



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
RAQUEL INÊS PUHL

**ESCOLA ITINERANTE DO MST:
O MOVIMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Florianópolis (SC), junho de 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
RAQUEL INÊS PUHL

**ESCOLA ITINERANTE DO MST:
O MOVIMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia A. Branco Beltrame

Florianópolis (SC), junho de 2008.

RAQUEL INÊS PUHL

**ESCOLA ITINERANTE DO MST:
O MOVIMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esta dissertação foi julgada adequada em sua forma final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 12 de junho de 2008.

Prof.^a Dr.^a Sonia A. Branco Beltrame (CED/UFSC - Orientadora)

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ane Carine Meurer
Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM)

Prof.^a Terezinha Maria Cardoso
Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

Prof.^a Célia Regina Vendramini
Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e colegas que fizeram parte deste percurso auxiliando na reflexão e reconceitualização de saberes constituídos, bem como na construção de novos conhecimentos;

Agradeço em especial a minha orientadora, que, com seu olhar sempre atento e questionador, me encaminhou a importantes reflexões sobre o objeto de estudo e proporcionou experiências significativas para minha formação profissional e pessoal;

Ao grupo com quem convivi no PRONERA que, apesar do pouco tempo, constitui um espaço desafiador e construtivo à pesquisadora;

À Laurita Becker, do Setor de Educação do MST, que não mediu esforços no repasse de informações sobre a Escola Itinerante;

À Equipe do Setor de Educação do MST que acolheu e apoiou minha proposta de pesquisa;

Às crianças, educadores e pais das escolas visitadas, que me acolheram com bastante carinho, permitindo que eu me apropriasse um pouco de sua história;

À prefeitura do município de Ponte Alta do Norte, que gentilmente me auxiliou a chegar ao meu destino;

Aos amigos que atenuaram a angústia em determinados momentos.

A todos, meu Muito Obrigado!

*Somos construtores de uma realidade que ainda não existe,
fazemos parte de uma aventura pedagógica.
Continuar nessa caminhada com a consciência da nossa pequenez
é a grandeza desse sonho.
Ché Guevara*

RESUMO

No movimento que marca a trajetória de luta por uma *educação do campo* emergem práticas escolares alternativas ao sistema oficial de ensino, as quais dão margem à reflexão e à reconceitualização da forma escolar institucionalizada em nossa sociedade. Entre essas práticas situa-se a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, escola que nasce improvisada, diante da necessidade das comunidades acampadas e que, com muita força e pressão, conquista seu reconhecimento perante os órgãos competentes. Nesta pesquisa buscou-se aprofundar a compreensão do que caracteriza a *itinerância* dessa modalidade de escola, bem como conhecer sua organização no estado de Santa Catarina. Diante disso, as análises encaminham-se no sentido de perceber se a itinerância estaria atribuindo novos contornos à escola no campo, possibilitando, assim, falar em uma nova *forma escolar*. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou como instrumentos metodológicos: a entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos professores, pais e crianças da referida escola; a observação sistematizada nos diários de campo; e a pesquisa documental. Resulta deste estudo que a Escola Itinerante do MST, mais do que uma estrutura fixa, configura-se pelo e no movimento das pessoas que integram o acampamento. Para além de quatro paredes de lona, essa escola se estrutura sobre a vontade e a força dos acampados que acreditam e lutam por uma educação que efetivamente contemple as necessidades dos sujeitos Sem-Terra.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola Itinerante. Formas Escolares.

ABSTRACT

In the movement that marks the course of the struggle for Rural Education, school methods have emerged that differ from the official teaching system, leaving room for reflection and a new conceptualization of the form of school which is institutionalized in our society. Among these practices is the Itinerant School of the Landless Rural Workers Movement – MST, a school that came about through improvisation due to the need of the camped communities and which, through much effort and pressure, has earned recognition from the official agencies. In this study, an attempt was made to gain a more in-depth understanding of that which characterizes the itinerancy of this type of school, as well as discover its organization in the state of Santa Catarina. With that in mind, the analyses are geared towards identifying whether the itinerancy is adding new traits to rural education, and thus making it possible to speak of a new form of school. The qualitative research, adopted as methodological instruments: the half-structuralized interview having as citizens professors, parents and children of the related school; the comment systemize in the daily ones of field; e the documentary research. The results of our study show that the MST's Itinerant School, more than an established structure, is configured by and in the movement of those who integrate the camp. Beyond four canvas walls, this school is structured on the strength and will of the campers who believe in and fight for an education that will effectively cover the needs of the landless people.

Key words: Rural Education. Itinerant School. Forms of Schooling.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A ESCOLA EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO	15
2.1 Escola: elementos universais	15
2.2 A emergência do padrão escolar burguês	17
2.3 O surgimento e a propagação da escola no Brasil	21
2.4 Uma abordagem a partir da idéia de formas escolares	23
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, MST, ACAMPAMENTO E ESCOLA: UMA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA	27
3.1 Reflexões sobre a educação dos camponeses no contexto brasileiro	28
3.2 Educação do campo: a defesa de uma escola que signifique a vida do camponês	31
3.3 O MST e a educação: princípios que fundamentam a educação escolar nos acampamentos	35
3.3.1 Escola Itinerante do MST: luta e organização	37
3.4 Breve histórico das Escolas Itinerantes do MST no Estado de Santa Catarina	49
4 ABORDAGEM E CONTEXTO DA PESQUISA	44
4.1 A Imersão no campo: retomando as interrogações e traçando caminhos	45
4.2 Abordagem e composição dos contextos pesquisados	47
4.2.1 O acampamento José Sebastião Siqueira	48
4.2.2 A Escola Itinerante Bandeira Vermelhinha	48
4.2.2.1 Um dia junto à escola Bandeira Vermelhinha	49
4.2.3 O Acampamento Olívio Albani:	53
4.2.4 A Escola Itinerante Ernesto Che Guevara	55
4.2.4.1 Um dia junto à escola Ernesto Che Guevara	57
4.2.5 O acampamento 17 de Abril	59

4.2.6 A Escola Itinerante Paulo Freire	60
4.2.6.1 Um dia junto à escola Paulo Freire	62
5 ITINERÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ESCOLA ALTERNATIVA QUE GANHA FORMA NO INTERIOR DE ACAMPAMENTOS DO MST	64
5.1 A multiplicidade da dimensão pedagógica: lócus de emergência de novas formas escolares	65
5.1.1 A fundamentação da prática pedagógica	67
5.1.2 O educador: a cara do trabalho pedagógico	69
5.1.3 O significado de uma escola no acampamento	71
5.1.4 Educação: a prática de um conceito amplo	74
5.1.5 A discriminação e desejo de igualdade	77
5.1.6 A Itinerância	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	92

1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver um estudo focalizando as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve origem na trajetória que configura meu processo formativo já no período da graduação. O primeiro contato com essas escolas foi realizado em 2001, quando, cursando o segundo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), comecei a participar do grupo de pesquisa do "Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos da Escola Itinerante do MST"¹.

As atividades proporcionadas no referido Projeto especificavam dois momentos: um de encontros semanais, nos quais se mantinham grupos de estudos sobre temáticas que abrangem relações entre terra, MST e educação; e outro momento de viagens de campo, visando à formação continuada dos educadores e oportunizando aos acadêmicos a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas com os educandos dos acampamentos. Ambos os momentos buscavam conciliar as questões do grupo de pesquisa e as demandas apresentadas pelos sujeitos do acampamento, as quais eram abordadas em consonância com o tema gerador² assumido pela escola em cada período.

Os trabalhos e as interações estabelecidas no acampamento, em muitos momentos, extrapolavam os limites das salas de lona, pois o curso da vida nesse espaço proporcionava uma série de vivências entre as "místicas"³ e a participação em reuniões de núcleos e assembléias. Essa dinâmica provocava novas discussões e possibilitava visualizar que a educação no Movimento não se restringia ao espaço

¹ O "Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos das Escolas Itinerantes do MST" iniciou suas ações em 1997 e continua a ser desenvolvido ainda hoje pelos Cursos de Geografia e Pedagogia da UFSM, buscando inserir acadêmicos dos cursos de graduação dessa universidade no contexto da prática pedagógica das Escolas Itinerantes do MST, no intuito de despertar o olhar crítico e comprometido com as formas alternativas de educação popular.

² As Escolas Itinerantes do MST, cuja pedagogia fundamenta-se sobre os ensinamentos de Paulo Freire, buscam desenvolver seu trabalho na perspectiva dos Temas Geradores.

³ Na formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra as místicas buscam unir os membros do Movimento. Assim, fundamentada na Teologia da Libertação, a mística aparece como um elemento de elo, união e também de esperança, sendo vivenciada pelos Sem-Terra no intuito de renovarem os ideais da luta.

escolar institucionalizado. Na esfera da educação escolar, foi possível observar uma nova dinâmica sendo estabelecida entre escola e comunidade escolar: no processo de escolha dos temas geradores, nas ações de organização/manutenção do acampamento (horta, limpeza, entre outras), nas místicas e mobilizações⁴.

Abordando essas questões, dediquei-me, durante o Curso de Pedagogia, à pesquisa em educação popular, especialmente a educação desenvolvida nas Escolas Itinerantes. No ano de 2005, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca da organização das relações estabelecidas no processo de gestão da Escola Itinerante, mais especificamente, as inter-relações e articulações da escola com: a comunidade acampada, a Escola Base, a Coordenação Estadual e Nacional do Setor de Educação do MST e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Em virtude dessa aproximação, ao ingressar no Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), meu projeto inicial estabelecia como campo de pesquisa as Escolas Itinerantes no RS. Todavia, os novos rumos configurados no movimento que constituiu minha vinda ao Estado de Santa Catarina foram redimensionando meu campo empírico. Em junho de 2006, sob mediação de minha orientadora, conheci o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/UFSC) e me inseri como bolsista no projeto “Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as”⁵. A inserção no grupo, onde comecei a conhecer a realidade da educação no MST em SC, e conversas estabelecidas com a professora coordenadora do referido projeto e com a professora orientadora deste trabalho, foram apresentando novas possibilidades e demandas de pesquisa.

Naquele momento, e a partir das primeiras incursões exploratórias no contexto empírico, teve início um exercício de estranhamento do objeto de pesquisa, aprendido que contou com a mediação intensa da orientadora, desencadeando um primeiro (re)pensar sobre o que, em essência, constitui uma Escola Itinerante. Diante disso, assumi alguns pontos para iniciar a discussão, entre eles: os sentidos

⁴ Para mais informações acerca da organização das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul, consulte MST (2001).

⁵ O referido Projeto trabalha na capacitação e escolarização de educadores e educandos de EJA em regiões de acampamentos e assentamentos do MST. Consiste numa parceria entre MST, UFSC e INCRA.

e significados que aparecem atrelados ao processo de organização e estabelecimento da escola moderna; a origem da educação no meio rural; as formas que a educação do campo assumiu em seu percurso histórico; e, mais especificamente, nessa trajetória, elementos que auxiliam a pensar a origem e natureza das Escolas Itinerantes do MST na educação do campo.

Como já mencionado anteriormente, esse processo deu-se concomitante às minhas primeiras visitas de campo, viabilizadas em virtude do trabalho realizado no PRONERA, possibilitando estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos protagonistas da pesquisa e proporcionando subsídios ao levantamento de dados acerca das Escolas Itinerantes do MST no Estado de Santa Catarina⁶.

Pontua-se, portanto, que a presente pesquisa focalizou de modo especial as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Santa Catarina, absorvendo o acúmulo de conhecimentos realizados em outros momentos (PUHL, 2007). Assim, esta pesquisa visou a realizar um estudo aprofundando a compreensão sobre a origem e a natureza das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua constituição no Estado de Santa Catarina, buscando compreender no que consiste a *itinerância* dessa escola.

Diante dessas considerações iniciais, a relevância do estudo reside, por um lado, em sua busca por contribuir com as discussões e trabalhos no interior do grupo de estudos do PRONERA, bem como no âmbito mais geral da academia, trazendo à discussão o espaço pedagógico que compõe as Escolas Itinerantes. Por outro lado, ao dar visibilidade a essas escolas, a pesquisa visa a contribuir para a problematização da educação nos demais espaços educativos, sejam eles alternativos ou formais, no sentido de tecer a possibilidade de efetivar outras modalidades de escolas possíveis e outros projetos de educação, contribuindo para pensar e construir novos caminhos no âmbito educacional dos povos que vivem e trabalham no campo.

A pesquisa parte da compreensão de que, no correr dos tempos, ao lado da emergência de um modelo educacional padronizado, surgem, gradativamente, formas alternativas de educação escolar, constituindo-se como espaços de

⁶ A termo de uma breve contextualização é importante expor que nesse Estado, as Escolas Itinerantes do MST encontram-se aprovadas enquanto experiência pedagógica, lutando pela homologação de sua institucionalização definitiva junto a Secretaria de Educação do Estado, a exemplo de outros estados como o Rio Grande do Sul.

contestação e inovação educacional. Muitas dessas iniciativas têm se construído à margem do sistema educativo, sobrevivendo em meio ao descaso dos órgãos governamentais, graças à mobilização de coletivos organizados da sociedade civil.

Observa-se, contudo, que ainda são muito pouco contempladas as experiências das “Escolas Itinerantes”, as quais também configuram o cenário das práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação do campo, carecendo, portanto, de sistematizações que lhes confirmem visibilidade e que possam suscitar discussões na composição de políticas que atendam ao direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade e mesmo discussões que viabilizem o pensar sobre novas formas de organização da escola.

Ressalta-se, ainda, que sob a denominação *Escola Itinerante*, até onde se sabe, há concepções distintas sendo efetivadas no âmbito da educação de crianças, homens e mulheres do campo. Essas configuram-se a partir de diferenciações significativas no que diz respeito a sua organização e a sua origem, tendo em vista a organização de Escolas Itinerantes no interior de um Movimento Social, a saber, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e a existência de escolas itinerantes implantadas por municípios por meio de projetos em parceria com governos do Estado, como é o caso do “Projeto Escola Itinerante” do município de Lages/SC⁷.

Com base nessas considerações emergiram os primeiros questionamentos: O que caracteriza uma Escola Itinerante? O que essas escolas representam no âmbito das políticas públicas para a educação do camponês⁸? Quais as demandas e perspectivas que elas apresentam na composição da educação dos sujeitos do campo? Quais significados podem estar atrelados à expressão *itinerância* no processo de educação escolar camponês e, mais especificamente, na educação dos sujeitos Sem Terra?

Nesse contexto, dois eixos apresentaram-se para serem profundamente estudados na pesquisa: a *escola*, enquanto instituição e organização social; e a *itinerância* nas escolas de acampamento do MST, configurada no contexto da educação do campo.

⁷Informações sobre esse projeto encontram-se no ANEXO A.

⁸Na acepção de Martins (1986), o conceito de “camponês” designa um lugar social, uma estrutura social e, assim sendo, necessita ser compreendido na história das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais.

Na elaboração do Capítulo I parte-se do pressuposto de que pensar a educação com base na idéia de formas escolares alternativas requer problematizar a forma hegemônica que a instituição escolar assume em nossa sociedade. Diante disso e frente à necessidade de refletir sobre o objeto de pesquisa na sua constituição histórico-social, considerou-se importante reportar-se ao momento no qual começam a se constituir os princípios e os aspectos educacionais que mais tarde culminam com a institucionalização do ensino. Em outros termos, refletir sobre os elementos primeiros que delegam intencionalidade à ação de ensinar, de modo a consubstanciar uma instituição formal que, desde seu surgimento até os dias atuais tem se modificado, tanto no que diz respeito aos princípios quanto às práticas pedagógicas.

Em seguida, nas análises tecidas sobre a escola hoje, procura-se, com a idéia de *formas escolares*, apreender alguns pontos convergentes à temática da investigação, no sentido de encontrar subsídios para dialogar com o objeto da pesquisa e investigar, nesse contexto, elementos que ajudem a pensar iniciativas pedagógicas que visam a inovar, estas, oriundas nos setores populares organizados e situadas na esfera contra-hegemônica.

No Capítulo II as discussões voltam-se ao estudo sobre a história da educação no Brasil, especialmente sobre a escola dos camponeses, tendo em vista a natureza da pesquisa em questão. Nessa perspectiva discutem-se concepções e práticas escolares que compõem o chamado *ruralismo pedagógico* e práticas construídas a partir de uma nova compreensão sobre a educação do camponês, a Educação *do* e *no* Campo. No enredo dessa reflexão buscou-se encontrar alguns elementos que permitam pensar aproximações entre a concepção de Educação do Campo, os princípios da educação escolar no MST e a origem da Escola Itinerante do MST. No momento seguinte, o trabalho direciona-se para um levantamento das Escolas Itinerantes no Estado de Santa Catarina.

O Capítulo III apresenta a imersão no campo empírico, uma abordagem sobre a composição dos contextos pesquisados. Nesse momento, registra-se um pouco da organização física e organizacional de cada acampamento, os encontros, desafios e especificidades de cada Escola Itinerante, bem como, os caminhos trilhados pela pesquisadora no campo.

No Capítulo IV procura-se aprofundar as discussões sobre a Escola Itinerante abrangendo as especificidades do cotidiano escolar de cada

acampamento e, também, a partir da voz dos sujeitos instituintes da escola no sentido de compreender como cada um desses segmentos interagem e marcam o movimento de cada escola, compondo assim a construção de sua singularidade.

Compreende-se que, além de comporem o cenário da educação do e no campo, as práticas escolares itinerantes provocam a problematização da instituição escolar e do sistema de ensino como um todo. Nesse sentido, os estudos realizados neste trabalho colocam-se como viés de sistematização e visibilidade às Escolas Itinerantes do MST e, além disso, propiciam o debate necessário e urgente acerca da configuração de novas formas escolares a partir da educação no campo.

Desse modo, a discussão realizada na pesquisa visou problematizar o modelo escolar hegemônico instituído a partir da modernidade e, nesse sentido, considerou-se relevante olhar para a institucionalização do ensino, bem como retomar a história da educação brasileira, de modo especial a história da escolarização no campo.

2 A ESCOLA EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de
lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um
nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que
ela ouça nossas canções...
(Pedro Terra)

2.1 Escola: elementos universais

“Escola é igual em todo mundo.”

(CARDOSO, 2001)

Em tese de doutoramento, Cardoso (2001), fazendo referência ao comentário de uma professora em seu exame de qualificação, provoca a reflexão a partir da seguinte colocação “Escola é igual em todo mundo”. Essa passagem levanta o questionamento acerca de, no que, de fato, consiste a base homogênea, ou o princípio de igualdade entre as instituições educativas.

A referida autora menciona que realmente existem alguns aspectos que fazem da escola um espaço reconhecido, em qualquer país, estado, ou cidade, como sendo uma escola, ou seja, existem características comuns e universais que compõem a imagem estrutural e organizacional desse estabelecimento de ensino (métodos, programas, professores, alunos etc.). Contudo, ainda segundo a compreensão de Cardoso (2001, p. 13), “os sujeitos que dão vida a esse espaço, dinamizam esses elementos universais de forma muito peculiar imprimindo ritmos e atribuindo significados que estabelecem particularidades que diferenciam uma escola da outra”.

A escola constitui-se enquanto um espaço destinado à ação de ensinar/aprender, um espaço/tempo que possui especificidades que lhe conferem o estatuto de Instituição de Ensino. Nesse sentido, considera-se importante recuperar o que torna a escola um espaço singular e, além disso, apontar para práticas pedagógicas que possibilitam visualizar novo status à ação desse ensinar/ aprender, até mesmo no que se refere aos aspectos estruturais e pedagógicos desse ambiente. Esse exercício tem por intuito provocar possibilidades de concretizar caminhos alternativos a essa instituição, em uma sociedade na qual a forma hegemônica de escola vigora indubitavelmente.

Certamente é insuficiente pensar a instituição escolar simplesmente a partir do contexto que consubstancia seu surgimento, porém esse princípio histórico oferece uma gama de elementos que merecem um lugar de destaque à pretendida reflexão.

Compreendendo que a escola é construída com base em um conjunto comum de elementos que lhe dão sustentação, mesmo sob a consideração de que a constituição de qualquer escola em específico agrega representações dos grupos que a formam, é possível estudar a escola a partir de alguns elementos básicos, como as finalidades educativas, o tempo escolar, entre outros.

Refletindo sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da educação, encontram-se em Comênio (1957) muitos elementos constituintes do processo que culmina na escolarização da educação, como, por exemplo: o porquê de se ensinar o homem, ou seja, a finalidade maior da educação; o tempo de se educar; a importância da educação enquanto um processo metódico e sistematizado; e, até mesmo o princípio da defesa da universalização do ensino. Sobre esse último aspecto o autor explicita:

Se alguém disser: onde iremos parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, martírio de bons pensamentos, de bons desejos de boas inspirações e também de boas obras. (COMÊNIO, 1957, p. 125).

No entendimento do autor, o homem necessita que se eduque sua *natureza animal*, eis, portanto, o que o difere dos demais animais – a capacidade de educação, caminho que torna possível sua constituição humana. Em suas palavras: “Fique sabendo, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens, é

necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais, nem troncos inertes”. (COMÊNIO, 1957, p. 125).

A respeito do momento propício ao início do processo educativo, o autor concebe que a infância compreende o período por excelência, consistindo no período em que o indivíduo, em analogia à manipulação de uma plantinha,

[...] é inteiramente húmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas, como a experiência demonstra. (COMÊNIO, 1957, p. 131).

Na mesma obra, Comênio (1957) expõe que, apesar de a educação ter início no seio da família, a escassez de tempo para a tarefa de educar exige dos pais que deleguem a outrem a educação de seus filhos, os quais devem ser escolhidos por sua inteligência.

Portanto, pode-se considerar que em Comênio (1957) está contida a base sobre a qual se institui o modelo da escola moderna, seus princípios estruturais e organizacionais, que muito pouco se modificaram ao longo dos tempos, fazendo com que esse autor ainda apresente-se como referência importante para a reflexão da escola que temos.

2.2 A emergência do padrão escolar burguês

No século XX os modos de vida no sistema capitalista fizeram emergir uma forma padronizada de transmissão cultural que instituiu uma relação distintiva entre os ditos “detentores” do saber e aqueles que não o possuíam, forma essa que ficou conhecida pelo nome de “escola”. Sobre o surgimento da escola, Canário (2005) pontua:

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, separando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Sabe-se que, por muito tempo, e ainda hoje, essa distinção corresponde a um dos critérios a influenciar diretamente toda uma hierarquia social, configurando padrões culturais e sociais e indicando a posição do indivíduo na sociedade.

No intuito de compreender mais profundamente o movimento da educação escolar, é interessante reportar ao momento de institucionalização e estabelecimento da escola em nossa sociedade. No que se refere à institucionalização da escola, tem-se em Petitat (1994) um expoente de referência marcante na reflexão das teorias da educação e suas relações com a história. No livro, o autor realiza uma análise consistente acerca dos principais enfoques sociológicos que se preocuparam em estudar a escola enquanto instituição. Nessa perspectiva, distinguem-se em especial duas correntes: a corrente funcionalista; e a corrente conflituosa, cada qual com vertentes que, de alguma forma, dão continuidade ao propagado. Evidente na obra do referido autor é o caráter funcional que subsiste à teorização sociológica da escola, ora sendo concebida enquanto instrumento de reprodução da ordem social, ora sob a ótica de manutenção do sistema vigente.

Tendo como orientação pensar a educação na sua interlocução com o contexto histórico, a teoria funcionalista postula que a sociedade consiste em um todo estruturado de forma harmônica, no qual as relações de hierarquia são naturalizadas e a função da escola é inserir o indivíduo, da forma mais ordeira possível, na sociedade estabelecida. Durkheim é o principal expoente dessa concepção, delegando ao processo educativo o dever de imprimir desde cedo os elementos morais e intelectuais para uma inserção pacífica do indivíduo no mundo social, sem prejuízos à “harmonia” da sociedade. Por meio da educação, portanto, busca-se a transformação “do indivíduo biológico socialmente indeterminado no indivíduo socialmente integrado”. (PETITAT, 1994, p. 13).

Importa destacar que, de acordo com essa corrente, distinguem-se duas dimensões de integração, uma referente ao conjunto da sociedade política e outra, à integração a meios específicos. A primeira dimensão, a formação dos valores morais, deveria ser oferecida indiscriminadamente a todos os indivíduos; de outro modo, a segunda dimensão assenta-se sobre a diferenciação do ensino de acordo com função e meios específicos no qual o indivíduo deveria se inserir futuramente. A crítica de Petitat (1994) reside no fato de que o discurso sob o qual se fundamenta

tal diferenciação desmistifica, à primeira vista, qualquer tipo de segregação. Como justificativa utiliza a proposição de Durkheim:

A educação 'da cidade não é a mesma do campo, a do burguês não é a do operário [...]. Cada profissão [...] constitui um meio ambiente 'sui generis' que pede atitudes e conhecimentos específicos, onde reinam determinadas idéias, hábitos e maneiras de ver o mundo; e como a criança deve ser preparada com vistas à função que preencherá, a educação, a partir de uma certa idade, já não pode ser a mesma para todos'. (DURKHEIM, *apud* PETITAT, 1994, p. 14).

Petit (1994, p. 13) vê nessa distinção elementos unificadores e divisores simultaneamente, servindo “a uma sociedade global a um tempo integrada e altamente dividida”. Dessa forma, cria-se um imaginário que mascara o efeito segregador da educação escolar. Se atentar-se à base na qual tem fundamentação a *educação do campo* verificar-se-á que esta também defende que a educação deve ser revestida de significado, o que exprime que ela deve estar diretamente relacionada ao contexto no qual se insere o sujeito. Porém, na perspectiva inicialmente apresentada evidencia-se uma distinção e uma limitação no que se refere aos conhecimentos destinados aos distintos campos sociais, quando, na educação do campo não há limites ao conhecimento, do contrário defende-se que os camponeses necessitam saber tanto ou mais do que os demais setores que governam, para lutarem contra a dominação.

Na concepção defendida pela corrente conflituosa, a sociedade se traduz em uma unidade que congrega elementos contraditórios, sendo a ordem possível tão somente através do controle/manutenção das relações de dominação do corpo social, que se dá por meio das instituições, dentre as quais a escola. Nessa linha de pensamento, duas tendências adquirem destaque, a primeira precursada por K. Collins, de inspiração weberiana, e a outra de vertente marxista, representada por S. Bowles e H. Gintis. Todavia, Petit (1994) centra suas reflexões na teoria apresentada pelos últimos, cuja compreensão encontra-se fundamentada no princípio de doutrinação ideológica que sustenta a ordem capitalista. Nessa aceção:

[...] a escola figura entre os principais instrumentos de difusão da ideologia burguesa e, portanto, de reprodução de sua dominação. Ela não é absolutamente a expressão da sociedade como um todo, mas um meio institucionalizado de manutenção da hegemonia burguesa. (PETITAT, 1994, p. 22).

Pensada por esse viés, a “escola se dedica, antes de mais nada, a produzir determinadas condições para a reprodução da dominação de classe”. (PETITAT, 1994, p. 22). É, pois, nessa concepção de escola que se origina a dualidade do sistema de ensino, aparentemente unitário e integrador, o que é desmistificado em qualquer análise histórica e institucional.

Essa dualidade já pode ser observada em pensadores como Comênio (1957), o qual defende uma educação distinta de acordo com o ofício a ser ocupado pelo indivíduo, dualidade esta que marcará profundamente a história da educação subsequente. O autor argumenta:

Aqueles que, alguma vez deverão ser postos à cabeça dos outros, como os reis, os príncipes, os magistrados, os párocos e os doutores da Igreja, devem embeber-se de sabedoria tão necessariamente como o guia dos viajantes deve ter olhos, o intérprete deve ter língua, a trombeta, som e a espada, gume. De modo semelhante, também os súditos devem ser esclarecidos, para que saibam obedecer prudentemente àqueles que governam sabiamente: não coagidamente. Com uma sujeição assumida, mas voluntariamente, por meio de gritos, de prisões e de bastonadas, mas pela razão (COMÊNIO, 1957, p. 124-125).

Sobre tais considerações, Petitat (1994) realiza a crítica, argumentando que a escola não só reproduz, como, de modo intencional ou não, responde, em muitos casos, pela produção e o estabelecimento de determinadas relações sociais, observando ainda que, em outros casos, “as mudanças se dão apesar da escola” (1994, p.11). O autor entende ser importante, para além de refletir sobre teorias no campo da pesquisa em educação, lidar com outro grande desafio. Salienta:

A grande dificuldade consiste, pois em explicar o futuro da própria educação e da escola em particular, e em encontrar, para além de estruturas e funcionamentos universalizantes, o processo que resulta na produção de sistemas de formação originais. (PETITAT, 1994, p. 12).

Tanto em uma quanto em outra corrente de pensamento a escola, portanto, está incumbida de importante e definida função social, seja preparando o indivíduo para as necessidades da sociedade, por meio de sua instrumentalização, seja naturalizando a relação hierárquica das relações sociais a partir da ocupação de diferentes postos. Isso demonstra que, já no momento de criação da escola na sociedade ocidental, os fins educativos e conseqüentemente a instrução oferecida revestiam-se de grande dualidade, discriminando os distintos campos sociais.

2.3 O surgimento e a propagação da escola no Brasil

Adensando as primeiras considerações tecidas acerca da institucionalização da escola, Berger (1984, p. 160) explicita que, no contexto societal global, “[...] a instituição escola se desenvolveu como um dos instrumentos mais importantes para o estabelecimento de uma classe social (a burguesia)”. No caso do Brasil, segundo o mesmo autor, o processo histórico da educação não tem, em sua origem, o objetivo da manutenção de classes⁹. Porém, já na época dos jesuítas, distinguiam-se dois tipos de escola: uma destinada aos índios, que priorizava a aprendizagem da leitura e da escrita; e outra destinada aos filhos da burguesia, destinada a capacitar o sujeito a assumir um posto de comando na sociedade, ou, então, a dar prosseguimento aos seus estudos fora do país.

Observa-se, assim, que o princípio da escolarização no Brasil já aponta para a existência de um quadro dual na sua história da educação, sendo que, à medida que a sociedade brasileira se configurava e a burguesia se estabelecia, a educação passa a agregar novas funções. De acordo com Berger (1984):

[...] a origem da escola brasileira deve-se a atividade missionária dos jesuítas. Somente após a camada superior estar plenamente estabelecida, começa a fazer uso da educação para garantir através das gerações futuras a estabilidade da posição atingida. (BERGER, 1984, p. 160).

Nessas condições, tornou-se necessária a universalização da escola pública, pois a educação, atrelada a uma ideologia hegemônica, atendia com eficácia a finalidade de formar indivíduos submissos, preparados para assumirem passivamente seus postos de serventia na sociedade que se instaurava. Portanto, se no princípio a educação formal das massas não era prioridade da classe dominante, configurada pelos colonizadores, com a ascensão da burguesia ao poder ela passa a ser fundamental, sobretudo em um novo sistema político e econômico no qual a estratificação social tornava-se necessária e a qualificação de mão-de-obra consistia em premissa para o desenvolvimento.

⁹ Conforme Berger (1984), o objetivo dos jesuítas, considerados os pioneiros do processo educativo no Brasil, concentrava-se na difusão da fé, e o caminho mais viável encontrado fora a alfabetização dos índios.

A escola moderna é, dessa forma, fruto de um jogo de interesses que convergem à manipulação da população dos setores populares, visando ao fortalecimento do sistema:

A escola capitalista serve, pois, antes de mais nada ao capitalismo. Embora a escola já existisse antes do capitalismo, é com a ascensão da burguesia e sua consolidação no poder que se verifica a tendência de sua generalização para toda a sociedade [...]. (PARO, 1987, p. 106).

Dessa forma, no entendimento de Paro (1987), a emergência da educação formal situa-se em dois pontos principais: a capacidade da instituição escolar, enquanto estrutura, de apassivar e padronizar comportamentos dispondo hierarquias entre as pessoas; e a eficácia da escola, enquanto veículo de uma ideologia hegemônica da sociedade. Nesse contexto, em muitos momentos a escola é revestida por um discurso pautado em uma suposta promoção de equalização social, postulando sobre cada indivíduo a responsabilidade por reverter o quadro de inferioridade em que se encontra.

Em contrapartida, há interpretações que entendem ser ilegítimo pensar o princípio da extensão da escola como uma simples concessão das elites às classes subordinadas. Outrossim, a universalização da educação é concebida como resultado de lutas e mobilizações de setores populares a um direito adquirido por lei. Nessa perspectiva, situa-se, por exemplo, a obra de Marília Sposito (1993), na qual a autora apresenta uma reflexão abordando as inter-relações estabelecidas entre os eixos Educação e Setores Populares, a partir de um estudo realizado em uma periferia da cidade de São Paulo. No entender da autora, a educação é visualizada enquanto possibilidade de promover mudanças, enquanto uma conquista do povo por meio de pressões e reivindicações aos órgãos responsáveis.

O que pode ser observado na luta dos setores populares é que estes vêm se colocando no cenário social de modo a redefinir a concepção e também os espaços do processo educativo. Ou seja, nesse contexto as práticas educativas ganham novos conteúdos, que não se restringem às grades curriculares, e outros espaços que não as salas de aula.

Nessa perspectiva de educação fundamenta-se a análise da proposta educativa do MST, dentro da qual se situa a sua Escola Itinerante. Trata-se de um Movimento e uma escola cujos princípios encontram-se voltados à construção de espaços para questionar e romper com a ordem estabelecida. Ao assumir esse

papel, MST e escola pretendem auxiliar no processo de constituição da identidade dos sujeitos Sem-Terra, à medida que buscam efetivar um projeto de formação crítica dos seus integrantes e um espaço-tempo de participação efetiva no Movimento, assim como na comunidade escolar.

2.4 Uma abordagem a partir da idéia de formas escolares

Revisão realizada sobre as pesquisas inaugurais a respeito da instituição escolar evidencia o caráter funcional que acompanha seu estabelecimento no corpo da sociedade. Agrega-se a essa reflexão a constatação de que, no século XIX e em grande parte do século XX, a escola destacava-se enquanto o espaço educativo por excelência, retirando a exclusividade da educação do espaço privado (a família) e resguardando ao poder público a responsabilidade pela tarefa de ensinar. Em contraponto, nas décadas finais do século XX, a escola depara-se com um discurso no qual ela representa apenas mais um dos espaços de efetivação da tarefa educativa. Essa situação acirra-se ao adentrar-se no século XXI, em uma sociedade apregoada como sociedade educativa, na qual todos os espaços são adjetivados como pedagógicos, e, não raro, a escola traduz-se no menos eficaz.

Em parte, a negatividade que se instaura sobre a escola denuncia o esvaziamento do discurso desta em relação a sua presença e função na sociedade. Esse contexto leva alguns autores a apontar para a instalação de uma “crise da escola”. Numa recusa ao conceito de “crise”, Canário (2005, p. 61) faz a opção por trabalhar com a idéia de mutação, por entender que o discurso sobre a “crise” da escola exprime, em verdade, “uma crise do modo de pensar a escola”. Nesse sentido, o conceito de mutação pretende significar que “a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da “reprodução” descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move”. (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Ou seja, Canário (2005, p. 61) assinala ser necessário compreender que “[...] esta “crise” não corresponde à crise de uma escola ‘intemporal’, que permaneceria idêntica à sua configuração fundadora, mas, sim, a uma escola que ganhou configuração específica a partir dos anos 60”.

Ainda Canário (2005, p. 59), argumenta que, tal “crise” diz respeito a uma crise de “legitimidade”, um descrédito em relação à escola enquanto promotora de equalização e democratização social.

Ao revés da análise apontada por Canário (2005), há estudos que assinalam que a escola permanece estática, alheia às mudanças do corpo social e caminhando rumo a sua descaracterização, o que leva Brandão (2002, p. 11) a afirmar que “[...] a educação que aí está existe fora de tempo e de lugar; está defasada e não corresponde, há muito tempo, aos modelos de vida dos mundos sociais da atualidade”. Diante disso, considera-se pertinente levantar elementos que permitam refletir se a escola tem, realmente, acompanhado o movimento da sociedade e tem, de fato, transformado-se, passando por um processo de mutação.

Trazendo tais reflexões para o presente objeto de estudo, poderia-se questionar se a Escola Itinerante do MST apresenta elementos para refletirmos a perpetuação dos padrões fundadores da escola pública na esfera social hegemônica, tendo em vista a negação dessa escola por movimentos contra-hegemônicos em tese e a criação de outra escola, potencialmente inovadora.

Sabe-se que, por consistir em uma instituição social, a escola inscreve-se sobre as bases e necessidades da sociedade na qual se constitui, porém a sociedade está muito longe de se homogênea e a escola tradicional parece não haver se apropriado dessa reflexão. Esse contexto cumpre com a perpetuação da discriminação dos sujeitos que freqüentam a escola, pois a forma padronizada de ensino nem sempre atende às necessidades de comunidades específicas. Tais questões, ao serem refletidas, nos levam a enxergar a escola em crise.

Contraditoriamente, é essa crise que leva à emergência de novas formas escolares, na busca de contemplar necessidades e anseios de diferentes segmentos da sociedade. Portanto, parte-se da premissa de que neste momento seja necessário começarmos a imaginar outras lógicas e outros modelos de escola, vendo na Escola Itinerante do MST uma ancora de análise.

Em uma de suas formas essa escola aparece estruturada sob quatro paredes armadas com lonas pretas e/ou brancas sobre o chão batido. Um quadro verde, algumas carteiras - tudo muito precário. O que sugere essa descrição? Certamente não é a representação comum que se tem de uma escola, contudo, essa é uma descrição sucinta da estrutura de uma escola de acampamento do MST. As peculiaridades dessa escola ultrapassam a dimensão estrutural, porém esse

aspecto permite ilustrar um dos motivos pelos quais se considera não ser possível falar em uma única forma escolar, mesmo reconhecendo a predominância de um modelo dominante, no que se refere às instituições de ensino formal.

No intuito de precisar o que é a escola, Canário (2005) distingue três dimensões a serem refletidas separadamente por compreender que elas se encontram em níveis distintos. São elas: a dimensão organizacional, a dimensão institucional e a dimensão pedagógica.

Para o autor, a dimensão organizacional vincula-se à emergência dos sistemas de ensino, ou seja, à transição do ensino individualizado para o ensino simultâneo, transformando de forma significativa a organização dos espaços, tempos, argumentos dos alunos e modalidades de relação com o saber.

No que se refere à dimensão institucional, o entendimento do autor reafirma que nossa escola, de vertente durkheimiana, cumpre com o papel de integrar o indivíduo na sociedade estabelecida, primando pela ordem desta. Esse aspecto já foi abordado com maior profundidade no momento em que se discute a instituição da escola no corpo social.

O aspecto que mais interessa, porém, a essa reflexão corresponde ao que Canário (2005) denominou de dimensão pedagógica, que, no seu entender, traduz-se na forma escolar. A partir da criação dos estabelecimentos de ensino, a aprendizagem que antes era concebida enquanto um processo de continuidade, calcado na experiência e na imersão social, é configurada sob nova perspectiva, sendo compreendida a partir de processos de revelação, cumulatividade e exterioridade. Para o autor, a partir desse novo caráter, a aprendizagem passa a tornar-se independente da organização e da instituição escolar, sendo sob tais aspectos que Canário (2005, p. 62) expõe ser possível falar-se em *escolarização das atividades educativas não escolares*.

Nesse contexto, o autor situa e critica a forma escolar hegemônica que:

Constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como conseqüências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitam criticar-se e transformar-se. (CANÁRIO, 2005, p. 62).

A isso, o autor acrescenta:

Ao longo dos últimos séculos, este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz aparecer como “natural”. Constituindo-se na matriz que condiciona a acção dos actores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente ‘invisível’, como também contribui para a estabilidade da escola. (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Ou seja, em nome de uma relativa estabilidade, os sistemas escolares fecharam-se em si mesmos, limitando suas possibilidades de re-criação ou transformação. Quando muito, a escola se abre para “ajustes” necessários à sua actualização. Assim, no momento em que ela se vê obrigada a provocar mudanças em seu interior, isso se transforma numa tarefa extremamente difícil e talvez não pudesse ser diferente, considerando-se todo o processo histórico que a torna o que ela é hoje. Portanto, novas formas escolares que pressupõem novas formas de organização põem em discussão, inevitavelmente, todo um sistema e uma ordenação social na qual emerge e consagra-se a escola.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, MST, ACAMPAMENTO E ESCOLA: UMA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA



Calmon – Raquel Puhl (23/06/07)

Um povo de homens educados será sempre um povo de
homens livres.
(José Martí)

3.1 Reflexões sobre a educação dos camponeses no contexto brasileiro

Sabe-se que o início da atividade educativa no Brasil data do período colonial com a vinda dos jesuítas ao país, tendo por objetivos catequizar os índios, difundir o catolicismo entre os portugueses aqui residentes e propagar a cultura portuguesa na Colônia. Nesse momento observam-se dois tipos de educação: a catequização dos curumins, também estendida aos filhos dos colonos; e a presença de colégios destinados à formação dos sacerdotes e à educação da elite agrária, nos quais os servidores da Ordem e os filhos da elite eram instruídos nas ciências humanas, tecnológicas e também nas letras. Entre estes últimos, aqueles que não visavam ao sacerdócio continuavam seus estudos em algum país da Europa.

Com a expulsão dos jesuítas, por volta de 1759, o Brasil vive um período de 13 anos sem a existência de qualquer espécie de sistema de ensino organizado. Transcorrido esse período, retoma-se a educação escolar sob influência da Igreja Católica, visto que as pessoas que começaram a exercer o ofício de mestre-escola eram oriundas da educação oferecida nos seminários mantidos pelos jesuítas.

Romanelli (1997) salienta que:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1997, p. 58).

Durante a Primeira República observa-se que o interesse pela educação encontra-se restrito à população que compunha a classe média (comerciantes, burocratas e artesãos), pois esses tinham na escola um instrumento de ascensão social. Já no campo, o surgimento da escola é tardio, tendo como precursores os povos colonizadores oriundos especialmente de países da Europa, que, em grande parte, estabeleciam-se nas áreas rurais de nosso país e traziam como tradição a freqüência das crianças do meio rural à escola.

As primeiras iniciativas de ensino formal no campo não manifestam, portanto, a ação política governamental, e sim a organização privada de grupos que entendiam a educação escolar como uma necessidade, possibilitando às crianças camponesas a aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimentos rudimentares,

visto que os professores eram na sua maioria leigos. Tais iniciativas podem ser caracterizadas enquanto alternativas frente à omissão do Estado para com a educação nesse espaço.

No período, a vida no campo, pautada no latifúndio e na monocultura, cuja produtividade não dependia ainda da modernização das técnicas produtivas, fazia com que a educação não fosse elemento essencial à população de camponeses, na visão dos governantes. De acordo com Calazans (1993), essa configuração perdurou até a metade do século XIX, pois a atividade agrícola do Brasil, predominantemente a monocultura da cana-de-açúcar, não exigia a instrução do trabalhador. Porém, aspectos históricos como o aparecimento da monocultura do café e o fim da escravidão, modificaram esse quadro, tornando necessária a qualificação de trabalhadores no setor agrícola. Assim, por muito tempo, a vida no campo pautada na monocultura, tornava a instrução escolar fator dispensável aos olhos dos governantes, cenário este que se modificaria progressivamente.

Conforme Romanelli (1997), o ano de 1930 marca a expansão do ensino no Brasil tendo em vista o crescimento demográfico e a intensificação do processo de produção do país. Nos anos subseqüentes o campo assiste a um intenso processo de êxodo rural, pois a modernização também chega à agricultura e o uso de maquinário torna muitas mãos dispensáveis. Nessas circunstâncias, muitos camponeses migram para os grandes centros na procura de um trabalho e de melhores condições de vida.

O significativo aumento de pessoas habitando as periferias das grandes cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida leva o Estado a intensificar seu interesse pela escola rural, apostando na oferta de uma educação que buscasse promover a fixação do homem no campo. Diante disso, a educação rural implantada pelos dirigentes pauta-se no viés da instrumentalização do homem do campo, perspectiva essa que na mesma década faz surgir diversos cursos técnicos agropecuários.

É, portanto, na Constituição de 1934 que o país expressa pela primeira vez sua preocupação com a educação do campo, declarando a responsabilidade da União pelo seu financiamento e atendimento escolar nas zonas rurais.

Nesse momento, o processo de extensão de escolas aos camponeses ficou conhecido como ruralismo pedagógico. Esse movimento surge associado ao ideário escolanovista, cujo discurso de valorização do localismo e a obsolescência da

tradição educacional, entre outros aspectos, encontram-se resguardados na defesa de um entendimento e de uma educação que contemplasse a peculiaridade do espaço constituído pelo campo como estratégia de fixação do homem no campo.

Em termos gerais, esses fatores são responsáveis pelo aumento da demanda por escolas nas cidades, bem como a necessidade de adequar essa escola às necessidades de uma nova sociedade, estruturada com base no crescimento do mercado produtivo, colocando novas demandas de profissionalização. E, de fato, nesse momento o país conta com a expansão do sistema de ensino, contudo, na análise de Romanelli (1997) essa expansão deu-se de forma insuficiente e discriminadora, visto que, por um lado o ensino não atendia as expectativas postas e, por outro lado, a oferta de escolas não atingia toda a população.

A educação do campo começa a ganhar novos contornos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei, nº 9.394/96, a qual aponta para conquista no que tange à concepção de educação do campo, estabelecendo:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Soma-se a isso o parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação que aprovam as “Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo”.

Porém tais iniciativas não amenizam a dívida do país em relação à educação destinada aos povos do campo que, durante séculos, foi desconsiderada e, hoje, sofre com a precariedade de recursos humanos, infra-estruturais e pedagógicos a atenderem aos princípios postulados em Lei, pois como expõe Cury (2002):

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2002, p. 258).

Assim, apesar das conquistas, a luta pelo fortalecimento e efetivação de políticas públicas destinadas aos povos do campo acena para um longo caminho a ser trilhado.

3.2 Educação do campo: a defesa de uma escola que signifique a vida do camponês

Nas últimas décadas as discussões sobre a educação das crianças, mulheres e homens do campo têm colocado em pauta a reflexão acerca das concepções que balizam as distintas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse ambiente. Pode-se considerar que, até meados dos anos 80, conforme mencionado no item anterior, trabalhava-se na perspectiva da “Educação Rural”, ou seja, os programas educacionais estendidos à população do campo pautavam-se no chamado “ruralismo pedagógico”.

A partir da mobilização dos movimentos sociais - especialmente organizações vinculadas aos interesses dos camponeses, entre as quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), ganha força, no final desse período, nova discussão em defesa de uma “Educação do Campo”. É nesse momento que novas compreensões a respeito da educação dos povos camponeses e, em consequência, um outro entendimento acerca do sujeito que tem sua vida significada no campo, dão margem a práticas diferenciadas, provocando novo olhar sobre a relação de ensinar e aprender nesse espaço.

Esse é um dos aspectos tratados por Souza (2006), em obra na qual focaliza as propostas e práticas pedagógicas do MST. No entender da autora, a Educação Rural associa-se à concepção de atraso que orientou as políticas ao longo de quase todo século XX. Em contraponto, conforme supracitado, o termo Educação do Campo é referido em relação à ação dos movimentos sociais e parcerias que começaram a se consolidar no final do mesmo século. Souza (2006) realiza a crítica sobre as práticas de educação rural assinalando que estas caracterizam o homem do campo enquanto um indivíduo atrasado, simples depositário da cultura tradicional, destituído de saberes e de uma cultura com alguma validade social.

Com base nesse entendimento, a escola orientada pelo paradigma da educação rural direciona o ensino para a vida urbana e nesse sentido dá margem a ações nas quais:

A constituição de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolsões de pobreza das cidades, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, revela a idéia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Especialmente a partir da década de 80, ganha voz nova concepção sobre a educação do camponês, definida como educação do campo¹⁰, conforme explicitado no Caderno Secad 2:

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p. 11).

Assim, no lugar de uma educação instrumental, assistencialista e com fins voltados ao ordenamento social, a Constituição de 1988 abarca, em sua legislação referente à educação, o respeito às especificidades das populações com suas vidas significadas no campo.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que 'o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo' (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 16).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que os programas governamentais voltados à educação do campo visaram sempre a um caráter

¹⁰ A terminologia *Educação do Campo* refere-se à concepção de uma educação que se faz junto e a partir da experiência dos sujeitos do campo, em contraponto à perspectiva da educação rural na qual os conteúdos escolares são alheios a essa experiência. Essa concepção começa a ser formulada a partir dos anos 80/90 com a instauração de novas práticas no processo de escolarização no campo.

utilitarista em prol da capacitação dos indivíduos para o trabalho operário. Sob tais considerações, reporta-se a Beltrame (2000) que assinala que a história da escolarização sempre esteve atrelada às condições do trabalho produtivo. Em suas palavras:

[...] a escola no meio rural esteve sempre sujeita a interesses políticos e econômicos, sem considerar as reais necessidades da população ou dos professores. Isso fez com que o camponês sempre recebesse uma escola de segunda mão. (BELTRAME, 2000, p. 24).

Ou seja, dificilmente na história da educação dos camponeses pôde-se observar uma educação, institucionalizada pelo poder público que contemplasse os seus saberes. Como destaca Frigotto (2001, p. 65): “as crianças, jovens e adultos do campo nunca foram considerados sujeitos de cultura, conhecimento e, por isso, as políticas educativas têm sido demarcadas pela lógica colonizadora e adaptativa”. Essa lógica dissemina medidas que não atendem as especificidades dos diferentes contextos, suas necessidades e aspirações.

Assim, as práticas que se fundamentam na concepção da Educação do Campo partem do questionamento das concepções que balizam a organização das relações e práticas educativas e também sociais da escola moderna, no intuito de (re)pensar e (re)construir a escola e a educação dos povos do campo. Portanto, a luta por novas práticas no âmbito do sistema educativo perpassa questões políticas mais amplas e não se faz separada da assunção de nova concepção acerca do processo de ensino-aprendizagem, da instituição escolar e de novo lugar aos sujeitos instituintes da educação nesse espaço:

[...] a construção social da escola do trabalhador (por dentro da escola pública existente) não constitui tarefa fácil, visto que para a concretização da mesma torna-se necessário deslocar os sujeitos e os propósitos da educação escolar, colocando no centro os trabalhadores e os seus interesses. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 11).

Isso posto, as concepções que balizam as práticas de Educação Rural não comportam e/ou fomentam novas práticas, pois não compreendem o questionamento e o embate de suas próprias premissas.

Sob tal concepção emanam experiências pedagógicas que têm se constituído referenciais importantes à reflexão das práticas educativas, de caráter formal ou informal, desenvolvidas entre e pelos sujeitos camponeses. Em Bof e Sampaio (2006), encontram-se sistematizadas experiências alternativas dessa

educação no intuito de alertar para a importância e a necessidade de formulação e efetivação de políticas públicas que contemplem a peculiaridade desse espaço. Dentre as práticas destacadas encontram-se: a Casa Familiar Rural, a Escola Familiar Agrícola, a Escola Ativa, as Escolas Multisseriadas Rurais, as Escolas Nucleares, entre outras.

Ao inserir as Escolas Itinerantes do MST nessa discussão, é pertinente reportar à colocação de Haddad e Di Pierro (1994, p. 21), que assinalam: “o projeto de educação do MST encontra-se, pois, profundamente ligado e integrado a um projeto social e a um universo simbólico e cultural, no interior do qual adquire significado”. Sendo assim, no MST a transformação das relações escolares aparece vinculada a um processo mais amplo de busca de mudanças estruturais na ordem social, o que confere coerência e continuidade aos princípios postulados no Movimento.

Outro aspecto a ser considerado, segundo o Caderno Secad 2, é que a defesa de uma educação do campo não se restringe à luta pela garantia do direito à uma educação que contemple o saber do campo, mas vincula-se também à “concepção de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Nesse sentido:

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

A crítica ao agronegócio e a defesa de uma agricultura sustentável sempre estiveram na pauta dos discursos do MST. Diante disso, a Escola Itinerante deve voltar o processo de aprendizagem para a criação dessa consciência social.

Para Therrien e Damasceno (1993):

No cerne desse processo de reelaboração do saber do camponês, defrontamo-nos com o desafio de realizar uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e o saber social oriundo dos movimentos do campesinato. Isso implica transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber dito universal, originado da atividade acadêmica, com o saber construído pelo movimento social. Esse esforço de integração entre essas esferas de saber tornará possível ao camponês superar o senso comum e atingir o estágio da consciência crítica. (THERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 11).

Sob tais considerações, no âmbito da educação escolar pode-se dizer que a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra não se refere à reivindicação de uma escola “para” o campo, mas vai além, pressionando por uma escola “do campo”, pensada e desenvolvida pelos sujeitos integrantes desse espaço, com base nos princípios que fundamentam a Pedagogia do Movimento.

3.3 O MST e a educação: princípios que fundamentam a educação escolar nos acampamentos

Inicialmente é necessário considerar que a educação no interior dos acampamentos configura-se de contornos que extrapolam a dimensão do espaço escolar. É comum ouvir militantes e estudiosos que focalizam a prática educativa do MST afirmarem que o próprio Movimento constitui-se em uma prática educativa, assim:

[...] os pesquisadores que privilegiam o estudo da temática da Educação e Movimento Social no Campo entendem que a educação na realidade camponesa expressa-se não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês. Reconhecem, ainda, que esses movimentos criam condições de produção e apropriação do saber objetivando uma compreensão mais adequada de sua realidade. Nesse contexto a dimensão educativa aparece como importante objeto de investigação. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 8).

Também destaca-se que o dia-a-dia no acampamento proporciona aprendizagens ímpares à medida que envolve os sujeitos na organização dos setores que compõem a vida de acampado, como o setor da educação, da alimentação, do trabalho da limpeza, da saúde, entre outros. Vendramini (2000) compreende que:

[...] as práticas sócio-educativas que estão presentes nas lutas dos sem-terra e no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos constituem-se numa grande escola, ou seja, em espaços formadores de consciência, tendo como elementos a solidariedade, a dignidade e a vivência de experiências coletivas. (VENDRAMINI, 2000, p. 204).

Nesse sentido, o projeto educativo do MST fundamenta-se sobre uma concepção que entende a educação como um processo de relações e, portanto, um exercício compreendido no compartilhar diário de saberes, na mobilização e

organização de setores que, coletivamente, sustentam a luta e revigoram a esperança comum dos sujeitos que integram o Movimento. Como assinala Christófoli (2006):

O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a construção de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc [...]. (CHRISTÓFOLI, 2006, p. 94).

As etapas que compreendem a organização da escola, por exemplo, são concebidas enquanto espaços educativos que proporcionam diversas aprendizagens em ações coletivas. Isso porque, essa ação perpassa a compreensão e a reflexão da importância da escola no acampamento, a escolha do local para a construção da barraca, discussões acerca da escolha de educadores e demais práticas que exigem grande grau de entendimento sobre diversas questões: geográfica, pedagógicas, sociais, filosóficas...

No dia-a-dia do acampamento tenciona-se provocar um processo de formação humana e política, construindo os princípios de uma vida coletiva e cultivando-se a identidade do “sujeito social Sem-Terra” que, para além de uma situação, significa uma opção política de resistência à conjuntura de discriminação vivenciada pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a educação escolar é parte integrante do processo formativo que constitui o sujeito Sem-Terra.

Nessa perspectiva, o acampamento configura-se como um universo no qual “Escola Itinerante” e “Movimento” constituem ambientes educacionais distintos, mas interdependentes, espaços que se complementam, ambos orientados pela ideologia do MST. Na conjugação desses distintos espaços de formação humana, tenciona-se provocar a reflexão das relações sociais a partir da (re)leitura do cotidiano próximo e de fatores sociais, políticos e econômicos ligados à sua atual situação, a de acampado. Nesse contexto, segundo a proposta do MST, a escola estaria cumprindo com seu compromisso, à medida que busca efetivar um projeto de formação crítica dos educandos e um espaço-tempo de participação efetiva da comunidade escolar.

Na visão de Therrien e Damasceno (1993):

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse lócus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens – o professor e o aluno – envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um

mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste. (THERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 43).

Faz-se necessário, portanto, considerar que os acampados têm no espaço escolar, um instrumento valioso de apreensão crítica dos conteúdos sistematizados pela humanidade. Ponce (1985) já argumentava que, para as classes populares, a escola ainda constitui o principal, quando não o único, espaço-tempo de aquisição de tais aprendizagens. Assim, muito longe de desconsiderar o papel do conhecimento científico historicamente sistematizado para o crescimento dos educandos, os educadores e a comunidade acampada necessitam, cada vez mais, salientar sua importância, buscando sempre a mediação crítica com a realidade desses sujeitos.

3.3.1 Escola Itinerante do MST: luta e organização

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por uma educação pública gratuita e de qualidade para as crianças, jovens e adultos do e no campo ganha seus primeiros contornos já na década de 80. Porém, muito embora as práticas escolares no interior dos acampamentos organizados pelo MST já existissem, é em 1996 que efetivamente é aprovada a primeira Escola Itinerante do Movimento, isso no Estado do Rio Grande do Sul.

As Escolas Itinerantes do MST são escolas construídas junto às barracas de lona nos acampamentos à beira de estradas ou em latifúndios ocupados pelos Sem-Terra. O espaço físico dessa escola pode apresentar variações de acampamento para acampamento: em alguns ela toma forma de barraca de lona, em outros ocupa um galpão, normalmente cedido pelo dono da fazenda ocupada, em muitos também conta com a sombra das árvores, ou seja, desenvolvem-se aulas ao ar livre. Atualmente essas escolas encontram-se estruturadas em vários estados brasileiro, entre eles: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Alagoas, Pernambuco e no Piauí.

Cabe ressaltar que a Escola Itinerante também se organiza durante as marchas nacionais e regionais, caminhando com o Movimento em suas

manifestações. Entre uma cidade e outra os educadores reúnem as crianças para discutir sobre as questões que se colocam, para cantar e realizar místicas revigorando a luta de seu povo.

No Caderno de Educação, nº13 Isabela Camini *et al* (2005), entre outras questões, discorre sobre aulas realizadas em uma marcha realizada pelo MST do Rio Grande do Sul. Escreve ela:

As aulas aconteceram nos mais diversos locais durante a Marcha. Nossas salas de aula foram bem diferentes: o meio da rua, os locais para a estante de vendas de mercadorias que estavam desocupadas, as quadras de futebol ao ar livre, os pavilhões dos parques de exposição, os colchões que eram nossas camas; também aconteceram debaixo das árvores, entre as arquibancadas dos campos de futebol, nos salões das paróquias, nos pátios de escola, no estacionamento do pavilhão da Feira Nacional do Vinho; na calçada em frente ao INCRA, no estacionamento, nos pavilhões e nas áreas cobertas do Parque da Harmonia em Porto Alegre... Nossas salas de aula também foram em outras salas de aula de escolas estaduais, municipais e particulares, onde contamos nossa experiência de *escola de acampamento sem-terra*. (CAMINI *et al*, 2005, p. 192).

A autora descreve também sobre os conteúdos:

Aprendemos vendo, vivendo e fazendo. Calculamos quilômetros, metros, centímetros da estrada que tínhamos que percorrer; os dias para a chegada à capital de nosso estado; quantos ônibus precisávamos para nos deslocar, quantas pessoas são no acampamento: homens, mulheres e crianças. O que se produz nesta cidade; qual economia básica? O relevo do RS e a localização da marcha. (CAMINI *et al*, 2005, p. 192).

Todo esforço é realizado no intuito de construir conhecimentos a partir da realidade vivida pelos acampados. Se a marcha faz parte da vida dos homens, mulheres e das crianças acampadas, ela deve servir como conteúdo. Mais do que isso, ela possibilita que diversos conteúdos sejam apreendidos na experiência concreta, mediada pelo conhecimento sistematizado. As aulas que ocorrem nas marchas e mobilizações também possibilitam que as crianças permaneçam com a seus pais e acompanhem a luta sem serem prejudicadas em seus estudos escolares.

A modalidade de escola em estudo apresenta, pois, aspectos singulares que suscitam uma discussão sobre como as diferentes formas de organização de sujeitos, espaços e até mesmo de recursos pedagógicos concorrem para a criação de uma identidade própria e singular de uma unidade de ensino.

Aprovadas pelos Conselhos de Educação dos Estados nos quais se localizam, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), essas escolas procuram desenvolver o processo educativo de modo a contemplar as

particularidades da vida no campo e a problematizar as questões que perpassam o cotidiano e a luta pela reforma agrária. Nessa perspectiva, o princípio da pedagogia que fundamenta as práticas educativas nesse espaço baseia-se em Paulo Freire (1921-1997), tendo como referência o trabalho com temas geradores, bem como tem sua base alicerçada nos fundamentos socialistas de José Martí e Che Guevara.

As Escolas Itinerantes do MST são, portanto, escolas públicas estaduais organizadas pelo MST no interior de seus acampamentos, cabendo às secretarias estaduais de educação a tarefa de proporcionar a oferta das condições de infraestrutura e material pedagógico para o desenvolvimento das aulas. Essas escolas aparecem vinculadas a uma “escola base”¹¹, uma escola estadual localizada em um assentamento do MST, a qual é responsável por abrigar legalmente os educandos matriculados.

Em alguns Estados a organização do processo pedagógico é por ciclos, em outros por etapas e no Estado de Santa Catarina predomina ainda o trabalho com classes multisseriadas, ou seja, um professor fica responsável por atender várias séries ao mesmo tempo. Porém, assinala-se que o projeto político pedagógico prevê a implantação do trabalho por ciclos nas escolas de acampamentos.

3.4 Breve histórico das Escolas Itinerantes do MST no Estado de Santa Catarina

Segundo informações coletadas no Setor Estadual de Educação do MST no Estado de Santa Catarina, as Escolas Itinerantes foram aprovadas como “experiência pedagógica” no dia 21 de setembro de 2004 pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer nº 263.

Legalmente, foi em 21 de fevereiro de 2005 que tiveram início as aulas nos acampamentos, muito embora, segundo consta no projeto político pedagógico (ppp), desde as primeiras ocupações do MST no Estado, a partir de 1985, iniciava-se uma crescente demanda por escolas nos acampamentos e, diante disso, logo iniciaram

¹¹ No caso das Escolas Itinerantes do MST do Estado de Santa Catarina a “escola base” é a Escola Estadual 30 de Outubro, localizada no assentamento Lebon Régis.

as primeiras experiências escolares nesses locais, mesmo sem seu reconhecimento legal.

Conforme histórico oferecido pela Secretaria do Setor de Educação do MST, no princípio o trabalho começou a ser realizado com pouca infra-estrutura, tanto física quanto pedagógica, contudo, todos concordavam que era necessário iniciar as aulas, até mesmo, como forma de pressionar o Estado no que se refere ao repasse dos materiais previstos.

Mori (2006), em monografia na qual analisa a experiência de constituição de uma Escola Itinerante no estado de Santa Catarina traz dados do Parecer 263 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, (Processo PCEE 252/2004), aprovado em 21/09/2004, que autoriza o funcionamento das Escolas Itinerantes, o qual responsabiliza a Secretaria de Estado da Educação pelo provimento de:

[...] estrutura física (lona especial); cadeiras e mesas para estudantes e professores, armários arquivos e quadros de giz; infra-estrutura para cozinha; materiais e equipamentos para a Escola-Base” (CEE, 2004, p. 4), “material escolar para os educandos, material de apoio pedagógico como livros, mapas, etc; material de consumo de secretaria para a Escola Itinerante e para a Escola-Base” (CEE, 2004, *apud* MORI, 2006, p. 16).

A questão da estrutura, contudo, permanece deficitária, diante das dificuldades encontradas pelas escolas em fazer o Estado se comprometer efetivamente com a parte que lhe compete no que tange ao direito à educação das crianças sem-terra. Segundo análise de Mori (2006):

Se houve o reconhecimento de uma Escola Itinerante pelo poder público, diria que este reconhecimento é parcial, assim como a legalização. Ao mesmo tempo em que o Estado legaliza a escola deixa-a em situação ilegal, ou seja, houve uma legalização da Escola, porém o atendimento educacional a esta população continua incompleto. (MORI, 2006, p. 16).

Diante disso, no próprio ppp se lê:

A dinâmica da Escola Itinerante exige educadores e educadoras que trabalhem a educação na perspectiva de um novo projeto de sociedade, um projeto popular. Que estejam dispostos à itinerância, e a reeducar-se constantemente, enfrentando os desafios que a Pedagogia gestada embaixo das lonas pretas lhes apresentar (MST, 2005, p. 10).

Confrontando a realidade encontrada nas escolas de acampamentos com a das demais escolas situadas na zona rural, infere-se que ambas se encontram em situações bastante semelhantes no que diz respeito à assistência governamental. A precariedade estrutural, a falta de orientação e apoio pedagógico e a displicência

frente às reivindicações das escolas compõem uma realidade comum aos dois espaços.

Henriques *et al.* (2007), ao discorrerem sobre dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no caderno do Secad, refletem a desvantagem em que se encontram as escolas do campo em relação às escolas dos centros urbanos, apontando que as políticas públicas destinadas à educação do campo não foram suficientes para suprir a disparidade que existe entre ambos. Apontam-se como dificuldades da escola rural: insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; entre outras.

O Setor Estadual de Educação do MST, ao refletir sobre o processo pelo qual a escola já passou rumo a sua legalização, analisa a concretização de duas situações qualificadas no documento como *experiências da itinerância*: em abril/05, quando cinquenta famílias do acampamento Pátria Livre de Abelardo Luz se deslocaram para o pré-assentamento de Correia Pinto, junto com as famílias foram 25 crianças que freqüentavam a escola. Sendo assim, um dos educadores do acampamento se deslocou junto com as famílias *levando consigo a escola*; em maio/2005 as famílias do acampamento São Francisco tiveram que se retirar da área ocupada, deslocando-se para o acampamento Pátria Livre, sendo que as crianças foram agregadas à escola já organizada nesse acampamento.

Ressalta-se que no ppp da escola consta que: “apesar da Escola Itinerante possuir uma proposta comum, cada uma das escolas possui um jeito próprio de ser ‘Itinerante’, tendo em vista as características específicas das pessoas e do contexto de cada experiência”. (MST, 2005, p. 10).

Ainda no mesmo documento tem-se uma conceituação sobre essa escola:

A Escola Itinerante é aquela que se desloca juntamente com os acampamentos, isto é, a escola acompanha as famílias sem terra acampadas, mesmo quando de seu deslocamento para novos municípios ou nas marchas e caminhadas até chegarem a conquista da terra, ao assentamento.

[...]

O nome "Itinerante" significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem-Terra o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências práticas educativas de um movimento social organizado (MST, 2005, p. 6).

Em dezembro de 2006, as Escolas Itinerantes passaram por uma avaliação pelo Estado na perspectiva de sua institucionalização definitiva, sendo a condição de experiência pedagógica prorrogada por um período de mais quatro anos.

Atualmente as Escolas Itinerantes contam com mais de trezentos educandos, segundo dados fornecidos pelo Setor Estadual de Educação do MST, conforme tabela abaixo:

Relação das Escolas Itinerantes e respectivo nº de educandos (dados atualizados em 25/02/08)

	MUNICÍPIO	ACAMPAMENTO	Nº DE CRIANÇAS
01	Chapecó	Dom José Gomes	06
02	Campo Erê	Pátria Livre	19
04	São José do Cerrito	17 de Abril	24
05	Frei Rogério	Indio Galdino	10
06	Passos Maia	Dom Oscar Romero	17
07	Rio Negrinho	Edson Soibert	14
08	Rio Negrinho	Norilda da Cruz	36
09	Vargeão	Dom Oscar Romero	35
10	Calmon	Sebastião Siqueira	80
11	Ponte Alta do Norte	Olívio Albani	40
12	Lebon Regis	Antonio Conselheiro	X
13	Canoinhas	Terra Livre	14
14	Timbó Grande	Cristo Rei	20

Fonte: Dados de pesquisa obtidos com o Setor de Educação do MST, SC.

Os Acampamentos e suas respectivas escolas que aparecem destacados no quadro acima se referem aqueles visitados nesta pesquisa. A disposição geográfica das Escolas Itinerantes no Estado encontra-se no Anexo C.

No que se refere à formulação de suas próprias propostas educacionais, as Escolas Itinerantes de Santa Catarina encontram-se em processo de re-elaboração

de seu projeto político-pedagógico, o que é, inclusive, uma exigência para sua aprovação definitiva pelo Conselho Estadual de Educação.

Nesse documento discorre-se, entre outros aspectos, sobre a organização das turmas, indicando-se inicialmente a organização por séries, a qual pode vir a ser modificada mediante discussão no coletivo de educação de cada acampamento. O documento explicita também questões referentes à carga horária e à matriz curricular, salientando que as Escolas Itinerantes deverão levar em consideração a matriz da Escola Base, podendo reconstruí-las, observando que devem ser respeitados os dias letivos segundo legislação, ou seja, 200 dias letivos, quatro horas diárias, abrangendo as disciplinas da base comum (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes, ensino religioso).

No que se refere ao processo de avaliação do aluno, o ppp da Escola Itinerante, em conformidade com a LDB, Lei n.º 9394/96, estabelece que esta será “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (MST, 2005, p. 19). Ainda, conforme o PPP cabe ao professor “promover uma avaliação contínua, acompanhando o enriquecimento, o desenvolvimento do trabalho do aluno, elevando-o a uma compreensão cada vez mais aprofundada sobre o mundo e sobre si mesmo”. (MST, 2005, p. 35). Segundo os professores entrevistados, a principal forma de avaliação utilizada é o acompanhamento, dia-a-dia, do crescimento do educando.

4 ABORDAGEM E CONTEXTO DA PESQUISA



Calmon – Raquel Puhl (23/06/07)

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilmar Santos

4.1 A Imersão no campo: retomando as interrogações e traçando caminhos

O viés que fundamenta as reflexões expostas nesta pesquisa foi, a princípio, traçado pelas interrogações postas ao objeto em estudo. Assim, as questões iniciais esboçaram o levantamento teórico preliminar e mapearam os caminhos de coleta e análise dos dados, bem como, apontaram algumas categorias a serem elencadas como centrais à sistematização do exercício de análise desse objeto. Diante disso, considera-se importante, neste momento em que se apresenta a trajetória do campo empírico, retomar questões que suscitaram a presente investigação.

Primordialmente o interesse voltou-se a compreender qual a constituição e o significado da itinerância nas escolas de acampamentos organizados pelo MST, instituições de ensino qualificadas como *Escolas Itinerantes*. Desmembrando esta questão central, surgiram interrogações como: “De que forma a *itinerância* se manifesta no cotidiano das Escolas Itinerantes?”; “Como ela pode ser traduzida?”; “Quais práticas ou situações evidenciam o movimento/itinerância dessa escola?”; e, também, “O que essas escolas representam, ou quais questões essas escolas colocam no âmbito das políticas públicas para a *Educação do Campo*?”.

A pesquisa segue, pois, os preceitos da pesquisa qualitativa exploratória. De acordo com Alves (1991), a exploração compõe-se de três momentos distintos: a imersão inicial do pesquisador no campo, momento em que são coletadas informações e fontes a subsidiarem os passos posteriores da pesquisa; a coleta sistematizada dos dados; e, por fim, a análise e a investigação dos dados.

Entre os instrumentos utilizados na coleta de dados destacam-se: o diário de campo, a entrevista semi-estruturada¹² e a pesquisa documental. Portanto, para adensar o estudo da importância da escola para os sujeitos do campo, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, buscando ouvir as experiências e relações dos sujeitos com essas escolas; de que forma elas se inserem em suas histórias; que marcas e lembranças elas deixam em suas trajetórias de vida. Optou-se por essa modalidade de entrevista por compreender que ela permite a realização de interlocuções entre pesquisador e pesquisado dando margem ao aprofundamento de

¹² Os pontos abordados na entrevista semi-estruturada encontram-se no ANEXO B.

questões que se colocam como elementos importantes para melhor compreensão do campo.

Pensando nessas questões foram realizadas visitas a três Escolas Itinerantes do MST, distribuídas no Planalto Central e Norte do Estado de Santa Catarina. Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: o tempo de organização da escola (procurando-se visitar uma escola instituída há mais tempo e uma escola organizada há menos tempo); escolas situadas em diferentes regiões, buscando-se observar se esta variável poderia ter influência direta na composição da escola, e, principalmente, a viabilidade de acesso aos locais, pois os acampamentos no Estado estão localizados em áreas de difícil acesso, algumas vezes inviabilizando até mesmo a comunicação com eles para agendamento das visitas.

Entre os acampamentos previamente selecionados estavam: o acampamento José Sebastião Siqueira, localizado no município de Calmon; o acampamento Olívio Albani, localizado no município de Ponte Alta do Norte, e o acampamento Pátria Livre, localizado em Correia Pinto. Este último teve que ser substituído tendo em vista o avançado processo de assentamento no local, não estando a escola mais em funcionamento e as crianças já encontravam-se freqüentando escolas do próprio município. Assim, trabalhou-se com o acampamento 17 de Abril, no município de São José do Cerrito.

Apenas para constar, em uma das escolas, após duas horas de ônibus a partir de Lages, a pesquisadora empreendeu uma caminhada de três quilômetros de estrada de chão para chegar ao acampamento. Em outro acampamento a distância a ser percorrida entre o ponto de acesso e o acampamento era de 16 km, não havendo ônibus que realizasse esse itinerário o que levou a pesquisadora a solicitar ajuda à prefeitura do município, que gentilmente cedeu transporte até o local. Apenas um dos acampamentos situava-se às margens da BR o que facilitou a chegada ao mesmo.

Foram entrevistados: educadores, pais e coordenadores gerais de diferentes acampamentos. Também foram realizados diálogos com turmas de primeira a quarta séries, conforme quadro abaixo:

RELAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS			
	NOME	SEGMENTO	LOCAL
Acampamento José Sebastião Siqueira: Escola Itinerante Bandeira Vermelhinha	Lurdes	educadora	Calmon
	Viviane	educadora	Calmon
	Lídia	mãe	Calmon
	Estela	mãe	Calmon
	Vilmar	Coordenador Geral do Acampamento	Calmon
	2ª série	educandos	Calmon
Acampamento Olívio Albani Escola Itinerante Ernesto Che Guevara	Elton	educador	Ponte Alta do Norte
	Ana	mãe/coordenadora	Ponte Alta do Norte
	1ª a 3ª séries	educandos	Ponte Alta do Norte
Acampamento 13 de Abril Escola Itinerante Paulo Freire	Joana	educadora	São José do Serrito
	Ailton	Pai	São José do Serrito
	José	Pai	São José do Serrito
	Rita	mãe	São José do Serrito
	1ª a 3ª séries	educandos	São José do Serrito
	Maria e João	Coordenadores da Direção do Acampamento	São José do Serrito

Explicita-se assim, que além de observações sobre a rotina do acampamento e sobre o dia-a-dia da escola, somadas às entrevistas com educadores, educandos e alguns pais vinculados às escolas, compreendeu-se ser importante, por questões de ordem da própria fundamentação político-pedagógica dessas escolas, estabelecer conversas com representantes dos Setores de Coordenação dos acampamentos a fim de buscar informações sobre a representação da escola nesse espaço, adensando a reflexão sobre o significado da itinerância nessas escolas.

4.2 Abordagem e composição dos contextos pesquisados

Neste item apresentam-se a origem e composição dos acampamentos visitados, contanto um pouco de sua história e como a escola surge e se insere no cotidiano de cada acampamento.

4.2.1 O acampamento José Sebastião Siqueira

O nome do acampamento, José Sebastião Siqueira, homenageia um “companheiro” falecido em um acidente no qual a sua moto colidiu contra uma carreta carregada de lenha no período em que o acampamento se constituía às margens da SC 302, no município de Calmon, Santa Catarina. Formado em fevereiro de 2007, o acampamento reúne pessoas de vários municípios da região Oeste do Estado: Caçador, Calmon, Matos Costa, Taquara Verde e Timbó Grande. Eram cerca de 150 famílias oriundas do campo e das periferias dos referidos municípios, muitas dessas, portanto, vivendo sua primeira experiência de acampamento.

Na organização do acampamento distinguem-se: 12 núcleos, compreendendo cada núcleo a junção de 10 a 15 famílias; uma Coordenação Geral e diversos setores: Educação, Saúde, Segurança, Finanças, Higiene, Trabalho, Alimentação e Infra-estrutura. Cada Setor conta com um representante de cada núcleo que é responsável por coordenar as discussões no núcleo, encaminhando as mesmas para as reuniões da Coordenação do Acampamento.

O Setor de Educação é composto pelos educadores juntamente com um representante de cada núcleo. Segundo a Coordenação, as reuniões desses grupos são muito freqüentes, pois a vida no acampamento coloca questões a serem discutidas diariamente, exigindo essa dinâmica de organização, tendo em vista que ninguém decide nada individualmente, as questões de qualquer ordem são sempre decididas de modo coletivo.

4.2.2 A Escola Itinerante Bandeira Vermelhinha

Segundo informações, já nos primeiros dias de acampamento, juntamente com a construção das barracas realizava-se a discussão sobre a construção da escola, necessidade emergente tendo em vista o grande contingente de crianças em idade escolar que ali se reuniam, cerca de 45, de primeira a quarta séries. As crianças de quinta a oitava passaram a freqüentar as escolas já existentes no

município, tendo em vista que dentro dos acampamentos não se possui estrutura física e pedagógica para esse fim. Assim, na primeira semana de acampamento a escola já se fazia presente. Segundo uma das educadoras, a organização da escola contou com o apoio de educadores voluntários da região e representantes da Escola Base 30 de Outubro.

No dia da visita a estrutura da escola compreendia duas salas de lona e um barraco mais afastado no qual funciona o refeitório. Em vias de construção encontrava-se um barraco onde deveriam funcionar uma biblioteca e a secretaria da escola. Em cada sala de aula havia um quadro negro em bom estado, em uma delas havia carteiras e em outra, mesas e bancos de madeira improvisados para que os educandos pudessem se acomodar, e, em ambas, uma cesta de lixo e um cordão estendido onde se encontravam expostas produções das crianças. Não havia instalação elétrica, mas cada sala possuía duas aberturas, as quais serviam de janelas, sendo responsáveis por iluminar o espaço.

O grupo de professores era composto por: Dona Lurdes¹³, professora que possui vários anos de experiência na rede pública municipal e estadual; Ezequiel, que estava completando o terceiro ano do Ensino Médio e estava exercendo a função temporariamente, até a semana seguinte, quando assumiria a professora Débora, que possui Ensino Médio e cursa Pedagogia no Curso de Pedagogia da Terra no IJEC/ITERRA (Instituto de Educação Josué de Castro – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), localizado em Veranópolis/RS; e a professora Viviane, 21 anos, que possui Ensino Médio completo e estava com planos de iniciar o Curso de Letras no ITERRA a partir do segundo semestre de 2007.

4.2.2.1 Um dia junto à escola Bandeira Vermelhinha

Vento forte e muito frio marcaram a primeira visita da pesquisadora ao acampamento José Siqueira, no intuito de estabelecer contato com a primeira escola

¹³ Para preservar a identificação dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios.

selecionada para a pesquisa. Porém, logo o frio foi substituído pelo calor humano e pela boa acolhida por parte dos acampados.

Quando chegou ao local, a pesquisadora foi recebida por um dos integrantes da coordenação geral do acampamento, ao qual apresentou a intenção de pesquisa. Após ter conhecimento dos objetivos do trabalho, ele a encaminhou para conversa com dona Lurdes, educadora da primeira série. Chegando próximo à escola chamou a atenção da pesquisadora o fato de todos os educandos estarem vestindo o uniforme escolar do Estado, o que causou uma boa impressão, pois passou um sentimento de boa organização e funcionamento da escola.

Cabe pontuar que, em virtude da dificuldade de contatar com o acampamento, não foi possível estabelecer uma conversa anteriormente com as direções do acampamento e, portanto, estas não esperavam a visita. Apenas o Setor Estadual de Educação do MST fora contatado.

No momento da visita, duas turmas estavam em sala de aula: a primeira série em uma sala e a segunda série em outra. A estrutura da escola compreendia duas salas de lona e um barraco mais afastado onde funcionava o refeitório. Em vias de construção havia um barraco aonde viria a funcionar a biblioteca e a secretaria da escola.

Na barraca de aula, a educadora estava desenvolvendo atividades com as crianças e solicitou que uma mãe que estava próxima à escola tomasse conta da turma por um momento, enquanto falaria com a pesquisadora.

Depois de ser apresentada à educadora Lurdes, solicitou-se uma conversa para expor o propósito da pesquisa, atitude que foi aprovada pela educadora, pois esta, inicialmente, estava um pouco apreensiva contando que na semana anterior havia recebido a visita de uma pessoa que dizia querer apenas observar o dia a dia da escola, porém, no dia seguinte, um jornal do município de Caçador, cidade vizinha, apresentava uma matéria sobre o acampamento e a escola, sem o conhecimento dos acampados.

Dona Lurdes parece ser a coordenadora entre os educadores do acampamento. Ao assentir a presença e observação da educadora na escola, ela a encaminhou a turma da segunda série, pois, segundo ela, a primeira série estaria no momento apenas com atividades de recreação.

Lurdes apresentou-a ao educador Ezequiel, informando que ele estava temporariamente comprometido com a turma e que na segunda-feira outra

educadora estaria assumindo em seu lugar. Dona Lurdes comentou que Ezequiel não estava conseguindo lidar com a indisciplina das crianças, o que, segundo a educadora, é algo constante e foi muito sentido especialmente no início da formação do acampamento, tendo em vista que o acampamento reúne famílias e crianças de distintos lugares (periferia e campo), muitas das quais não estariam habituadas a seguirem regras de convivência coletiva.

Para dona Lurdes, que já possui mais de trinta anos de magistério, o primeiro passo da ação educativa consiste em conquistar o respeito e a disciplina das crianças, estabelecendo uma relação de amizade, para depois ser possível trabalhar a construção de conhecimentos relativos às disciplinas curriculares. Segundo a mesma educadora, durante praticamente todo o primeiro mês de aula, as regras de convivência constituíram o conteúdo trabalhado na escola. Isso fora necessário para que gradativamente se iniciasse a inserção dos conteúdos sistematizados relativos a cada série.

Na sala da segunda série, com a permissão do educador Ezequiel, a pesquisadora apresentou-se ao grupo de dez educandos falando sobre a intenção da visita e solicitando uma conversa com o grupo ao final da aula. Depois da breve interrupção, o educador deu prosseguimento à aula. As crianças estavam copiando um texto de um livrinho do próprio Movimento. Curiosos com a presença da visitante realizavam comentários entre si e arriscavam algumas “gracinhas” para serem notados. Sentiu-se um clima bom na turma, porém o grupo se dividia em: de um lado da sala os meninos; do outro lado as meninas, separados por um corredor; e, ao fundo uma educanda encontrava-se sentada sozinha, parecendo isolada do grupo.

Na sala havia um quadro negro em bom estado, mesas e bancos de madeira para os educandos se acomodarem, uma cesta de lixo e um cordão estendido que apresentava desenhos dos educandos da terceira série sobre a poluição do meio ambiente.

Ezequiel, que estava completando o terceiro ano do Ensino Médio demonstrou não ter muita autoridade enquanto educador, ou talvez pudesse estar apenas intimidado com a presença da pesquisadora. Ele mantinha boa relação com os educandos, exigindo seriedade em alguns momentos e, em outros, participando das conversas informais estabelecidas entre eles.

No meio da aula a educadora Lurdes entrou na sala e convocou as crianças a cantarem algumas músicas que aprenderam na escola. As crianças cantaram

músicas com muito entusiasmo, entre elas “Floriô”, comum nos encontros dos Sem-Terra, cuja letra e interpretação é de Zé Pinto¹⁴:

*Arroz deu cacho e o feijão floriô,
milho na palha, coração cheio de amor.
Povo sem terra fez a guerra por justiça
visto que não tem preguiça este povo de pegar
cabo de foice, também cabo de enxada
pra poder fazer roçado e o Brasil se alimentar.
Com sacrifício debaixo da lona preta
inimigo fez careta mas o povo atravessou
rompendo cercas que cercam a filosofia
de ter paz e harmonia para quem planta o amor.
Erguendo a fala gritando Reforma Agrária,
porque a luta não
para quando se conquista o chão
fazendo estudo, juntando a companheirada
criando cooperativa pra avançar a produção.*

Depois disso, a turma seguiu copiando a história do livrinho até a hora do recreio. Em seguida, eles seriam liberados, pois o educador informou ter compromissos na cidade naquele dia. A pesquisadora solicitou então que fossem para o recreio e depois voltassem para uma conversa.

Na volta do recreio, a pesquisadora procurou conversar com as crianças. A educadora Lurdes fez questão de estar presente e, enquanto a pesquisadora procurava organizar as falas das crianças, solicitando que falassem um de cada vez, ela convocou-os a se apresentarem:

Lurdes: quem são vocês?
Educandos: Sem-Terrinhas outra vez
Lurdes: o que é que traz?
Educandos: a vitória e nada mais.
Lurdes: quem são vocês?
Educandos: Sem-Terrinhas outra vez
Lurdes: o que é que traz?
Educandos: a vitória e nada mais.

As crianças apresentaram também gritos de ordem: *Bandeira, bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro da nação está nas mãos dos Sem Terrinha*; e cantaram novamente a música acima citada. O traço ideológico da educação no acampamento foi característica apresentada por todas as escolas pesquisadas, observado especialmente no repertório musical apresentado pelas crianças e colocando-se como um elemento singular aos contextos visitados.

¹⁴ Compositor e músico responsável por várias músicas do MST.

A conversa com as crianças, por um lado, evidenciou a pouca experiência dessas crianças no e com o Movimento, tendo em vista as informações fornecidas anteriormente sobre a formação do acampamento e a pouca idade das crianças (segunda série – 7/8 anos em média); por outro lado foi prejudicada pelas intervenções da educadora, pois sempre que surgia alguma questão que pudesse vir a revelar um pouco mais sobre a escola, a mesma intervinha justificando ou “traduzindo” a fala da criança. Esse último aspecto também influenciou no posicionamento da pesquisadora com as crianças, sentindo-se desconfortável em procurar dar prosseguimento a uma discussão reprovada pela educadora.

Depois disso, as crianças foram liberadas e a pesquisadora foi convidada a participar de uma reunião da Coordenação do Acampamento, pois havia manifestado, junto a um dos coordenadores, o interesse em conhecer a forma de organização desse acampamento. Sentiu-se muito privilegiada pelo convite, pois a reunião tratou de questões internas do acampamento, inclusive algumas bastante delicadas. Teve-se a sensação de estar estabelecendo uma relação de confiança com os presentes, o que se considerou muito positivo, visto ser o primeiro dia no local. Ao final agendaram-se as entrevistas com educadores e pais, marcando o dia do retorno.

4.2.3 O Acampamento Olívio Albani

Localizado no município de Ponte Alta do Norte, o acampamento, no momento de sua formação, ou seja, em 17 de setembro de 2006, contava com um grupo de 76 famílias, contendo, no período da visita, julho de 2007, devido a desistências, assentamento e troca de acampamento, 50 famílias acampadas. Essas famílias encontravam-se agrupadas em cinco núcleos, cada núcleo com em média dez famílias. As pessoas que ali se reuniam eram oriundas de diversos municípios: Ponte Alta do Norte, Frei Rogério, Curitibaanos, Santa Cecília, Monte Carlos, Navegantes e Palmas. Muitas dessas pessoas viviam sua primeira experiência de acampamento, inclusive o professor da escola.

O local da ocupação, segundo informações, fora denunciado por utilizar trabalho escravo e por ser alvo de crime ambiental (desmatamento ilegal de matas virgens). O nome do acampamento, “Olívio Albani”, foi escolhido também em

homenagem a um “companheiro”, este morto em uma ocupação realizada pelo Movimento.

A exemplo de outros acampamentos, a organização interna apresentava os setores de: segurança, higiene, educação, trabalho, saúde..., e uma inovação: o setor de produção. Diferente do setor de trabalho, que é responsável por distribuir e encaminhar os acampados para trabalharem nas colheitas da região, o setor de produção destina-se à organização e distribuição do trabalho agrícola no interior do próprio acampamento. Com muito orgulho, Dona Ana, coordenadora geral, informou que o acampamento foi um dos primeiros a cultivar diversos tipos de alimentos ainda nessa fase (de acampamento).

Na barraca da coordenadora geral, encontravam-se muitas morangas, além disso, também produziam milho e feijão. No espaço do acampamento havia vacas de leite e bois para a lida com a terra e também hortas com verduras, hortaliças e ervas medicinais usadas para o preparo de grande parte dos remédios caseiros que se encontravam na farmácia do acampamento, localizada na barraca da saúde. Toda essa organização em torno da produção rendeu ao acampamento uma reportagem especial no jornal da cidade de Ponte Alta do Norte no início do ano de 2007.

Quando chegava ao acampamento a pesquisadora encontrou algumas crianças “brincando de acampamento” - sentadas no chão elas construíam acampamentos em miniatura com gravetos e pedacinhos de lona preta e reproduziam cenas de seu cotidiano. Ao fazer essa observação à coordenadora, ela contou que o acampamento estava passando por uma fase de mudanças de barracas e isso poderia estar influenciando a brincadeira dessas crianças, pois elas poderiam estar representando o momento do acampamento.

No que diz respeito à escola, a coordenadora destacou que essa foi a preocupação central no momento em que se constituía o acampamento, pois no entender da mesma, a escola cumpre com um papel muito importante tanto no que se refere ao direito legal da escola pública, quanto no que tange à qualidade do ensino oferecido nesse espaço.

Coordenadora e professor frisaram que a educação na Escola Itinerante necessita aliar teoria e prática, no sentido de trabalhar os conteúdos oficiais a partir do momento vivido pelo acampamento, trazendo à tona as discussões políticas, de

convivência e organizacionais desse espaço, só assim ela estaria cumprindo com sua função.

4.2.4 A Escola Itinerante Ernesto Che Guevara

No período da visita, a Escola Itinerante Ernesto Chê Guevara atendia a quinze alunos distribuídos entre a primeira, segunda e terceira séries. Havia dois alunos freqüentando a quarta série, mas estes foram transferidos para uma escola municipal. Todos os alunos da escola eram atendidos ao mesmo tempo em uma instalação bastante precária: um barraco de lona preta, de chão irregular, com algumas carteiras e um quadro negro. Não havia instalação elétrica, mas sim uma pequena abertura de janela por onde entrava toda a claridade que iluminava a sala de aula. Próximo à escola, havia um barraco de apoio¹⁵, o qual possuía um “anexo”, no qual funcionava as secretaria e biblioteca da escola, em outras palavras, nesse espaço encontram-se alguns poucos livros didáticos e materiais pedagógicos. Não havia cozinha e a escola não estava recebendo merenda escolar, portanto, na hora do recreio, as crianças dirigiram-se para os seus barracos para lancharem e depois retornaram à escola para continuarem a aula.

Recentemente a comunidade escolar havia passado por problemas com um educador da escola, os quais não foram explicitados, mas resultaram na troca de educador, que, no dia da visita havia assumido a turma há apenas três dias. Nessa troca algumas questões ficaram prejudicadas, pois o educador substituído não teria repassado qualquer informação ao seu substituto, o qual, por sua vez, não possuía experiência na área e nem formação específica para atuar em sala de aula, tendo concluído apenas o Ensino Fundamental e começado a cursar o Ensino Médio por duas vezes, porém desistido.

A escolha do novo professor foi decisão realizada em reunião geral com a comunidade do acampamento, sendo esse eleito por ser considerado a pessoa mais indicada para a função.

¹⁵ O barraco de apoio serve para receber pessoas que visitam o acampamento, normalmente em caráter de apoio e formação de pessoal.

Segundo o professor, ele não segue nenhuma orientação oficial acerca de conteúdos a serem trabalhados e também não foi informado a respeito de que série cada criança estava cursando. Diante disso a alternativa encontrada foi avaliar individualmente cada criança, por meio de exercícios diversos, e em seguida classificar cada uma em uma determinada série levando em consideração a idade que possuía. No que diz respeito ao aspecto legal da organização escolar, o professor não soube informar. Alegou apenas que foi a forma momentânea que ele utilizou para reorganizar e retomar as atividades pedagógicas com as crianças. Como o professor assumira a escola recentemente, ele ainda não estava a par das obrigações legais, mas revelou que estaria se informando sobre essas questões na semana seguinte.

A classe era multisseriada. No que se refere ao desenvolvimento das aulas, enquanto uma turma se ocupava com alguma atividade o educador passava atividades para a outra e assim sucessivamente. No momento da visita disse estar trabalhando com conteúdo de segunda série. O educador relatou que quando consegue conciliar, procura organizar o trabalho de maneira que seja possível trabalhar com duas séries no mesmo conteúdo, por exemplo, a leitura de um texto, modificando apenas as atividades específicas; porém, quando isso não é possível, ele passa atividades para uma turma, para que esta se ocupe, e trabalha de forma orientada com a outra turma.

Mesmo diante de todas essas questões o professor disse que não sentiu grandes dificuldades no que se refere ao trabalho pedagógico, pois procura aliar teoria e prática, ou seja, trabalhar com assuntos possíveis de serem apreendidos “praticamente” no espaço do acampamento (assuntos relativos à lavoura, plantas, meio ambiente...) e, também, procura focalizar a convivência no acampamento, questões estas diante das quais ele se sente seguro para atuar. As maiores dificuldades foram sentidas, segundo ele, na interação com as crianças, campo no qual ele ainda buscava conquistar a confiança e a simpatia do grupo.

Observa-se que nessa escola o momento era de adaptação do professor e reorganização da vida escolar, mas enquanto isso o trabalho continuava. Era necessário dar prosseguimento às aulas. Foi possível perceber que o professor dispunha de muita força de vontade e gosto pelo novo papel que estava desempenhando.

4.2.4.1 Um dia junto à escola Ernesto Che Guevara

O encontro com o grupo de crianças aconteceu pela tarde. Quando a pesquisadora dirigiu-se a lona de aula, acompanhada pela coordenadora do acampamento, as crianças já estavam em aula. A coordenadora interrompeu a aula com permissão do educador, comunicando que esta estava realizando uma visita à escola.

Fazia um dia frio e cinzento de inverno, com muito vento e o sol escondido entre as nuvens. A sala estava escura, não era possível enxergar com nitidez os olhos das crianças. Enquanto uma série fazia um desenho livre, as demais crianças ouviam o educador dar explicações sobre as partes da planta, fazendo uso de uma plantinha que havia arrancado do lado de fora da sala.

Algumas vezes o professor dirigia-se a pesquisadora a fim de dizer como desenvolvia a matéria com seus alunos. As crianças estavam bastante quietas, entre aquelas que desenhavam algumas conversavam baixinho entre si.

Após terminar sua aula o professor concedeu a palavra à pesquisadora. No intuito de desinibir um pouco o grupo, esta se apresentou dizendo que também era professora e que havia vindo de Florianópolis. Solicitou-se que as crianças dissessem em voz alta o nome da escola e perguntou-se quem gostaria de falar um pouco sobre essa escola. Ninguém se manifestou, sendo necessário orientar a conversa por meio de perguntas.

Aos poucos as crianças começaram a falar. Questionadas sobre o que fazem na escola, uma começou dizendo que na escola ela escreve, lê e estuda e todos lembraram que gostam de desenhar.

Questionou-se quem já havia estudado em outra escola e algumas crianças levantaram as mãos. A maioria já havia estudado em escolas de cidades próximas como Santa Cecília, Navegantes e Monte Carlos. Todos foram unânimes ao dizerem que gostam de estudar na Escola Itinerante.

Perguntou-se se havia diferenças entre a escola em que estudavam anteriormente em a escola do acampamento e uma criança respondeu: *Lá em Navegantes era uma escola assim de cinco salas: da primeira, da segunda, da terceira, duas da primeira, duas da terceira, duas da primeira quer dizer, duas da segunda e uma do prézinho; outra disse: era de piso e lá era mais quente. Outra*

criança pontuou: Tinha daqueles onde se guarda os livros, tinha piso, eu ia pra casa com tema, às vezes quatro/cinco folhas.

Então, perguntou-se quem sabia alguma música do Movimento e as crianças combinaram e cantaram a música “Assim já ninguém chora mais”, cuja letra e música são de José Pinto e cuja letra diz:

*Sabemos que o capitalista
diz não ser preciso
ter Reforma Agrária
Seu projeto traz miséria
Milhões de sem terra
jogados na estrada
com medo de ir pra cidade
enfrentar favela
fome e desemprego
Saida nessa situação
é segurar as mãos
de outros companheiros.
E assim já ninguém
chora mais
ninguém tira o pão
de ninguém
chão onde pisava o boi
é feijão e arroz,
capim já não convém.
Compadre junte ao Movimento
Convide a comadre
e a criança
Porque a terra só pertence
a quem traz nas mãos
os calos da enxada
Se somos contra o latifúndio
da Mãe Natureza
Somos aliados
E viva a vitória no chão
Sem a concentração
dos latifundiários.
Seguimos ocupando terra
derrubando cercas
conquistando o chão
Que chore o latifundiário
pra sorrir os filhos
de quem colhe o pão
E a luta por Reforma Agrária
a gente até pára
se tiver, enfim
coragem a burguesia agrária
de ensinar seus filhos a comer capim.*

Depois, em tom de despedida, a coordenadora orientou gritos de ordem:
Um, dois, três, quatro não se conta, aqui em Ponte Alta do Norte os Sem Terra tomam conta; MST: a luta é pra valer!.

4.2.5 O acampamento 17 de Abril

O nome do acampamento refere-se ao dia em que a área foi ocupada, 17 de abril de 2004. No momento da ocupação, contava-se cerca de 100 famílias, entre elas, famílias oriundas de um acampamento então localizado em São Cristóvão, município vizinho de Ponte Alta do Norte. Em julho de 2007 o acampamento era formado por aproximadamente 55 famílias, em sua maioria pessoas provenientes do campo. Essas famílias estavam distribuídas em quatro núcleos de base, cada um contendo uma média de 12 famílias. Os setores que compõem a organização do acampamento eram: o setor de educação, saúde, higiene, religião, trabalho, segurança e de alimentação.

A área demarcada para o acampamento, conforme o coordenador geral, era uma área improdutiva, não cumpria com sua função social. No momento de ocupação a intenção era fazer a terra produzir, portanto, assim que o acampamento estava organizado, organizou-se também o Setor de Produção e iniciou-se o plantio de milho e feijão. Porém, quando chegara a hora da colheita, os acampados receberam uma liminar de despejo. Nesse momento, os acampados retiraram-se ficando provisoriamente em uma área ao lado, cedida por um morador da região, até que a situação fosse novamente regularizada. Por um longo período, viveu-se uma disputa judicial, até que os acampados foram autorizados a retornarem para a área inicialmente ocupada.

A escola, que segundo o coordenador foi uma das primeiras preocupações no momento em que o acampamento se constituía, acompanhou todo esse movimento, não sendo as crianças prejudicadas com relação aos seus estudos.

Em conversa com a educadora da escola, ela apontou a importância da escola justamente nesse aspecto. Salientou que, por se encontrarem em uma situação provisória, em que a qualquer momento podem ter a necessidade de “levantar acampamento”, ou seja, deslocarem-se para outro lugar, muitas vezes até mesmo para outro município, a existência dessa escola torna possível que as crianças não tenham seu estudo prejudicado, à medida que, assim que as barracas são construídas, constrói-se também a escola e as aulas continuam. Do contrário, seria necessário procurar uma escola no município a cada mudança de acampamento, deparando-se com problemas como a falta de vagas nas escolas

entre outros entraves relacionados à documentação dessas crianças que, até que fossem resolvidos, poderiam comprometer os estudos das mesmas.

Diante dessa colocação, questionou-se como ficaria, então, a situação das crianças que não são atendidas pela Escola Itinerante, ou seja, as crianças de quinta série em diante. Em relação a isso, a educadora apontou que o ideal seria que houvesse Escola Itinerante para essas crianças também, porém, isso ainda não seria possível tendo em vista que o Movimento não dispõe de estrutura física e de um quadro de professores habilitados para atender a essa demanda. Contudo, ela salienta que ao menos a criança que teve oportunidade de estudar nos primeiros anos de escola no acampamento já possui uma “bagagem” para “enfrentar o mundo lá fora”, já entende por que é acampada e sabe se defender do preconceito com que muitas pessoas tratam os sujeitos acampados.

Conforme o coordenador geral, quando ainda estavam acampados no município de São Cristóvão, não existia a Escola Itinerante da mesma forma que ela se organiza atualmente. Havia uma escola no acampamento, porém, essa era apenas uma extensão de uma escola municipal situada próxima ao local do acampamento. O coordenador salientou ainda que no momento em que se ergue um acampamento as duas primeiras coisas a serem pensadas são a alimentação e a escola.

4.2.6 A Escola Itinerante Paulo Freire

A Escola Itinerante Paulo Freire, no período da visita, atendia a 23 crianças de primeira a quarta séries. O trabalho com as diferentes séries era desenvolvido simultaneamente em uma classe multiseriada. A escola foi estruturada em um galpão/casa de madeira que já se encontrava construído no local, mas o espaço físico era pequeno para o número de crianças. Em um dos recintos da casa funcionava a sala de aula, em outro a biblioteca e em outro a cozinha onde a professora preparava a merenda das crianças.

Na biblioteca havia alguns livros didáticos, mas poucos livros de leitura para as crianças. A professora informou que desde que assumiu a turma, em fevereiro de 2007, não recebeu nenhum material e nem ao menos alguma orientação pedagógica

sobre como realizar o seu trabalho. Ela comentou ainda que, alguns dias antes da visita da pesquisadora, recebera vistoria, acompanhamento de uma pessoa vinculada à Escola Base. No entanto, segundo ela, essa pessoa nem sequer quis conhecer a escola, apenas pegou os dados referentes às matrículas.

A educadora era muito jovem, tinha 21 anos. Apresentava-se como uma pessoa entusiasmada, alegre e demonstrava paixão pelo exercício da docência. Apesar de não possuir formação específica, Joana atuara como professora em uma escola municipal e já iniciara o Curso de Pedagogia no ITERRA, porém, por falta de condições financeiras e de apoio, foi obrigada a interromper sua formação.

Para essa educadora, cuja prática era permeada por carinho e afeto para com os educandos, é extremamente importante as crianças: “[...] gostarem, sentirem-se bem com o professor, não que nem eu sentia quando eu estudava, o professor era só professor, virava as costas e não tinha mais importância. E muito do aprendizado deles depende da amizade que a gente tem com eles [...]”¹⁶.

Aproveitou-se a ocasião para perguntar-lhe sobre a principal diferença que ela sente em relação à sua experiência na escola do município e na Escola Itinerante do acampamento. Ela respondeu que, no seu ponto de vista, a diferença relaciona-se especialmente a dois pontos: primeiro) o fato de que na escola municipal, por um lado, ela se sentia mais acompanhada e cobrada em relação ao seu trabalho como docente, participava de reuniões pedagógicas periodicamente nas quais precisava prestar contas do trabalho que estava realizando, já na Escola Itinerante, até então, ela não sentia essa cobrança, considerando isso como um ponto negativo, pois também não estava recebendo orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados; segundo) a professora relatou que na escola municipal a sensação era de que ela era apenas uma professora da escola, enquanto que na Escola Itinerante ela referiu sentir que “a escola é nossa!”, ou seja, ela se sente co-responsável pela escola “como um todo”.

¹⁶ Joana, educadora em São José do Cerrito. Informação obtida em 17 jul. 2007.

4.2.6.1 Um dia junto à escola Paulo Freire

Na escola Paulo Freire, o grupo estava em férias de inverno, contudo isso não foi problema para reunirmos as crianças. A proximidade das barracas de lona com a escola viabilizou a comunicação de todos. Depois do almoço observou-se algumas crianças se arrumando em suas barracas tentando espiar para verem a visitante e vestido sua roupa nova para o encontro que seria realizado logo mais.

A reunião com as crianças aconteceu depois do almoço e da conversa com a educadora. Inicialmente todos estavam tímidos, poucos respondiam às questões. Diante disso, solicitou-se que apresentassem alguns cantos que sabiam, fossem relacionados ao Movimento ou não, e assim passamos algum tempo cantando músicas diversas.

Voltando à conversa, as crianças apresentaram-se um pouquinho mais falantes. Nenhuma havia vivenciado alguma marcha ou congressos do MST. De modo geral as crianças disseram gostar a escola, contaram um pouco sobre o que estão aprendendo, sendo que é possível perceber que a escola trabalha de modo muito semelhante às escolas convencionais. Talvez isso possa estar relacionado com o fato de a professora ter iniciado sua experiência profissional em uma escola do município, sem vínculo e formação voltada aos ideais do Movimento.

Não há necessariamente um direcionamento à realidade da vida no acampamento. As questões ambientais estão sendo trabalhadas, porém essa é uma realidade não só nas escolas de acampamentos, mas consiste uma realidade emergente em grande parte das escolas. Disseram ainda que estudam a tabuada, que tem aula de ciências, geografia, onde aprendem sobre poluição, queimadas, lixo, mapas, coordenadas, história, fazendo referência ao estudo realizado sobre os índios e o “descobrimento” do Brasil. Expostos na parede da sala, mostraram seus desenhos.

Em seguida, as crianças, coordenadas pela professora, apresentaram seu grito de ordem: Paulo Freire, educador, lutou pelo povo sofredor (2 vezes), e gritos de ordem do Movimento: MST: a luta é pra valer!; Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndios!.

Quando questionados sobre o porquê de estarem no acampamento, responderam: *Pra ganhar terra. Pra fazer uma casa, ter gado, pra plantar, colher.*

Para encerrar nosso encontro a professora convocou todos para cantarem a musica “Ordem e Progresso”, que diz:

TODOS: Esse é o nosso país
Essa é a nossa bandeira
É por amor a essa pátria Brasil
Que a gente segue em fileira.
É por amor a essa pátria Brasil
Que a gente ergue a bandeira.

5 ITINERÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ESCOLA ALTERNATIVA QUE GANHA FORMA NO INTERIOR DE ACAMPAMENTOS DO MST

Conhecer as manhas e as manhãs,

O sabor das massas e das maçãs,

É preciso amor pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir

É preciso chuva para sorrir

(...)

Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si carrega o dom de ser capaz

E ser feliz.

(Almir Sater)



Matos Costa – Raquel Puhl (22/06/07)

5.1 A multiplicidade da dimensão pedagógica: lócus de emergência de novas formas escolares

A perspectiva teórica sob a qual se construiu a presente pesquisa sustenta-se na concepção de que a identidade de uma unidade escolar apresenta uma composição singular, porém sua análise necessita estar circunscrita em um contexto macro, à medida que a escola corresponde a uma construção social e histórica. Nessa ótica, segundo a compreensão de Canário (1996):

[...] a escola aparece não como um 'dado' natural, mas sim como um 'construído' social, marcado por uma intrínseca contingência. Essa contingência decorre da combinação de efeitos de constrangimento, que têm a ver com o coletivo e o global desse sistema humano, e com efeitos de imprevisibilidade que decorrem, quer da autonomia (ainda que relativa) dos actores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários factores se combinam de forma original. (CANÁRIO, 1996, p. 132).

Ainda Canário (1996), percorrendo os caminhos sobre os quais se constituiu o estudo dos estabelecimentos de ensino, chega à sistematização de duas correntes de investigação: uma pautada na eficácia da escola e outra interessada em estudar e compreender os processos de construção da identidade de determinado estabelecimento de ensino. Centrando sua atividade de pesquisa nessa última corrente, o autor elenca os conceitos de *contingência* e *singularidade* como essenciais à investigação que pretende se ocupar em compreender a identidade de uma escola.

De acordo com o referido autor (1996), no estudo do processo de constituição de uma escola o que se coloca como premissa é a importância de se compreender os fatores que compõem a escola de forma dinâmica, pois “[...] o que está em causa não é, fundamentalmente, a identificação de um conjunto de fatores isolados, mas sim a **configuração singular** de um conjunto de características [...]”. (CANÁRIO, 1996, p. 133, grifo do autor).

No âmbito dessas considerações, dentre os elementos que configuram a singularidade do contexto no qual se situam as Escolas Itinerantes do MST, o aspecto que se refere à imprevisibilidade deve ser enfatizado, pois, além de se encontrarem em uma situação provisória - o acampamento -, essas escolas lidam com a necessidade de improviso muito mais do que uma escola com estrutura física

fixa. Apenas para ilustrar, toma-se como exemplo a situação vivenciada por duas educadoras de distintas escolas que relataram as dificuldades que o clima coloca ao desenvolvimento das aulas: em dias muito quentes, as lonas escorrem pingos de suor molhando os cadernos; já dias de chuva e vento forte também inviabilizam o trabalho, pois os pingos de chuva encontram lugar entre as frestas da lona, quando o vento não ameaça levantar a escola. Por isso, muitas vezes as aulas acontecem sobre a sombra de árvores e, outras tantas, é necessário interromper a aula e recuperar os dias perdidos em outro momento, por exemplo aos sábados.

Nessa perspectiva de análise outro ponto que emergiu como essencial à discussão foi a figura do educador, pois observou-se que as escolas visitadas refletiam a imagem do educador ou do grupo de educadores, à medida que eram eles os principais responsáveis pela escola do acampamento. Aponta-se que até mesmo a busca de alternativas aos problemas e dificuldades da escola denunciava o semblante do educador. Assim, esse segmento ganhou espaço especial nesta análise.

Diante do exposto, evidencia-se que a imersão no campo fez emanar novos elementos a serem analisados neste estudo. O olhar sobre a escola, apesar de focalizar a questão da itinerância, necessitou abranger diversos aspectos que, em um campo bastante amplo, podem ser analisados por sua *contingência* e *singularidade*, em outros termos, seu aspecto institucional, a organização legal e a relação estabelecida com os órgãos responsáveis pelo financiamento e a estruturação legal dessas escolas e o campo das relações interpessoais, este responsável pelo tom da organização pedagógica e da sistemática escolar específica de cada espaço.

No que se refere ao aspecto da contingência da escola, buscou-se desenvolvê-lo a partir do estudo sobre a institucionalização do ensino e forma escolar, passando pela extensão do modelo tradicional aos camponeses e chegando aos princípios e à defesa de uma educação do campo, inserindo, assim, a história e trajetória de luta do MST pela sua escola.

Retomando as discussões tecidas anteriormente, também com aporte em Canário (1996), procurou-se dar ênfase aos aspectos que compõem o que o autor denomina de “dimensão pedagógica” de uma unidade escolar, a qual compreende a singularidade da instituição. É nesse lócus que o autor entende ser possível visualizar e refletir sobre as formas singulares que se figuram em distintas

instituições escolares. Assim, elencaram-se categorias visualizadas dentro desta perspectiva, buscando analisar se a Escola Itinerante do MST apresenta inovações que possibilitem estudá-la enquanto nova forma escolar.

5.1.1 A fundamentação da prática pedagógica

Conforme relatado anteriormente, o projeto político-pedagógico das Escolas Itinerantes do MST encontra-se intimamente vinculado à proposta curricular da Escola Base 30 de Outubro, escola estadual localizada no assentamento 30 de Outubro no município de Lebon Régis/Santa Catarina. Contudo, em cada acampamento os educadores possuem autonomia para adaptar o projeto à dinâmica de sua realidade. Nas escolas visitadas evidenciou-se que o seguimento ou não do projeto que fundamenta essas escolas está diretamente relacionado à compreensão e ao entendimento do educador ou do grupo de educadores que atua nessas escolas, alguns desconhecendo a proposta.

Entre os educadores entrevistados, aqueles que possuíam formação específica para o exercício do magistério e alguma experiência pedagógica, inclusive em outras escolas não pertencentes ao Movimento, relataram que seguem a orientação curricular da Secretaria da Educação do Estado. São esses que demonstram mais clareza sobre os princípios que regem sua prática, o que pode ser observado no seguinte depoimento:

No geral a gente sempre usa o que esta nos parâmetros nacionais. A gente procura ler, sempre se atualizar, eu já li tudo, e a proposta curricular. A gente está sempre se atualizando, porque chega um livro novo tu não vai esperar pra ..., tu vai ler o livro primeiro, porque tu não pode trabalhar com a criança com aquele livro que tu não leu, porque, vamos falar a verdade, tem livros que nem deveriam ser escritos, que não têm condições nenhuma de serem trabalhados. Então eu acho assim, eu pego esses livros que estão mais atualizados e também, olha pra primeira série eu acho que eu tenho uns dez livros de matemática, uns dez livros pra ler, porque daí eu leio tudo e olho, “esse daqui não dá, não é muito..., não vou conseguir obter um bom resultado” [...].¹⁷

¹⁷ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

Outros educadores, porém, pareciam confusos, ou melhor, não haviam recebido orientações sobre os parâmetros curriculares a serem trabalhados. Esses afirmaram buscar alternativas para o trabalho não ser interrompido, o que certamente prejudicaria os estudos escolares das crianças acampadas. Uma das educadoras entrevistadas lamentou a falta de orientação e revelou que, para planejar suas aulas, utiliza-se de elementos apreendidos em outra experiência enquanto professora da rede municipal:

[...] na época que eu dava aula na escola municipal todo meio dia era reunião com todos os professores, reunião pedagógica, eles olhavam os cadernos, eu recebia uma orientação do que é que tinha que trabalhar em Português, do que tinha que trabalhar com tal série. E eu aqui não estou recebendo, eu estou trabalhando pelas necessidades das crianças, eu vejo o que eles estão precisando aprender mais e vou fazendo os meus planejamentos e vou para os livros também. Mas eu não tenho essa orientação, não sei como é que é [...]. Daí eu acompanho também os que estudam na cidade, os de quinta e sexta série pra ver o que eles estudam, ver as dificuldades, se eles estão entendendo.

[...] eu tenho uns cadernos meus de antigamente, de quando eu trabalhei na outra escola, daí eu me alimento um pouco naquilo que eu trabalhava na época e daí um pouco dos livros, assim.¹⁸

Houve inclusive um caso em que um educador havia sido substituído e não havia deixado nenhuma orientação ao educador que assumira em seu lugar, nem sequer sobre a série em que cada criança se encontrava. O educador que assumiu utilizou como base o histórico escolar de seu filho.

Ao ser interrogado sobre se recebeu alguma orientação em relação aos conteúdos a serem trabalhados em cada série a resposta foi negativa, sendo que o educador havia, por conta própria, elaborado temporariamente um parâmetro de conteúdos a seguir, com base em suas lembranças de escola, informando que na semana seguinte estaria buscando informações na secretaria da educação. “É, isso aí ele saiu e eu fiquei, ele não deixou, eu fiquei e aí eu peguei fiquei e trabalhei com as crianças pra ver o nível de cada um, qual série.”¹⁹

Apesar das dificuldades, as alternativas utilizadas parecem surtir efeito. Segundo pais e educadores, o acompanhamento das crianças oriundas da Escola Itinerante no momento em que ingressam na quinta série e são transferidas para outra escola (fora do acampamento) não fica aquém se comparado às crianças que

¹⁸ Joana, educadora em São José do Cerrito. Informação obtida em 17 jul. 2007.

¹⁹ Elton, educador em Ponte Alta do Norte. Informação obtida em 16 jul. 2007.

tiveram seus estudos em escolas diferentes da Escola Itinerante. Todos os pais entrevistados demonstraram estarem satisfeitos com a aprendizagem de seus filhos na escola e um educador manifestou, inclusive, que seria melhor se as crianças tivessem a possibilidade de cursar toda a sua trajetória escolar dentro de uma Escola Itinerante, no próprio acampamento.

5.1.2 O educador: a cara do trabalho pedagógico

No item subscrito a intenção era escrever sobre a base pedagógica na qual está fundamentada a prática na Escola Itinerante. É visível, pois, que a base pedagógica posta em prática encontra-se diretamente vinculada à experiência escolar e à experiência da vida dos educadores. Diante disso é possível afirmar que cada escola visitada tinha a cara do educador ou do grupo de educadores que sobre ela tinham responsabilidade.

Na análise de Therrien e Damasceno (1993):

As avaliações do sistema educacional vigente no campo tendem a associar a professora rural ao fracasso da escola pública, desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública. A maioria dessas análises partem de pressupostos pedagógicos que não contemplam a totalidade do movimento social. Afinal, o fracasso generalizado da escola pública na maioria das regiões brasileiras ocorre nas salas de aula em que lecionam professoras formadas nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional. (THERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 44).

De modo contrário, a prática social da educadora que integra um movimento social e tem sua experiência significada no campo dá margem a uma prática pedagógica diferenciada. Talvez por isso o MST dê tanta ênfase a que seja garantido que em suas escolas trabalhem educadoras e educadores parceiros na luta pela terra.

As observações evidenciaram que a Escola Itinerante existe em grande parte pela determinação dos educadores. Apesar de terem o apoio da comunidade, são eles que procuram forças para enfrentar as muitas dificuldades, para mobilizar a comunidade e não permitir que as crianças acampadas fiquem sem aula.

Em uma das escolas visitadas, cujo acampamento era novo e, portanto, a maioria dos acampados estava vivendo sua primeira experiência de acampamento,

muitos dos quais oriundos da periferia, sem terem nenhuma relação direta com o campo, apresentava como maior obstáculo aos educadores a indisciplina e a necessidade de toda uma contextualização sobre a vida coletiva e a vida no campo. Uma educadora comentou que essas questões foram o “conteúdo” do primeiro mês de aula, pois seria impossível iniciar um trabalho direcionado a conteúdos específicos sem que se criasse um ambiente favorável a essa aprendizagem, com normas e regras a serem compreendidas e cumpridas.

Em outra escola visitada a maior dificuldade encontrada pela educadora foi a falta de orientação pedagógica para que ela tivesse clareza de que estava andando pelo caminho certo, pois esta estava desenvolvendo as atividades escolares a partir da referência que ela teve enquanto docente de uma escola da rede municipal alguns anos antes de ser educadora do acampamento, conforme relatado anteriormente.

A terceira escola estava em ritmo de reorganização dos trabalhos - a mudança de educador há apenas três dias podia ser sentida. O atual educador, para exercer esse ofício, se valia de sua experiência escolar e buscava, ao seu modo, levar adiante o trabalho da escola no acampamento. Porém, para esse educador isso não consistia em uma dificuldade. Para ele, a dificuldade maior estava em estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, o que pode ser considerado natural, tendo em vista o pouco tempo em que ele estava atuando.

Pontua-se que os educadores geralmente são escolhidos em reuniões do coletivo do acampamento, observando-se a formação das pessoas indicadas. Porém quando não há pessoas com formação concluída, ou mesmo quando os educadores saem para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos, o que, como já foi assinalado, acontece no ITERRA/RS, coloca-se um monitor em seu lugar, pessoa que normalmente está freqüentando o Ensino Médio.

Partindo-se do princípio de que a escola segue os parâmetros da proposta pedagógica da Escola Base, esperava-se, por um lado, que houvesse momentos de interlocução entre os educadores, encontros, seminários, porém nenhum dos educadores visitados confirmou a existência de momentos para esse fim. Ressalta-se que, segundo Mori (2006), no projeto Escola Itinerante estão previstos:

[...] cursos de capacitação pedagógica aos professores da Escola Itinerante, organizados pelos educadores coordenadores deste projeto, em parceria com a Escola-Base, Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Tais cursos têm por objetivo a capacitação dos

profissionais envolvidos no projeto, com vistas ao êxito desta experiência pedagógica. (MORI, 2006, p. 16).

Por outro lado, avalia-se que a distância entre os acampamentos, as difíceis condições de acesso, bem como a desassistência do Estado no que tange ao repasse de recursos financeiros, possam dificultar qualquer tentativa de encontros dos educadores, inclusive entre os acampamentos mais próximos.

5.1.3 O significado de uma escola no acampamento

O fator predominante nos relatos em que pais e educadores revelam por que consideram ser importante ter uma escola dentro do acampamento está ligado à proximidade física dessa escola, o que proporciona o acompanhamento da criança pequena na escola. Sendo assim, o fato de ter uma escola dentro do acampamento é tido como um fator que possibilita também uma proximidade em termos de acompanhamento pedagógico.

No depoimento de uma educadora, a proximidade entre as barracas e a escola é importante...

[...] porque o pai está acompanhando, a mãe está acompanhando e eu trabalho pra ter sempre uma integração boa com a comunidade. Tem dia que tem duas mães, tem dia que tem três mães dentro da aula, me ajudando. Então eu acho assim que é bom, porque a mãe tá vendo o que a professora tá fazendo. (...) “porque não deixar o pai assistir a sala de aula?, porque não deixar a mãe?” eles ficam emocionados que eles ficam olhando a gente ensinar, tem coisas e que eles não aprenderam, então isso é muito bom. E aí a mãe se interessa, o pai se interessa em fazer com que ele estude.²⁰

A fala da mãe reitera a importância da proximidade física:

É muito importante, por dois lados: uma que as crianças de primeira à quarta série são muito pequenas pra viagem, pra vir pra outro local; e aqui a gente tá de olho, pode acompanhar melhor, porque se você mora no mato e o filho estudar na cidade não é sempre que a gente pode estar lá na escola observando, se ele tá cuidando direito o estudo ou não tá, e aqui a gente pode.²¹

²⁰ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

²¹ Lídia, mãe em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

Assim, as falas também evidenciaram o entendimento de que nos primeiros anos de escola a criança ainda é muito nova e não está preparada para enfrentar o mundo e o preconceito que a espera. Assim, na opinião de pais e educadores, depois de alguns anos na Escola Itinerante a criança, tendo adquirido força e clareza de sua situação, saberia se defender do preconceito que poderia sofrer no momento em que freqüentasse outra escola.

O trabalho e a discussão das regras de convivência do acampamento e da escola, bem como a inserção aos princípios do Movimento, também são elencados como fatores pelos quais é necessário ter uma escola que seja do acampamento.

Eu acho que porque eles têm bastante experiência [os educadores], eles explicam pra criança ter um entendimento de como que é aqui, porque as crianças às vezes pensam que só porque é escola aqui do acampamento não é normal que nem da cidade. Nós tivemos várias crianças que vieram aqui e acharam que era pra brincar que iam pra escola, essas coisas, aí os educadores, as pessoas do Movimento foram explicando que não era assim, que era uma escola normal, até que nós conseguimos organizar isso.²²

Os educadores e pais relacionam a importância da Escola Itinerante pelo fato de que a construção do conhecimento preocupa-se em contemplar a vida do acampamento e a busca por trabalhar com os conteúdos ligando-os à vida no campo como elementos que fazem da escola do acampamento uma necessidade.

É muito gratificante, porque como você perguntou antes, aqui eles não aprendem apenas o Português, a Matemática, essas coisas, eles aprendem o sentido da vida: como que é preservar a natureza, como que é cuidar, até mesmo estar ajudando a gente mesmo, porque eles também, sabe, a gente faz com que eles sejam participativos também. Então eles têm um estudo no geral, dentro do colégio, aqui dentro da Escola Itinerante e também fora aí, dentro do acampamento. Eles levam uma vida normal, são livres e sabem como é preservar a natureza.²³

No depoimento de um pai, a vinculação entre os conteúdos escolares e o trabalho da terra é a finalidade da existência dessa escola no acampamento:

É importante porque eles aprendem o que nós agricultores queremos. O que é mais certo trabalhar. É isso que eles aprendem e é isso que a gente precisa que eles aprendam. Porque não adianta, a escola da cidade não ensina sobre isso. É esse que é o objetivo.²⁴

²² Lídia, mãe em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

²³ Estela, mãe em Calmon. Informação obtida em 24 jun. 2007.

²⁴ José, pai em São José do Cerrito. Informação obtida em 17 jul. 2007.

Nesse sentido, sempre que possível, os educadores procuram dinamizar os conteúdos do programa oficial com as questões vinculadas à vida do campo e questões relacionadas ao cotidiano da organização do acampamento. Questionado sobre como procura trabalhar os conteúdos programáticos nessa perspectiva um educador responde: “Por exemplo, Matemática: a gente faz a conta de quantos pés dá pra plantar em uma lavoura, ou plantou a lavoura deu quantas sacas de feijão? Vendeu por quanto?”²⁵

As crianças relataram que estudam assuntos das diferentes disciplinas: matemática, português, geografia, história etc. Quando questionadas sobre o que estavam aprendendo em Ciências, por exemplo, logo responderam: “poluição, poluição do mar, as fábricas estão poluindo o mar, largam esgoto pro mar, fumaça... Poluição, queimadas, que não se deve cortar árvore e jogar lixo”.²⁶

Em um dos acampamentos, quando questionou-se as crianças sobre se sabiam o porquê de estarem no acampamento, elas prontamente responderam: “Pra ganhar terra. Pra fazer uma casa, ter gado, pra plantar, colher.”²⁷

Muitos fatores parecem concorrer para que essa premissa se configure efetivamente em prática, dentre os quais, a contratação de educadores vinculados ao Movimento e a própria vida de acampamento que coloca questões emergentes à discussão em sala de aula. A questão colocada sobre a contratação dos educadores pôde ser observada na pesquisa de campo. Em todos os acampamentos visitados os educadores tinham alguma ligação direta com o MST e uma educadora cuja ligação mais próxima era um tio acampado, no momento em que foi convidada a ser educadora foi convidada também a ser acampada, sendo esta a sua opção. Do contrário, nem todos tinham formação específica para o exercício da docência, mas no momento em que assumem a escola se comprometem também em se profissionalizar.

Os pais fizeram questão de ressaltar a importância que a escola desempenha em relação à inserção da criança na vida e história do Movimento, por meio das canções apreendidas, dos trabalhos cooperativos e orientações que

²⁵ Elton, educador em Ponte Alta do Norte. Informação obtida em 16 jul. 2007.

²⁶ Informações obtidas no acampamento 17 de abril, em 17 jul. 2007.

²⁷ Informações obtidas no acampamento 17 de abril, em 17 jul. 2007.

procuram desenvolver no grupo o espírito coletivo necessário à vida no acampamento.

A relação da escola com o Movimento pode ser observada especialmente nos músicas que as crianças aprendem na escola, que fazem parte do dia-a-dia das místicas do acampamento, conforme pontuado nos relatos de “um dia junto às escolas”.

5.1.4 Educação: a prática de um conceito amplo

No acampamento, o exercício de educar não se resume a uma tarefa apenas da escola, à medida que se compreende que a educação escolar não se restringe a obrigações legais de conteúdos curriculares. É comum ouvir falar que o próprio acampamento constitui-se em uma escola, mas, evidentemente, a Escola Itinerante têm funções específicas no que se refere ao processo de escolarização da criança acampada.

Na perspectiva de uma *educação do campo*, para que essa função seja cumprida, é necessário que os conteúdos curriculares sejam significados, ou seja, sejam discutidos em consonância com a realidade da comunidade acampada e, mais do que isso, sejam trabalhados na perspectiva da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, vinculando-se aos princípios do MST e, anteriormente a isso, tal perspectiva se coloca como premissa diante das situações postas pela vida no acampamento.

É como eu te falei, a gente ensina muita coisa pra eles, a gente usa muito a ciência, pra preservar a natureza também, sobre o meio ambiente a gente trabalha muito, principalmente sobre o lixo, reciclagem, é ensinar tudo isso aí. Porque no começo, os banheiros eram, meu Deus do céu, eles faziam coco da porta até não sei onde, e ainda tem banheiro ali que tá saturado, que tá horrível, segunda feira eu tenho que fazer uma reunião de novo e fala com os coordenadores de núcleo pra passar de novo nos núcleos pra reforçar sobre a higiene, porque existe ainda gente que, principalmente as crianças, porque os adultos não fazem mais isso, mas as crianças fazem, então não sabe usar o banheiro, não sabe. E o banho gente do céu, não foi fácil fazer eles tomarem banho, porque tinha gente que não tomava banho, e daí? Eu falava, esquento água no latão, porque eles têm aqueles latões, eu disse, mas pega até bacia, esquento água, põem na bacia, pega um pano e se lava o corpo

todo, esfrega e depois você joga água, lava o cabelo, lava de noite, toma banho de noite que daí fica no barraco e não sai pro frio daí não fica doente. E sabe que deu resultado.²⁸

Nas escolas visitadas foi possível observar trabalhos sendo desenvolvidos na perspectiva da preservação ambiental e foram relatados trabalhos relacionados à formação de valores coletivos, integrando o cotidiano do acampamento à discussão curricular.

Eu acho que é muito bom porque a criança já vai conhecendo como é o Movimento, e ela vai entendendo e respeitando também o valor que a gente dá pra terra. Porque tem pessoas que não se interessam em plantar e ali pro Movimento a gente já vai fazendo a criança entender que ela tem que cultivar, que ela tem que preservar o meio-ambiente, que tem que plantar hoje, porque daí, no futuro vai comer o que? Então ela já vai aprendendo ali que ela tem que plantar.²⁹

Outra educadora exemplifica de que forma procura abordar as discussões do acampamento na sala:

[...] às vezes surgem boatos de como vai a negociação da área, até mesmo boatos assim, na época em que nós ocupamos aqui daí eles não queriam aceitar, aí a gente tinha esse assunto lá, daí normalmente nós temos essa conversa, cada um dá a sua opinião, daí a gente sempre conversa sobre essa questão.³⁰

A mesma educadora relatou que organizaram na sala de aula a Equipe da Limpeza, a exemplo do Setor de Higiene do acampamento, com o intuito de levar as crianças a compreenderem como funciona a dinâmica de organização do acampamento. Ela relata que, ao lançar a proposta todos queriam ser o “coordenador geral da equipe”, pois acreditavam que precisariam apenas mandar. Então a educadora explicou que o coordenador deve ouvir a opinião de todos, ter habilidade de estabelecer constantes conversas no grupo e procurar consensos.

Em todos os acampamentos visitados reiterava-se a afirmação de que a escola é uma das primeiras preocupações no momento de formação destes. Em alguns casos, conforme relatado, no momento em que uma família é convidada para conhecer e integrar-se ao acampamento, a primeira pergunta refere-se à escola das crianças.

²⁸ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

²⁹ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

³⁰ Joana, educadora em São José do Cerrito. Informação obtida em 17 jul. 2007.

Observa-se que a escola é preocupação central não somente pela importância que a educação escolar tem na sociedade em que vivemos, mas, também, conforme já mencionado, porque a Escola Itinerante, tendo em vista os princípios que sustentam sua prática pedagógica, representa um espaço-tempo de formação de valores necessários à vivência no coletivo do acampamento.

Decorrente disso tem-se o fato de que a escola não trabalha meramente com a orientação de conteúdos do currículo escolar oficial, pois volta seu ensino ao desenvolvimento do ser integral. Essa perspectiva coloca-se como premissa também pelo estado de degradação humana em que muitos sujeitos se encontram no momento em que decidem se integrar à luta do Movimento, agregando-se ao acampamento. Em muitos casos torna-se necessária a restituição da auto-estima, da dignidade, da esperança na vida e no ser humano.

[...] essa criança que nós temos lá, é a criança da favela. Ela tava com dificuldade, falta de comida, falta de medicamento, falta de roupa, falta de tudo. E aí chega ali, a gente faz essas arrecadações de roupa e a gente veste eles, bem vestidos. Se ele estiver sujo, mal arrumado, ele vai ficar bem arrumado. Então aqui ele já ganhou a roupinha pra vestir. Cada um que chega mal arrumado a gente vai lá e veste ele, dá pra mãe roupa pra vestir, umas cinco mudas de roupa, calçadinho pra por no pé. Chegou criança ali descalça, não tinha calçado e nós fizemos uma campanha e conseguimos calçados, hoje ela tá bem calçada, tem calçado pra usar quase um ano. Tudo isso. Eu falei pra você a gente não trabalha só na sala de aula. Trabalha é a valorização do ser humano em todos os sentidos.³¹

Evidencia-se assim que nesse espaço a escola e os educadores agregam novas funções. Compreende-se que no contexto em que se encontram os acampados, essas funções acabam sendo sim responsabilidade também da escola, sem a descaracterizar. A função da escola não é mais apenas trabalhar com o conhecimento oficial, mas mobilizar os conhecimentos necessários à convivência no dia-a-dia do acampamento, sejam eles de ordem social, como desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, sejam eles de ordem prática, como noções de higiene e saúde ou como a forma correta de usar o sanitário, por exemplo.

Certamente, isso não deveria prejudicar ou suplantar os conteúdos oficiais, porém verificou-se que, por falta de formação, muitos educadores dão mais ênfase à vida cotidiana do que aos conteúdos oficiais, pois sentem-se mais seguros para tratar sobre essas questões.

³¹ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

A rotina diária da escola assemelha-se à rotina de outra escola qualquer: períodos de atividades em sala, recreio, atividades. Porém pareceu que esses momentos são mais flexíveis na escola do acampamento, como, por exemplo, no caso de algum educador ter algum compromisso fora do acampamento no mesmo horário de aula, as crianças podem ser liberadas mais cedo, como aconteceu no dia de uma das visitas a um dos acampamentos, após o recreio. Ainda assim, todos os educadores garantiram que recuperam todas as horas em outros dias, como aos sábados, cumprindo com as exigências legais.

O recreio mostrou-se como o momento em que as crianças lancham, sem sobrar muito tempo para brincar. Nas escolas que não estavam recebendo merenda, as crianças corriam para seus barracos na hora do recreio e, depois de comerem algo, retornavam à sala para a continuidade da aula.

5.1.5 A discriminação e desejo de igualdade

Uma frase muito ouvida pela pesquisadora foi “a gente não é diferente de ninguém porque é sem-terra”. Assim, pode-se ver manifesto em várias falas o desejo de que a sociedade veja os sujeitos acampados da mesma maneira que vê os demais cidadãos. Observou-se que o preconceito e a discriminação dos sujeitos acampados é uma realidade que afeta o cotidiano dessas pessoas, o que era experienciado também em alguns casos por crianças que chegavam à quinta série e se viam tendo que assistir aula em uma escola municipal, conforme o depoimento:

[...] logo que eles iniciaram lá foi bastante preconceito. As crianças da cidade comentavam: a criança sem terra não toma banho, nem queriam se misturar, quando eles começaram era: “olha os sem-terra ali”, “ah agora vocês sem-terra vieram pra nossa escola”. [...] apesar de ser uma criança de um acampamento do MST, dos sem-terra, não deixava de ser uma criança que dependia também da educação, era o mesmo direito humano, então isso aí deixou bastante... eu da minha parte fiquei triste em saber que os meus filhos estavam lá e estavam sendo discriminados por serem sem-terra.

[...]

Eles já não queriam mais ir. Eles diziam “ah eu não vou ir mais, ficam chamando nós de sem-terra”. Até que houve aquela conversa com o

Conselho Tutelar e com os professores e diretores pra que isso mudasse e demorou dias, mas hoje já estamos vendo a diferença. Eles até fazem perguntas sobre o Movimento para as crianças, pedem para fazer trabalho.³²

Destaca-se, pois, que nos acampamentos visitados há um consenso de que, com o tempo, a discriminação da comunidade passou a diminuir, considerando que isso se deve à organização e ao trabalho que é realizado nos acampamentos e também porque, com a instalação do acampamento na comunidade, aos poucos, as pessoas passam a ter algum tipo de contato ou conhecimento acerca do Movimento, além do que a mídia proporciona, passando a respeitar e aceitá-lo.

No que diz respeito à discriminação, ressalta-se também o depoimento de uma educadora que já vivenciou a realidade de uma escola municipal e a realidade da Escola Itinerante, a qual aponta que, entre essas duas escolas a principal diferença situa-se na discriminação que as crianças com poucas condições materiais sofrem:

[...] porque a discriminação que existe aqui, eu vi aqui no nosso colégio estadual e municipal é assim, porque essas crianças elas não tem tudo que é coisa, elas são diferentes porque elas são criadas em uma classe mais baixa e não tem certo acesso as coisas e aqui tem crianças que tem computador em casa, tem televisão, tem rádio, tudo que é coisa. E nós, lá os coitadinhos não tem isso, então às vezes eles vem pra escola com falta de material, falta de roupa, com falta de calçados e chega ali e é discriminado. Tem crianças que é impossível, tu não pensa que uma criança pequena não é capaz de discriminar, sabe sim, e daí acontece o que? A criança vem ali, é muito mal tratada, eu não digo os professores, porque os professores tratam muito bem, mas na hora do intervalo, por falta de material, um não quer emprestar, a criança fica olhando que uns têm e ele não tem. E lá não, lá [no acampamento] existe aquela igualdade: todo mundo tem borracha? Todos têm borracha. Todos têm lápis? Todos têm lápis. Inclusive se a gente não tem material a gente diz, olha pai, mãe, comprem borracha que nós não temos. Eles dão jeito de comprar borrachinha e levam, então todos têm a borracha, todos têm o lápis, não existe essa discriminação. E aqui (na cidade) não, aqui é bem diferente.³³

No acampamento Olívio Albani a iniciativa de plantarem seu próprio alimento ainda na fase de acampamento tinha como objetivo, além de garantir a subsistência do acampamento, confrontar o imaginário social sobre a figura do sem-terra acampado. Isso leva a considerar que, muito diferente de manifestarem o desejo de se afastarem da sociedade, ou seja, de viverem em seu próprio mundo, os sem-terra

³² Ana, mãe em Ponte Alta do Norte. Informação obtida em 16 jul. 2007.

³³ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

desejam a aceitação dessa comunidade e a integração à mesma de forma harmoniosa e saudável.

Muitos entrevistados manifestaram o desejo de que a sociedade os visse com novos olhos e o anseio de igualdade, anteriormente discutido. “[...] e que você possa levar também para os demais, com certeza estudantes lá pra fora, que a gente também faz parte da mesma sociedade deles, que nós não somos diferentes porque nós somos acampados, nós somos iguais.”³⁴

Em outras falas acrescenta-se o desejo de que os representantes políticos se voltem para as suas demandas, para as dificuldades de suas vidas.

A única coisa que eu deixo assim, é que o Governo, o governador, o presidente, os deputados, que olhassem um pouquinho mais para nós, eu por mim não, porque eu já tenho uma certa idade, mas por essas crianças que estão crescendo agora, que eles tenham um pedaço de terra pra poder ter um alimento melhor, condições de vida melhor, porque não é ficando na favela que eles vão ter as coisas, lá eles não tem nada, vai virar bandido e ladrão, porque falta comida, falta remédio e você vai ter que roubar pra ter. E ali não precisa roubar, porque ali ele tem, ele vai produzir, então a importância disso pra nós é RESISTIR E PRODUZIR.³⁵

As mensagens que os sujeitos acampados deixaram e que demonstram claramente sua necessidade de reconhecimento e aceitação social podem ser analisadas sob dois ângulos: um relacionado à luta, à visibilidade e imagem positiva que desejam passar sobre o Movimento como forma de fortalecimento da luta pela terra e de somar simpatizantes; e outro voltado à necessidade que o ser humano tem de se inserir socialmente, visto que é um ser social, se faz na sociedade e, portanto, necessita ser aceito para sentir-se feliz consigo mesmo.

Pode-se concluir, portanto, que a Escola Itinerante no MST pauta-se em dois princípios fundamentais: o reconhecimento do direito por uma educação pública e gratuita e seu papel na constituição identitária do sujeito acampado, promovendo sua inserção na luta do Movimento e trabalhando os princípios da vida no acampamento.

³⁴ Estela, mãe em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

³⁵ Estela, mãe em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

5.1.6 A Itinerância

Muitas das características e dificuldades aqui descritas com base nas observações da pesquisadora e nas falas dos entrevistados decorrem de uma situação bastante específica: a situação de itinerância na qual se encontram os sujeitos acampados e também a escola desses sujeitos.

A expressão “Itinerante”, segundo dicionário Luft (2000, p. 4004), faz menção a quem ou ao que “percorre itinerários, que não tem parada. Quando referido a pessoa, diz-se da pessoa que está sempre a viajar, a caminhar, um andarilho”. Assim sendo, a Escola Itinerante poderia ser compreendida como a *escola que anda que se movimenta* o que realmente é um fato sobre essa escola e que pode ser percebido na compreensão dos educadores: “Itinerante é a escola que muda. (...) Muda de lugar, aonde vai o acampamento, vai a escola”³⁶. (Elton, educador. Ponte Alta do Norte, 16 de julho de 2007).

Segundo outra educadora:

Assim, “itinerante” a palavra “itinerante”, se tu for puxar no dicionário mesmo, ela é uma escola em movimento: caso o acampamento saia daqui, as crianças com certeza vão sair daqui e a escola vai ir junto. Então a escola anda junto com o acampamento, por isso: Escola Itinerante.³⁷

Em outro depoimento evidencia-se a itinerância decorrente da situação de acampamento, ou seja: “[...] você está aqui hoje, amanhã você pode estar em outro lugar. Isso daqui não é uma coisa fixa [...]”.³⁸

Contudo, ponderava-se desde o princípio da pesquisa, que a itinerância da escola de acampamentos do MST não se resumia a uma situação de deslocamento como poderia se figurar à primeira vista. Inicialmente colocou-se essa possibilidade e lançou-se como hipótese que a *itinerância* poderia representar um *ritual pedagógico*³⁹ alternativo às práticas convencionais, que se manifestaria mais

³⁶ Elton, educador em Ponte Alta do Norte. Informação obtida em 16 jul. 2007.

³⁷ Viviane, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

³⁸ Lurdes, educadora em Campos Novos. Informação obtida em 24 jun. 2007.

³⁹ Em Cury (1995) encontram-se elementos que ajudam a pensar a conceituação de *ritual pedagógico* no contexto das múltiplas dimensões que a escola apresenta, sendo entendido como espaço de reprodução ou recriação de práticas sob influência do processo social no qual a escola se insere.

explicitamente em uma situação de deslocamento territorial⁴⁰ dos Sem-Terra acampados. Nesse entendimento o ritual estaria diretamente relacionado às cirandas que ocorrem nas marchas, congressos e mobilizações, nos quais se reúnem as crianças que se encontram acompanhando seus pais em momentos de formação e atividades pedagógicas. Já o deslocamento está relacionado também ao movimento que a escola realiza quando o acampamento necessita se deslocar para outra área, por motivos de despejo, ocupação de uma área entre outros.

A pesquisa de campo evidenciou, contudo, que a itinerância não está apenas relacionada ao deslocamento físico da escola, apesar de essa ser marca fundamental de sua identificação. Além disso, viu-se manifesta a configuração de novos contornos sendo assumidos pela educação e pela escola no âmbito da educação do campo.

Eu acho que itinerante é porque ela está sempre em ação. Não importa se, no caso se a gente mudar hoje, amanhã, é itinerante, no caso já estamos começando de novo. Aqui dentro da área nós já tivemos várias mudanças, e daí quando se muda, muda livro, muda carteira, muda um monte de coisas e assim, já enquanto a gente vai se instalando, já começamos de novo e se não fosse o projeto itinerante era sempre aquele problema de ter que tentar no município, correr atrás [...].⁴¹

“Estar sempre em ação” pode ser interpretado como uma luta pela garantia de um direito comum a todos os brasileiros, pois é notória a consciência que os acampados têm quando o assunto é o direito à educação. “Estar em ação”, estar em movimento, pode estar relacionado à busca por modificar as estruturas físicas e humanas de uma forma escolar que por muitos e muitos anos viveu uma padronização, servindo a fins muito bem definidos pelas classes governantes de nosso país.

Assim, o caminhar contínuo representa mais que uma ação situada, associa-se a uma luta mais ampla, a luta por concretizar uma educação que seja verdadeiramente significada na vida dos camponeses, uma educação no campo que seja do campo.

⁴⁰ A palavra *território* é aqui referida na acepção de Fernandes (2000) segundo a qual o território é resultado da demarcação de uma área na qual os sujeitos exercem seu poder.

⁴¹ Joana, educadora em São José do Cerrito. Informação obtida em 17 jul. 2007.

Em nenhuma das escolas visitadas houve queixas em relação ao rendimento das crianças. Os pais se mostraram satisfeitos com o ensino oferecido na Escola Itinerante, ressaltando sempre a importância do papel que essa escola desempenha em relação à inserção da criança na vida e história do Movimento, por meio das canções apreendidas, dos trabalhos cooperativos e orientações que procuram desenvolver no grupo o espírito coletivo necessário à vida no acampamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, a termo de buscar tecer as considerações finais deste trabalho, busca-se retomar e repensar aspectos que ajudem a questionar se a Escola Itinerante do MST pode ser analisada enquanto um novo conceito de escola ou uma escola que está atribuindo novos contornos ou novas formas escolares na educação do campo.

Nesta pesquisa, o estudo sobre a escola denunciou a força com que surge e é disseminada a forma tradicional desta instituição de ensino no Ocidente, atravessando séculos sem ser penetrada por transformações estruturais ou funcionais que a tenham modificado verdadeiramente. Essa consideração se faz evidente nos resquícios e nas dificuldades que as iniciativas que fundamentalmente buscam romper com essa tradição apresentam na efetivação de suas propostas.

O presente estudo observa também que, apesar do modelo escolar hegemônico, imposto a partir da modernidade, há experiências, constituídas especialmente entre os setores populares, mostrando que em alguns espaços a escola tem buscado apresentar *formas originais* (PETITAT, 1994), na tentativa de atender as especificidades de determinados contextos.

Diante dessas considerações, a Escola Itinerante do MST configurou-se como o eixo norteador dessa discussão, à medida que postula uma nova forma de conceber e gestar o processo educativo. Desse modo, considera-se que a referida escola aponta para novas questões e debates, provocando novos olhares e novas demandas no âmbito da organização do sistema educativo brasileiro.

Na análise de Fogaça (2006):

[...] o impacto de uma política itinerante, é que construímos uma escola que se desloca para onde o povo está, por isso não trabalha na perspectiva de esperar que os educandos fiquem sem escola porque não conseguem chegar até ela. O trânsito da Escola Itinerante permite um deslocamento e encontro do saber sistematizado com o saber vivido. Linguagens que se cruzam e transformam, a escola que foi criada para alguns, em uma escola para todos. (FOGAÇA, 2006, p. 73).

Nessa perspectiva, pensar a Escola Itinerante do MST adquire significado se vinculado à história de institucionalização da escola e à tessitura histórico processual da educação no campo, bem como à reflexão das políticas públicas atreladas a essa história. Assim, a pesquisa sobre as Escolas Itinerantes do MST a partir da

perspectiva do estudo das *formas escolares* - conceito auferido com aporte em Canário (2006) - levou em consideração previamente uma série de elementos, dentre os quais: a contextualização dessas escolas no âmbito da organização da instituição escolar; a inserção das Escolas Itinerantes como práticas alternativas situadas na luta dos povos do campo; as especificidades dessas escolas em relação à outras práticas escolares que compõem o quadro da educação dos camponeses; as singularidades presentes de escola para escola, ou seja, as diferenças que podem ser observadas na configuração própria de cada Escola Itinerante; bem como, os elementos comuns que compõem a identidade dessas escolas de forma coletiva.

Cada sala de aula apresenta seu aspecto próprio, o cuidado para que a luz do sol possa entrar pelas aberturas na lona que servem de janelas e assim ilumine a sala que não possui luz elétrica; os bancos de torras de madeira improvisados para que as crianças possam acomodar-se para escrever; as carteiras e os uniformes pleiteadas na secretaria de educação; a briga pelo repasse da merenda; a autodidatização dos educadores em busca de proporcionar educação de qualidade aos educandos; as estratégias utilizadas para enfrentar as adversidades colocadas pela falta de recursos e pelas intempéries; as relações estabelecidas entre educador e educando, umas muito próximas outras mais distantes, mas todas revestidas de afeto; a curiosidade das crianças, as interações entre meninos e meninas e desses na construção do conhecimento constroem um ambiente singular a cada escola visitada, cuja completude certamente foge à mera observação ou entrevista que possa vir a ser efetuada.

Na primeira escola visitada, o que mais pareceu significativo foi a vontade, mobilização e organização de uma educadora lutando em prol de melhores condições físicas para conduzir a tarefa educativa. Em outra escola, o carinho demonstrado pela educadora no trato com as crianças e na relação com o saber parecia dar um ar especial à escola. As crianças estavam felizes, gostavam muito de ir para a escola encontrar a educadora. Nesse espaço a relação de afeto estabelecida aparecia como um aspecto motivador da aprendizagem diante da situação adversa e precária nas quais o ensino era realizado. Já a terceira escola vivia um momento de recondução do trabalho e adaptação de um novo educador.

Em todas as escolas a precariedade física e pedagógica pode ser observada pela pesquisadora. Muitos educadores sem formação específica para exercer a

função, porém com bastante vontade e determinação, fazendo da capacidade de improviso uma marca necessária, em meio às adversidades causadas pelas intempéries que danificam a estrutura da escola e, muitas vezes, inviabilizam o trabalho por algum período. Ressalta-se que, uma das escolas visitadas nem sequer estava recebendo o repasse da merenda escolar.

Diante disso, a pesquisa também evidenciou a negligência do Estado frente suas obrigações com essas escolas, remetendo ao histórico de descaso, políticas emergenciais e compensatórias relegadas por séculos aos povos do campo no contexto brasileiro.

Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de se efetivarem os direitos estabelecidos por lei, visando o fortalecimento de políticas públicas que garantam o direito ao acesso, permanência à uma educação de qualidade aos povos do campo.

A situação provisória vivenciada pelos educandos e educadores da escola, a incerteza do amanhã próximo e vindouro, a precariedade de condições físicas para o desenvolvimento da ação pedagógica, a falta de formação profissional, mas ao mesmo tempo o conhecimento produzido na luta cotidiana do acampamento e no Movimento, a força, o entusiasmo e a vontade de fazer algo para ver crescer escola e acampamento, poderiam ser, em síntese, panorama geral do que foi encontrado nos acampamentos visitados.

Concorda-se com Therrien e Damasceno (1993):

Os pesquisadores voltados para a questão da educação escolar, apesar de reconhecerem que escola rural efetivamente existente é limitada e precária, consideram que essa instituição tem importante papel social, especialmente no que concerne à divulgação do saber universal para a população camponesa, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sociopedagógica redefinida para que de fato venha a atender aos reais interesses do grupo social em que se insere. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 8).

Apesar das contrariedades, a escola do acampamento é muito importante nesse espaço. Por consistir em experiência nova no Estado de Santa Catarina ainda há inúmeras dificuldades a serem ultrapassadas. Experiências de outros estados como Rio Grande do Sul e Paraná, instituídas há mais tempo, já alcançaram grandes avanços na qualificação dos espaços e na gestão do processo pedagógico.

A qualificação de profissionais, que está em curso, certamente proporcionará uma maior compreensão e a efetivação de uma educação que mobilize os

conteúdos programáticos mediante a realidade dos sujeitos acampados, levando-os a interpretarem a sociedade e se utilizarem desse conhecimento para seu crescimento pessoal e coletivo.

Ter uma escola no e do acampamento, portanto, também possibilita a promoção de uma educação escolar que contemple o diálogo entre teoria e prática, o que, na compreensão dos entrevistados, significa trabalhar os conteúdos oficiais a partir do momento vivido pelo acampamento, trazendo à tona as discussões políticas, de convivência e organizacionais desse espaço. Só assim a escola do acampamento estará cumprindo com sua função e se diferenciando da escola formal tradicional.

Destaca-se que todos os sujeitos entrevistados frisaram a importância da escola do acampamento, ressaltando a continuidade de acompanhamento escolar que a Escola Itinerante possibilita às crianças mesmo diante de possíveis e às vezes frequentes deslocamentos a outras áreas e municípios.

Em relação à organização das turmas nas escolas visitadas, tanto no que se refere à divisão dos alunos dentro da sala de aula. Quanto à predominância de classes multisseriadas, a análise indica a permanência de modelos tradicionais nesta tentativa de gestar uma nova forma escolar. Ou seja, mesmo revestidas de uma fundamentação inovadora, muitas dessas escolas ainda apresentam padrões de organização e condução do ensino semelhantes aos moldes tradicionais, seja pela pouca experiência e prática que se possui no estabelecimento de novas relações, seja esta uma questão que perpassa as marcas que a vida escolar daqueles que hoje cumprem o papel de professores carregam consigo, pois a maioria destes foram alunos em escolas que seguiam o modelo tradicional.

Diante dessas considerações, infere-se que as Escolas Itinerantes do MST apresentam uma forma bastante específica que em alguns aspectos assemelha-se à escola rural tradicional, mas, ao mesmo tempo, considera-se que ela é potencialmente inovadora. Ou seja, ao se considerar a forma enquanto “estrutura”, talvez seja necessário referir que a Escola Itinerante no cotidiano do acampamento não apresenta exatamente avanços, a não ser pelo suporte oferecido e pelas discussões realizadas nos momentos itinerantes da luta dos acampados. Porém, ao se considerar, como Canário (2005), que a forma escolar compreende a dimensão pedagógica do ensino e que é justamente sobre esse aspecto que é possível forjar novas formas, aí sim, a Escola Itinerante do MST representa um lócus de inovação,

seja por estar instituída sobre novos princípios sociais, seja pelas inter-relações que podem ser observadas entre escola e acampamento.

Considera-se que a Escola Itinerante do MST, nesse contexto, coloca-se como possibilidade de fazer germinar nova cultura escolar, ou seja, essa escola pode conter o embrião para a recriação da escola e da educação do camponês à medida que propõe e busca efetivar novas formas de articulação entre o saber universal, necessário à formação intelectual do camponês, e o saber existencial que esse sujeito produz em seu habitat.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- BELTRAME, S. A. B. **MST, Professores e Professoras**: sujeitos em movimento, 2000. 250 f. (Tese) Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.
- BERGER, M. **Educação e Dependência**. São Paulo: DIFEL, 1984.
- BOF, A. M.; SAMPAIO, C. E. M. **A Educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.
- BRANDÃO, C. R. (org). **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **A educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 jun. 2008.
- CALAZANS, M. J. C.; KUENZER, A. Z.; GARCIA, W. E. **Planejamento e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- CAMINI, I. *et al.* Escola Itinerante em acampamentos do MST. In: **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Coleção Fazendo Escola nº 13, São Paulo, SP.p.185-198.
- CANÁRIO, R. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, R. (Org.). **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005, p. 59-88.
- CARDOSO, T. M. **Cultura da escola e profissão docente**: interrelações, 2001. 349 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1957.

CHRISTÓFOLLI, P. I. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para a reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.94-132.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOGAÇA, J. Um caminho de muitas marcas: a luta dos sujeitos da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul. *In*: MEURER, A. C.; DE DAVID, C. (Org.). **Espaços-tempos de itinerância**: interlocuções entre Universidade e Escola Itinerante do MST. Santa Maria: UFSM, 2006.

FRIGOTTO, G. **Escola Itinerante**: uma prática pedagógica em acampamentos, 2001. (Coleção Fazendo Escola, n. 4).

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Di. **A Educação de Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bajé e Sarandi (RS)**. Brasília: INEP, 1994.

HENRIQUES, R. *et al.* (Org.) **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em 20 fev.

LUFT, L. **Minidicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3. ed. Petrópolis: RJ, 1986.

MORI, C. M. **O Processo de Constituição da Escola Itinerante Sepé Tiarajú, do Acampamento Pátria Livre, no Município de Correia Pinto, no Estado de Santa Catarina**, 2006, 40f. (Monografia) Curso de Especialização. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC); Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul (UERGS), Veranópolis, 2006.

MST. **Escola Itinerante**: uma prática pedagógica em acampamentos. São Paulo: [s.n.], 2001. (Coleção Fazendo Escola, n. 4).

_____. Setor de Educação. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes dos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina**. Chapecó, SC: 2005.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

PETITAT, A. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Tradução Eunice Grumam. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, A. **Educação e Luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

PUHL, R. **A gestão na perspectiva da Escola Itinerante do MST**: uma leitura sobre política pública, organização social e educação. 2007. 103 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2007.

_____. **Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos das Escolas Itinerantes do MST**. Santa Maria: UFSM, 2005. Relatório Final.

ROMANELI, O. **História da Educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1993.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.) **Escola e Educação no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ANEXOS

ANEXO A: Projeto Escola Itinerante de Lages⁴²

Histórico

O Projeto Escola Itinerante nasce como uma sugestão de um morador do campo do município de Lages ao reivindicar a garantia do ensino escolar às crianças oriundas da sua localidade, já que essas não tinham como se locomover até as escolas do município, restritas às áreas urbanas. Diante disso, em 1984, a Secretaria Municipal de Educação do município de Lages cria o Projeto Escola Itinerante, com o propósito de levar o conhecimento às crianças do campo e possibilitar condições para que permaneçam nesse espaço.

Inicialmente, o Projeto tramitou pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na Secretaria Municipal e no Conselho Estadual de Educação, tendo sido aprovado segundo o Parecer nº 471/84. Em março de 1985, por meio do uso de um ônibus-escola subsidiado pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), órgão vinculado ao MEC, iniciam-se efetivamente as ações do Projeto Escola Itinerante. No dia 14 de outubro de 2003 o Projeto é reconhecido como Escola, passando a ser denominada como Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Alice Wolff Souza”.

População atendida

No momento de seu surgimento, o Projeto atendia a cinco localidades: Macacos, Pessegueiros, Santa Terezinha do Salto e Casa de Pedra e Campinas, atingindo um contingente escolar de 160 alunos do Ensino Fundamental. Em seguida sentiu-se a necessidade de que a escola proporcionasse a continuidade desses estudos, assim, com o parecer 466/89, foi aprovada a expansão da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza para o Ensino Médio de Educação Geral. Dessa forma, em agosto de 1990, a escola iniciou suas atividades com o Ensino Médio atendendo a quatro núcleos: Santa Terezinha do Salto, Campinas, Giacomet e Caetano Verza, atingindo um contingente escolar de 74 alunos no Ensino Médio.

⁴² Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Alice Wolff Souza. Projeto Escola Itinerante (s/d). Disponível em www.escolaitinerante.com.br. Acesso em 08 out.2007.

Atualmente a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza atende a seis núcleos do Ensino Fundamental e três núcleos de Ensino Médio, abrangendo as seguintes localidades:

Ensino Fundamental:

1. Índios, Morrinhos, Mirantes, Gramados;
2. Lamedor, Caetano Verza, Entrado do Campo;
3. Santa Terezinha do Salto, Salto Caveiras, Ilhota, Passo dos Fernandes, Antiga Serraria Manfroi;
4. Fazenda do Baú, São Jorge, Pelotinhas;
5. Rancho de Tábuas;
6. Três Árvores, Passo dos Souza, Alto Pessegueiro, Macacos.

Ensino Médio:

1. Índios, Caetano Verza, Casa de Pedra, Mirante, Entrada do Campo, Lamedor;
2. Rancho de Tábuas, Macacos, Três Árvores, Passo dos Souza;
3. Santa Terezinha do Salto, Salto Caveiras, Passo dos Fernandes, Morro do Chapéu, Antiga Serraria Manfroi.

Organização e funcionamento

A escola que funciona como um núcleo central dispõe de 05 microônibus que atendem a quatro núcleos. Os núcleos atendem as localidades fazendo o rodízio semanal entre elas, obedecendo a um calendário preestabelecido. As aulas são ministradas nos salões de festas das igrejas, das comunidades, em período integral.

A escola possui um quadro administrativo com um diretor, uma secretária, uma diretora auxiliar e uma orientadora pedagógica o corpo docente é de 22 professores e ainda conta com quatro merendeiras e cinco motoristas.

Atualmente a escola possui 375 alunos, sendo 206 do Ensino Fundamental e 169 do Ensino Médio.

ANEXO B: Entrevistas

Questões orientadoras da entrevista aberta:

Com educadores:

- 1) Identificação: inserção no Movimento; formação e atuação pedagógica
- 2) Participação nos setores que compõem o acampamento/Movimento.
- 3) Experiência com escola.
- 4) Surgimento e caminhos percorridos pela escola em questão.
- 5) Funcionamento da escola; etapas atendidas; nº de educandos; calendário escolar.
- 6) Dia-a-dia na escola.
- 7) Planejamento e organização das aulas.
- 8) Metodologias diferenciadas?
- 9) Dificuldades.
- 10) Significado de uma escola no acampamento.
- 11) Diferenças entre a Escola Itinerante e as escolas formais.
- 12) Momento que tenha marcado a vida de educador.
- 13) Atividades das quais a escola participa no acampamento/Movimento.

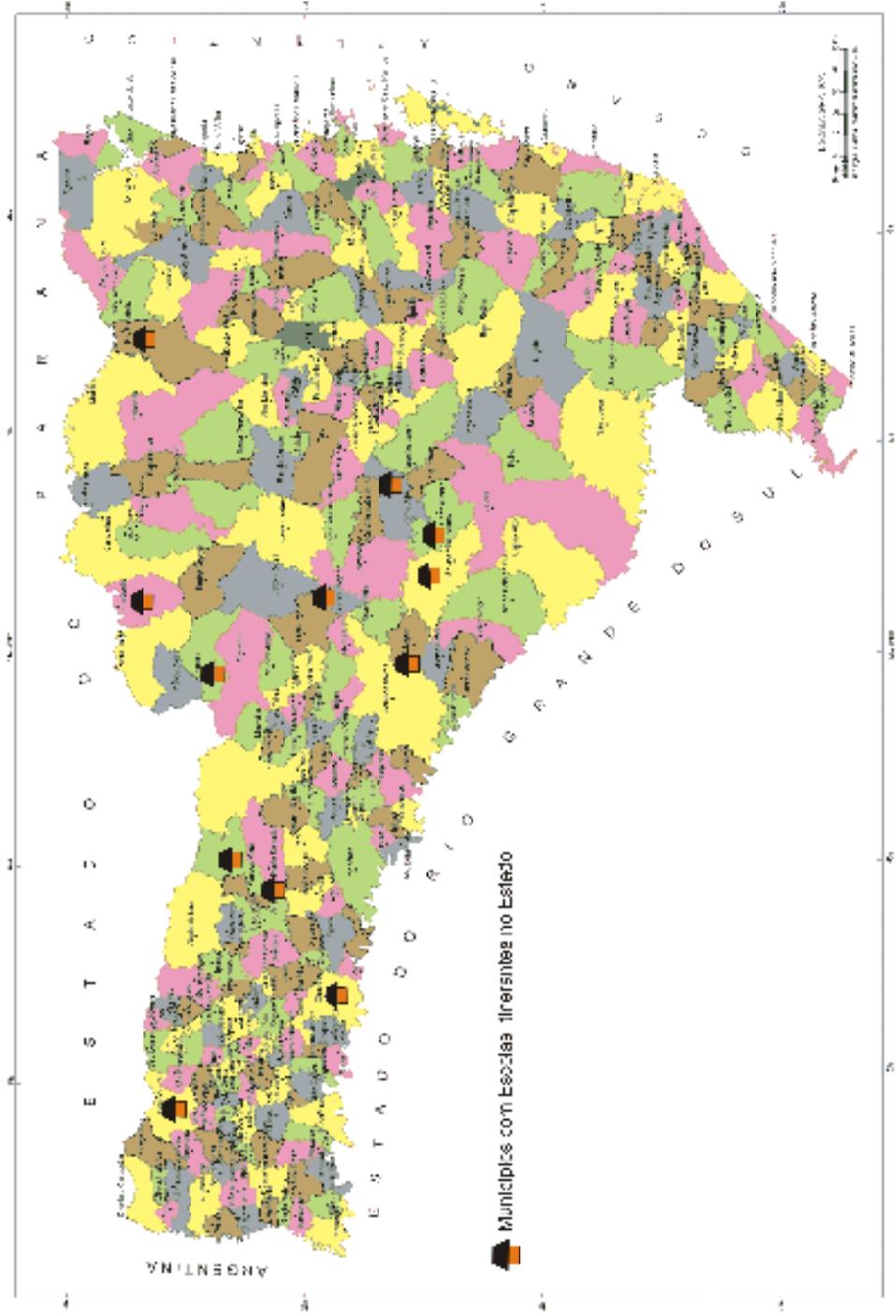
Com pais (amostragem aleatória: três pais por escola):

- 1) Participação na escola.
- 2) Relação entre as atividades desenvolvidas na escola e as práticas do MST.
- 3) Importância da escola no acampamento.
- 4) Satisfação em relação à aprendizagem de seu filho.
- 5) Participação da escola no acampamento.

Eixos orientadores da conversa com educandos da escola

- 1) Outra experiência de escola que não a no acampamento
- 2) Participação em marchas do Movimento.
- 3) Conteúdos.

ANEXO C: Mapeamento das Escolas Itinerantes no Estado de Santa Catarina



**ANEXO D: ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
Primeiros Anos do Ensino Fundamental.**

	ANOS	DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL COMUM DO CURRÍCULO	UTILIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA
1º Anos	1º Ano ao 5º Ano	Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências, Educação Artística e Educação Física.	A carga horária será utilizada para o ensino direto, de forma integrada com todas as disciplinas, pelos educadores das turmas.

Da Matriz Curricular:

Área de conhecimento/ disciplina.	Total de horas aulas por semana (20 aulas).
Língua portuguesa	04 aulas
Matemática	03 aulas
Ciências	03 aulas
Geografia	03 aulas
História	03 aulas
Educação artística	02 aulas
Educação Física	02 aulas

* A educação religiosa será oferecida na forma do art. 33 da LDB, Lei nº 9394/96.