde são passadas para os coordenadores políticos, que é formado por um homem e uma mulher e são trabalhadas questões de gênero e cidadania, que deverão ser trazidos para a sala de aula. A reforma agrária para mim é muito boa, através dela tenho o meu lote, conseguir pagar meus projetos para investir. Se eu não estivesse no Sem terra, eu estaria na periferia, sem oportunidades de trabalhar. Eu iria trabalhar na cidade como

> um escravo, hoje eu trabalho par mim mesmo. Eu quero é que meus filhos estudem, futuramente eles serão o futuro professor, técnico, continuarão a lutar do MST por justiça, garra, soberania e talvez coordenarão o assentamento. Para mim a escola do MST, é mais que escola, é um espaço de reivindicação e intervenção. É assim que vejo a escola daqui. (Ademilson Firmino, coordenador político do assentamento)

O educador do MST deve ter em mente uma educação permanente, voltada para a humanização e a politização de seus educandos, de forma que eles tenham prazer de continuar no processo de luta contra a opressão.

Desta forma foi perceptível a presença dos símbolos do MST na escola. A bandeira, o hino, as palavras de ordem indicam que o educador está trabalhando a pertença do MST naquele lugar.

Verificou-se também nesta escola o planejamento diário, que refletia o ambiente educativo da mesma, respeitando os vários espaços educativos e as práticas sociais, que incluíam valores como o diálogo e a solidariedade. O educador assim caracteriza o seu trabalho na escola do assentamento:

> Trabalhar em escola de assentamento é interessante, aprendemos muitos sobre as realidades do assentamento, mim envolvo em questões políticas, colaboro, na construção e na organização do mesmo, é uma educação dialética, onde o professor constrói o conhecimento junto com o assentamento. (Educador Marcos).

Percebe-se nesta fala a relação de troca, entre professor e aluno, onde a ação não é apenas corporativa, mas produtiva, que coopera para o desenvolvimento de ambos, o educador, o educando e o assentado, propiciando uma educação democrática, aberta para a reflexão, com uma dimensão mais aberta para a vida. Outro ponto importante verificado foram os conteúdos. "Os conteúdos trabalhados na escola, eles são relacionados através de um tema gerador da escola e também com as necessidades surgidas no assentamento". (educador Marcos).

Os conteúdos são direcionados à formação humana. Os temas geradores partem da realidade local, avançando para o global, permitindo trabalhar no seu cotidiano a pesquisa e a reflexão deve propiciar a prática de solução de problemas juntamente com a comunidade, educador e educandos. Neste contexto, os conteúdos devem ajustar-se aos temas geradores para que permitam aos educandos o diálogo e a intervenção, propiciando assim a mediação do saber. Essa mediação intensifica a pertença pelo MST:

> A pertença ao MST é trabalhada pela simbologia, resgatando os cânticos, a mística, o grito de ordem, o jornal Sem Terra, o trabalho nas cartilhas dos núcleos e na participação nas assembléias. (educador Marcos).

Nesta simbologia da pertença ao MST, fica claro o valor da escola como um espaço de resgate cultural, propiciando a seus educandos desafios na construção desta identidade. E para a construção desta pertença é necessário o planejamento. "O planejamento é feito quinzenalmente com a participação do coletivo da escola, diariamente com o professor". (educador Marcos).

Com uma dinâmica voltada para a realidade, se faz necessário a vivência da escola, junto com a comunidade, avaliando e repensando suas práticas, dando liberdade ao coletivo da escola, educando, comunidade, manifestar sua opinião. Essas ações coletivas também proporcionam o crescimento pessoal do educador, visíveis no planejamento.

> A formação dos educadores é muito importante, pois a cada congresso adquirimos mais conhecimentos e trocamos experiências. Esta formação contribui na dinâmica da construção do sujeito social, que é aquele critico, consciente, de seus desejos, deveres, direitos, avançando na luta com consciência social. (educador Marcos).

O aspecto da formação continuada é de grande importância para o MST, professor militante, engajado na luta, voltado para a sensibilidade humana e para o trabalho coletivo, onde suas ações contemplem não apenas conteúdos estagnados, mas sendo aberto para a luta contra exclusão social. Este educador

deve propiciar uma educação aberta para os valores humanistas, cultivando em seus educandos a indignação contra a injustiça e a esperança.

Para o educador Marcos, a diferença entre trabalhar em escola de assentamento e outra escola do campo é a do envolvimento dos educandos e dos valores que envolvem nas ações que envolvem a escola e o assentamento. É também a proximidade que existe entre educandos e trabalhador. Segundo o educador, estas ações contribuem para o crescimento e o melhoramento das práticas pedagógicas, dele na sua formação como docente. Em sente-se, estas práticas são: conhecer a realidade, envolvimento da escola com a comunidade, conteúdos voltados a realidade, conhecer o trabalho a pertença do MST, a aprendizagem construída através da mediação, planejamento coletivo e autônomo, troca de experiências, e finalmente o professor critico, militante voltado para a indignação contra a opressão.

Nesta pesquisa, verificou-se também, além da presença dos símbolos, o nome da escola associado a um lutador do povo, a presença de hortas, jardim feito pelos educandos, crianças que atendem pelo nome de sem-terrinha, educandos com direito a palavra, com direito, deveres e responsabilidades com a escola, educadores e educando que gostam de estarem no dia a dia da escola, espaço de leitura com material do MST e outras literaturas, o resgate com história do assentamento, através de textos, livros e fatos.

Outro fato importante que ocorre pelo menos uma vez na semana é o momento de formação, onde os cânticos do MST trazem a vida social e levam seus educandos a refletirem os problemas sociais do campo e da cidade.

Este momento é único dos Sem-terrinha, que tem nos seus símbolos uma forma da construção da identidade de luta pela terra, símbolos que são reconhecidos em qualquer parte do país e neles são trabalhados valores como a terra, a luta, o trabalho, o embelezamento, a cultura, a vida, o estudo, a solidariedade e a participação.

O MST descobriu que nos assentamentos as mobilizações, o cultivo aos símbolos e a vivência dos valores é uma forma de educação consciente, semeando a prática diária na vivência dos educandos e é isto que a escola deve trabalhar.

A bandeira e o hino do MST são simbologias que indicam que naquele lugar houve reforma agrária. O hino do MST é uma marca; todo militante deve saber cantar e refletir, pois ele retrata a força de um movimento social do campo, formado por crianças, jovens, velhos, mulheres e homens trabalhadores do campo cujo objetivo maior é a reforma agrária e a luta por sociedade igualitária para todo o povo do campo e da cidade.

É através da consciência social que a escola trabalha valores que são representados pela mística. De acordo com o Caderno de Educação nº 9, a mística é alma do povo sem terra, do sujeito coletivo. E a escola tem que ter em suas práticas esta pertença com a classe trabalhadora.

> A mística é mais de que um tempo, é uma energia que perpassa o cotidiano. Por isto precisamos dela, presente no inicio das grandes atividades, resgatadas em vários momentos do dia a dia. Ela é a forma de já ir concretizando, no aqui e agora, a nossa utopia (Caderno de Educação nº 9, 1999, p. 23).

Portanto, neste espaço escolar verificou-se a preocupação com a mística, a noticia no assentamento e no mundo sendo discutida na escola, a memória coletiva dos trabalhadores que tombaram pela luta, a pesquisa, através de passeios, fazendo levantamento de informações, a leitura, a auto-organização da turma na divisão de tarefas e a preservação da cultura do assentamento e do MST.

Outro ponto importante que caracterizou as práticas docentes foi o fato dela está inserida na construção do projeto político-pedagógico da escola; as aulas não acontecem somente no espaço escolar, mas também fora dele, principalmente no pátio. A gestão da escola é coletiva, permitindo a crítica e auto-critica de todos que estão inseridos no processo. As atividades lúdicas estão envolvidas com as místicas. Também há a participação da escola em ações de protesto e lazer como é a do sem-terrinha, onde as crianças mostram que é desde pequeno que se inicia a formação como sem-terra[1].

[1] Em outro texto enviado para publicação discutimos especificamente o processo de construção identitária das crianças como sem-terra.

Os alunos da Escola Ernesto Che-Guevara, manifestaram gosto pela escola em questão, para eles é um espaço onde estes fazem amigos, brincam, ajudam no coletivo, participam das reuniões, fazendo com que estes se sintam úteis. Eles disseram ficar triste quando não tem aula, acham as aulas dinâmicas e produtivas. A pertença pelo MST está implícita nestes relatos.

O meu assentamento

Durante muito tempo fomos explorados, nos mataram devagarzinho. Eu aprendi a luta por igualdade do homem e da mulher e a jogar fora as injustiças e o preconceito. Eu gosto do hino e da bandeira vermelha, é o que nos identifica. O que eu gosto mesmo é das assembléias, é lá que é tomada todas decisões do assentamento. São decisões importantes em que a escola participa. No assentamento permite descobrir a esperança e a possibilidade de sonhar, o que eu mais gosto da escola é o Sem terrinha, nele mostramos nossa cara, agente tem direito ao respeito. (Leandro, aluno do IV módulo)

A escola

Tudo o que eu tenho foi conquistado com muita luta e sangue derramado. Os Sem terra luta por justiça, aqui no assentamento muitos não tinha onde morar, nem estudar, se eu morasse na rua talvez eu fosse um sem tudo, talvez eu estivesse nas drogas. O meu assentamento tem que ser bonito e agradável, ter harmonia com os lotes, a minha escola tem que ter os símbolos do MST, isto nos dignifica. (Mateus, aluno do III módulo)

Os alunos relataram que eles participaram de atividades coletivas como: limpeza da escola, embelezamento, oficinas, passeios, viagens, sem terrinha, ações sociais. As ações que acontecem na escola são discutidas entre professores, corpo da escola e comunidade. Disseram também que participam de assembléias mirins e da assembléia geral dos adultos e das reuniões dos núcleos de família.

Constata-se também a forte ligação com o MST. Para muitas crianças o MST representa o sinônimo mesmo de luta pela terra e da transformação social. Estas questões são trabalhadas na escola, o que valoriza a auto-estima dos educandos. A simbologia do MST é marcante na vida de cada criança, todas elas sabem dos seus direitos e gostam de cantar o hino.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Maria N. Da luta pela terra à luta pela educação. Dissertação de Mestrado (Ciências e Práticas Educativas). Universidade de Franca, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: Traços e Trajetória. In: TERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993

FERREIRA, Maria J. L. Esperança e persistência: os significados da docência em uma escola do Assentamento Bela Vista, do MST. Dissertação de Mestrado (Educação). PUC/MG, 2006.

FERNANDES, Bernado Mançano. A Formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LEITE, Sergio Celani. Escola Rural: Urbanização e Política Educacional. São Paulo: Cartez, 1999.

MST. Caderno de Educação n.9, 1999.

MST. Caderno de Educação n.8, 1997.

MORISSAWA, Mitsue. A Historia de Luta Pela Terra e o MST. São Paulo. Expressão Popular, 2001.

SALGADO, Janaídes Fontes Honorato. A Práxis Pedagógica da escola José Gomes Novais em Vitória da Conquista – Bahia: Desafios e Possibilidades. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN. Natal, 2006.

VENDRAMINI, Célia R. Consciência de classe e experiências sócio-educativas no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. Tese (Doutorado em Educação). UFSCAR, 1997.