



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

DANTE GOMES GALVÃO

A LUTA PELO DIREITO DE ESTUDAR: UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO
MOVIMENTO SEM TERRA – MST PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREA DE
ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO PIAUÍ

SOBRAL-CE

2020

DANTE GOMES GALVÃO

A LUTA PELO DIREITO DE ESTUDAR: CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO
SEM TERRA – MST PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREA DE
ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO PIAUÍ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Centro de Ciências Humanas, Universidade Vale do Acaraú, como requisito à obtenção parcial do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Paulo Campos
Co-orientadora: Prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros

SOBRAL

2020

TERMO DE APROVAÇÃO

DANTE GOMES GALVÃO

A LUTA PELO DIREITO DE ESTUDAR: CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA – MST PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREA DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO PIAUÍ.

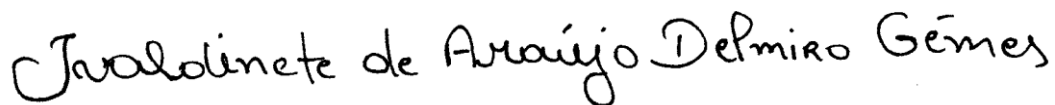
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Centro de Ciências Humanas, Universidade Vale do Acaraú, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Marcos Paulo Campos (Orientador)
Departamento de Ciências Sociais, UVA.



Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (Co-orientadora)
Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes, UESPI.



Prof. Dra. Ivaldinete de Araújo Delmiro Gemes
Departamento de Ciências Sociais, UVA.



Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho
Departamento de Ciências Sociais, UVA.



Prof. Dr. Marco Antônio dos Santos Teixeira
Instituto Latino-americano da Universidade Livre de Berlim (LAI/FU).

Sobral, 26 de junho de 2020

Aos meus pais, José Galvão e Maria Luiza, por toda dedicação dada aos filhos.

Às pessoas que lutam nos movimentos sociais pela emancipação dos camponeses.

AGRADECIMENTOS

Aos interlocutores da pesquisa, com quem tive o prazer de conversar e sem os quais esse trabalho não existiria.

À Lara, minha filha querida, que desde tão pequena me inspira com sua doçura, criatividade e determinação.

À minha adorada Hamanda Soares, com quem me encontrei quando ressignificava a vida, deixando-a mais leve e alegre. Nos tornamos companheiros inseparáveis, materializando nosso amor no pequeno Vicente.

Ao meu irmão Demétrios Galvão, amigo de todas as partilhas, das angústias às conquistas.

Às colegas de trabalho da SEDUC-PI, em especial às amigas Cyntia Falcão, Maria Luiza de Cantalice, Míriã Medeiros e Petronília Texeira que não me deixaram desistir do desafio antes mesmo que o começasse.

À professora Dra. Lucineide Barros, pelo companheirismo de longa data nas discussões e afetos em proximidade com os movimentos sociais e que tão carinhosamente contribuiu com esse trabalho desde as primeiras intenções.

Ao professor Dr. Marcos Paulo, pela orientação dessa pesquisa.

Ao Elionardo Melo, anfitrião em Sobral-CE que se tornou um grande amigo.

Aos amigos e amigas que sempre acreditaram em mim e me motivaram a encarar essa etapa da vida acadêmica.

Aos colegas de turma do PROFSOCIO, com os quais compartilhei momentos de aprendizado e amizade.

Aos professores Rodrigo Melo e Ivaldinete Gemes, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos demais professores do PROFSOCIO, em particular àquele com quem tive a oportunidade de compartilhar o aprendizado: professora Isaurora, professor Vinícius, professor Alencar, professora Marina, professora Diocleide e professora Rosângela.

À Secretaria de Estado da Educação do Piauí, por me conceder afastamento integral das atividades de trabalho para poder cursar o mestrado.

RESUMO

O presente trabalho se constitui a partir do objetivo de analisar as contribuições do MST para a elevação da escolaridade e acesso ao direito à educação no assentamento José Constâncio, em Palmeirais-PI. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, se valendo de entrevistas semi-estruturadas para a interlocução com os sujeitos. A ampliação da compreensão sobre o fenômeno em estudo foi construída a partir do referencial teórico da Educação do Campo e de aportes da sociologia, situados na teoria crítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos, tendo como balizamento a chave-conceitual regulação/emancipação. A pesquisa demonstrou o protagonismo do MST em criar oportunidades de escolarização aos sujeitos da reforma agrária por compreender que este é um caminho de emancipação da condição de subalternidade do camponês. A construção de escolas em áreas de assentamento é consequência da luta pelo direito à educação, através de reivindicação de políticas públicas. No Piauí, o MST tem participado da gestão de escolas em áreas de assentamento por meio de parceria com a Secretaria de Estado da Educação, mas essa experiência tem se realizada na arena de tensões entre a regulação do estado e a utopia da emancipação.

Palavras-chave: Escolarização em assentamento. Educação do Campo. emancipação e regulação. MST

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate the contribution of the Landless Workers Movement - MST to the schooling of agrarian reform settlers, observing the experience lived in the Luis Fernando Borges do Nascimento School Unit, located in the José Constâncio settlement, municipality of Palmeirais-PI. The method used was qualitative research, using semi-structured interviews for interlocution with the research subjects. The field of study was observed from the theoretical framework of Countryside Education and as a theoretical framework of sociological analysis we used the postmodern critical theory developed by Boaventura de Sousa Santos, with the key-conceptual regulation / emancipation as the basis. The research demonstrated the role of the MST in creating opportunities for schooling for the subjects of agrarian reform by understanding that this is a way of emancipating the peasant's subordinate condition. The construction of schools in settlement areas is a consequence of the struggle for the right to education, through the demand for public policies. In Piauí, the MST has participated in the management of schools in settlement areas through a partnership with the State Department of Education, but this experience has been taking place in the arena of tensions between state regulation and the utopia of emancipation.

Keywords: Schools in settlement; Rural Education; emancipation and regulation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO	19
2.1. A CONQUISTA DA TERRA: DO ACAMPAMENTO AO ASSENTAMENTO JOSÉ CONSTÂNCIO	19
2.2. A LUTA POR EDUCAÇÃO: O ACESSO AO ENSINO ANTES DA ESCOLA.....	33
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A REGULAÇÃO	54
3.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO LUTA PELO DIREITO À ESCOLA: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO	55
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O RISCO DA REGULAÇÃO	70
4 “FICA SÓ COMO UTOPIA, O DESEJO DE REALIZAR SEM REALIZAR”: A EDUCAÇÃO DO CAMPO POSSÍVEL	84
4.1. A TENSÃO ENTRE UTOPIA E REALIDADE: OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	84
4.2. DENTRO DO POSSÍVEL FAZER O MELHOR: A EXPERIÊNCIA DA U. E. LUIS FERNANDO BORGES DO NASCIMENTO	97
5 CONCLUSÃO.....	119
BIBLIOGRAFIA	122

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST para a elevação da escolaridade e efetivação do direito à educação em área de assentamento da reforma agrária no Piauí. Os estudos e pesquisas sobre as iniciativas de movimentos sociais na luta pelo direito à educação são frequentes no Brasil nas mais diversas áreas do conhecimento, como pedagogia, história, sociologia, entre outras. No que se refere à educação do campo, a relação entre movimento social e educação é intrínseca à sua característica, pois devido à dificuldade e precariedade ao acesso, as iniciativas e melhorias do ensino no meio rural se deram, via de regra, por pressão da organização dos movimentos. Paulo Freire pode ser considerado o principal expoente nos estudos sobre a relação entre a educação popular e os movimentos sociais, tendo iniciado suas pesquisas e elaborações teóricas ainda na década de 1960. Desde então, o tema se tornou recorrente nas universidades brasileiras.

Já a educação do campo, enquanto área de estudo, tem seu nascedouro nas fileiras do MST, a partir de suas iniciativas em acampamentos e assentamentos de reforma agrária. O I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1997, e as posteriores I e II Conferência Por Uma Educação do Campo foram os marcos iniciais das discussões que levaram à construção de suas bases conceituais. Desde então, a organização do movimento *Por Uma Educação do Campo* passou a elaborar estudos e pesquisas que consolidaram o que hoje se conhece como princípios que norteiam esse pensamento.

Em levantamento feito em 2019, entre teses e dissertações registradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que pesquisaram o tema “educação do campo”, temos pelo menos 777 trabalhos realizados nas universidades brasileiras; pesquisas relacionadas à reforma agrária somam 1.189; sobre assentamentos rurais são 1.156 trabalhos e 959 sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Se acrescentarmos assuntos relacionados ao tema desta pesquisa, como educação popular (700 trabalhos) ou direito à educação (241 trabalhos), observaremos um número ainda maior de pesquisas em torno dessa matéria.

A primeira tese defendida que traz o tema educação do campo data de 1999, o que converge com o período de organização teórico acerca das práticas educativas dos movimentos sociais do campo. Esse levantamento demonstra como pesquisas relacionadas ao acesso à educação em áreas rurais, em particular em assentamentos da

reforma agrária, proporcionado pela luta dos movimentos sociais em torno do direito a uma educação adequada ao povo do campo, são relevantes no meio acadêmico, atestando a pertinência do tema da pesquisa que dá suporte a este trabalho.

A motivação da presente pesquisa tem origem em minha experiência profissional: há mais dez anos trabalho com políticas públicas para populações do campo, incluindo a de educação. A vida profissional e a convivência com esse grupo social me levaram a pensar sobre aspectos que envolvem o modo de vida camponês. Como professor da rede pública, observei as práticas marcantes dos movimentos sociais do campo para assegurar que as crianças, jovens e adultos também tivessem acesso à educação assim como as pessoas que moram nas cidades.

Essa atuação é notável porque o poder público se mostra ausente em ações que garantam esse direito, de modo que observando o estado do Piauí, percebemos que a educação em áreas rurais é mais definida onde houve pressão de organizações sociais junto ao Estado ou iniciativas dos próprios movimentos para que as pessoas que habitam o campo pudessem ter acesso ao estudo formal. Várias organizações representativas de camponeses têm entre suas pautas de luta e reivindicação a garantia de acesso ou a melhoria nas condições do ensino público, entre elas podemos citar a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Piauí – FETAG-PI, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento de Pequenos Agricultores – MPA, a Associação Regional das Escolas Família Agrícolas do Piauí – AEFAPI e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

No estado do Piauí, um caso concreto de protagonismo dos movimentos sociais do campo junto à demanda social da educação frente ao poder público foi a mobilização do MST para a construção de 07 escolas estaduais em áreas de assentamento rural, ocorrido em 2008. Antes disso, desde o início dos anos 2000, já aconteciam cursos pleiteados pelos movimentos, executados pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC-PI no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, do INCRA. Esses cursos eram destinados aos acampados/assentados e ocorriam com elevada participação das organizações, desde a sensibilização e mobilização para a formação das turmas até a participação na gestão administrativa e pedagógica. Os cursos oferecidos, também definidos em diálogo com as organizações, foram de formação básica, como os de alfabetização e escolarização de adultos e de formação técnica de nível médio, como os de magistério e o de técnico em agropecuária. Dentre os vários acampamentos/assentamentos que se beneficiaram

dessas ações está o José Constâncio, situado no município de Palmeirais-PI. Ainda enquanto acampamento, algumas pessoas fizeram cursos do PRONERA e depois de instalado o assentamento recebeu uma das escolas estaduais reivindicadas pelo MST.

Os movimentos sociais do campo e o MST, especificamente, têm papel decisivo não só na reivindicação da educação como pauta social junto ao poder público, mas também na promoção de iniciativas educacionais originais e peculiares. Isso se deve à compreensão que eles têm, inclusive programática, a respeito da importância da educação para formação da identidade camponesa.

Diante da reflexão sobre a atuação dos movimentos sociais do campo junto à educação e da particularidade das experiências observadas no Piauí, foi que formulei o problema desta pesquisa: como o MST vem contribuindo para a elevação da escolaridade e acesso ao direito à educação em uma área de assentamento da reforma agrária no Piauí? Para realizar esta investigação, escolhi como campo de estudo o Assentamento José Constâncio por reunir um conjunto de aspectos para responder à questão proposta: sua população foi mobilizada e organizada pelo MST, tendo passado por um período de acampamento; pessoas dessa comunidade participaram dos cursos do PRONERA, inclusive tendo professores(as) formados(as) no curso de magistério; nesse assentamento foi construída uma escola estadual onde é ofertado o ensino básico regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA; os professores(as) formados(as) pelo curso do PRONERA trabalham na escola; alguns jovens egressos da escola já acessaram o ensino superior.

Além de reunir essas características, pesquisar esse assentamento se tornou mais viável por causa da minha proximidade relacional com alguns de seus moradores(as) e professores(as) da escola. Como funcionário da SEDUC-PI, à época da pesquisa vinculado à Coordenação de Educação do Campo, foi possível manter contato com as escolas, seus gestores e com os movimentos sociais do campo que atuam em prol da educação. Além disso, por um curto período, fui professor na Unidade Escolar Luis Fernando Borges do Nascimento, localizada no assentamento, onde pude ter o primeiro contato local.

A pesquisa teve como objetivo central analisar as contribuições do MST para a elevação da escolaridade e acesso ao direito à educação no assentamento José Constâncio, em Palmeirais-PI. Para tanto, situo o MST no contexto da luta pelo direito à educação e acesso à escola no Brasil e no Piauí; analiso a gestão da Unidade Escolar Luiz Fernando Borges do Nascimento à luz dos preceitos da Educação do Campo;

discuto a relação entre a gestão da escola, o MST e os órgãos estatais do sistema educacional; e apresento a contribuição que a escola Unidade Escolar Luiz Fernando Borges do Nascimento dá aos camponeses do assentamento e seu entorno.

A fim de alcançar esses objetivos, empreendemos um estudo qualitativo, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas. Para esse tema, o trabalho de campo foi importante para conseguir aproximação com a matéria explorada, produzindo o conhecimento partindo da realidade presente no campo. Entendemos que é de suma importância para a pesquisa social a relação do pesquisador com os sujeitos a serem estudados. (NETO, 1994, p. 51-52).

Utilizamos principalmente a técnica de entrevistas abertas e semiestruturadas. Foi através delas que obtivemos dados objetivos e subjetivos contidos nas falas dos sujeitos pesquisados, compreendendo que a entrevista:

Não significa uma conversa despreocupada ou neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (NETO, 1994, p. 57)

A entrevista semiestruturada foi a melhor maneira que encontramos para a pesquisa qualitativa, de modo que não só possibilitou conduzir as informações fornecidas aos objetivos, mas também fez emergir elementos não previsíveis a princípio.

Inicialmente realizamos uma sondagem para situar a realidade educacional do assentamento através de entrevistas com o diretor, a coordenadora pedagógica e o secretário da U. E. Luis Fernando¹. A partir da sondagem, definimos os demais sujeitos participantes das entrevistas conforme os seguintes perfis: dirigentes do MST que participaram nas ações de organização e consolidação do assentamento e da escola. Um deles é liderança e morador no próprio assentamento; o outro foi coordenador estadual do setorial de educação do MST, no Piauí e o primeiro coordenador pedagógico da escola. Também foi ele quem acompanhou todo o processo de negociação com o governo do estado pela construção das escolas nas áreas de assentamento e posteriormente a definição dos assentamentos que as receberiam. Também entrevistamos egressos de turmas do PRONERA, formados em magistério, dentre eles,

¹ Como simplificação, para identificar a escola, utilizarei a forma como localmente ela é conhecida: U. E. Luis Fernando.

uma é coordenadora pedagógica e o outro é secretário da escola; egressos de turmas formadas pela escola, escolhidos a partir do critério de terem sido acampados(as); pessoas que participam da gestão e do apoio operacional da escola, sendo o diretor, a coordenadora pedagógica e um agente de portaria. Algumas dessas pessoas são coincidentes em mais de um perfil, como por exemplo a coordenadora pedagógica da escola que é egressa do curso de magistério e o agente de portaria que é egresso de turma de EJA da escola.

Na análise dos dados da pesquisa tomamos como principal referência a teoria crítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos em seu livro “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”. Utilizamos especificamente sua chave teórica de interpretação que reconhece a modernidade ocidental “como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa *tensão* dinâmica entre *regulação social* e *emancipação social*” (SANTOS, 2002, p. 15, grifo meu). É, portanto, sob a tríade conceitual *tensão*, *regulação* e *emancipação* que os dados da pesquisa foram considerados.

Boaventura argumenta que, nesse terceiro milênio, “a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias” (SANTOS, 2002, p. 15) e que por isso o paradigma moderno está em crise por não poder se renovar. Tentaremos demonstrar que a tarefa de realizar a Educação do Campo não foge a essa compreensão e que a sua efetivação é um ideal possível resultante da *tensão* existente entre o desejo de uma educação *emancipadora*, conforme dispõe em seus pressupostos teóricos, e a realidade *reguladora* do Estado a partir da política pública de educação. A consequência disso pode ser encarada com o que Boaventura aponta como uma transição para algo novo que está por vir.

O tema central ao qual se dedica Boaventura na obra em questão é a transição paradigmática, nela o preceito da modernidade está em crise, contudo ainda não se pode arriscar apontar qual ou como é ou será o novo paradigma. Estaríamos vivendo uma época intervalar, uma interseção que ao mesmo tempo mostra um período de crise paradigmática como aponta os sinais da emergência de um novo modelo. Ele se refere principalmente a duas dimensões dessa transição: a epistemológica e a societal, as quais suas argumentações se centram em três grandes campos analíticos: a ciência, o direito e o poder. De tudo o que Boaventura dirá em sua tese, o que mais nos interessou para a pesquisa foi sua chave analítica do paradigma da modernidade e

consequentemente da sua crise: a tensão existente entre os polos da emancipação e regulação. Para ele, na modernidade, a regulação sobrepujou as possibilidades de emancipação, portanto, vivenciamos o momento de crise. Sendo isso insuportável no meio social e sem poder restabelecer o equilíbrio em termos do paradigma moderno, somente com a emergência de um novo paradigma será possível “desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos” (SANTOS, 2002, p. 16).

A compreensão de Boaventura de que há uma crise da modernidade só é possível porque ele pensa a partir de uma teoria crítica da realidade. Entretanto, somente se distanciando da teoria crítica moderna é que ele pôde compreender a própria crise da modernidade. Segundo Boaventura,

As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Entretanto, as condições que produziram a crise da teoria crítica moderna não se converteram ainda nas condições da superação da crise. Daí a complexidade da nossa posição transicional, que pode resumir-se assim: enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas (SANTOS, 2002, p. 29).

Ao identificar esse “beco escuro” da modernidade, Boaventura observa duas posições diante da situação: uma que ele chama de pós-modernidade reconfortante, segundo a qual o fato de não haver soluções modernas é indicativo de que não há problemas modernos, assim como não houve também promessas da modernidade, portanto, há que aceitar e celebrar o que existe; e a segunda posição que ele designa de pós-modernidade inquietante ou de oposição, “a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna” (SANTOS, 2002, p. 19). Boaventura se filia abertamente a segunda e a partir dela que desenvolve sua teoria.

Para Boaventura, o paradigma da modernidade assenta em dois pilares, cada um constituído por três princípios: o da regulação concebido pelos princípios do Estado (que consiste na obrigação vertical entre cidadãos e Estado); do mercado (que equivale a obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros do mercado); e da comunidade (que significa a obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações). O pilar da emancipação, por sua vez, é constituído de três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva das artes e da

literatura, a cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito (SANTOS, 2002, p. 50).

Segundo Boaventura, o paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco entre o pilar da regulação e o da emancipação, contudo esse propósito é tão ousado que contém em si mesmo a semente de seu fracasso: promessas incumpridas e défices irremediáveis. Cada um dos pilares, assim como seus princípios, tende a maximizar o seu potencial próprio, prejudicando o êxito de qualquer estratégia de compromisso paradigmático entre ambos. O desequilíbrio gerado pela tensão da tendência às maximizações dos potenciais levou a excessos e insuficiências entre os pilares e seus valores (SANTOS, 2002, p. 50). Sua argumentação segue crendo que o que “caracteriza a condição sócio-cultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito” (SANTOS, 2002, p. 55).

Se por um lado, o pilar da emancipação se desenvolveu desequilibrado em favor da racionalidade científica, com esta dominando o direito e se sobrepondo a estético-expressiva; por outro, o desenvolvimento concomitante e igualmente desequilibrado do pilar da regulação se deu em favor do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da Comunidade, ocorrendo uma hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação (SANTOS, 2002, p. 56). A partir dessa análise, Boaventura conclui que:

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivado pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna (SANTOS, 2002, p. 57).

Contudo, o pilar da emancipação não se dilui no pilar da regulação, ele continua a existir, mas não mais enquanto dialético, senão como seu duplo. É isso que caracteriza, para Boaventura, o esgotamento da modernidade: “a proliferação dos espelhos da regulação dá lugar a práticas sociais cada vez mais contingentes e convencionais, mas essa contingência e essa convencionalidade coexistem, a nível global, com um grau cada vez maior de rigidez e de inflexibilidade” (SANTOS, 2002, p.

57). Isso neutralizou os receios associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos.

Boaventura vai buscar nas representações abertas e inacabadas da modernidade os elementos para propor a formulação de uma solução para os excessos e défices geradas por ela. Para ele, essas representações são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Por ter sido o mais negligenciado nos últimos duzentos anos, o princípio da comunidade “é o menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2002, p. 75). O que confere a este princípio o aspecto de aberto e inacabado é o fato de ter resistido às especializações e à diferenciação técnico-científica, através das quais a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna colonizou os outros dois princípios modernos da regulação: o mercado e o Estado. As dimensões que caracterizam as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade são a participação e a solidariedade, ambos só parcialmente colonizados pela ciência moderna (SOUSA SANTOS, 2002, p. 75).

No pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva foi a que melhor resistiu à cooptação total da racionalidade cognitivo-instrumental e utilitária da ciência (SANTOS, 2002, p. 75). Para Boaventura, o carácter inacabado dessa racionalidade reside nos conceitos de prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva:

A racionalidade estético-expressiva une o que a racionalidade científica separa (causa e intenção) e legitima a qualidade e a importância (em vez da verdade) através de uma forma de conhecimento que a ciência moderna desprezou e tentou fazer esquecer, o conhecimento retórico (SANTOS, 2002, p. 78).

Boaventura defende que se deve dar prioridade à análise das potencialidades epistemológicas dos princípios da comunidade e a racionalidade estético-expressiva para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em uma arrogância regulatória. Contudo, não é mais um equilíbrio que se deve buscar, mas “um desequilíbrio dinâmico que penda pra emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação” (SANTOS, 2002, p. 78). Ao desequilíbrio dinâmico em favor da emancipação, concretizado pela articulação epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva que Boaventura se refere como pós-modernidade de oposição.

A chave analítica *Tensão-regulação-emancipação* é utilizada nesta pesquisa para interpretar como ocorre a prática da Educação do Campo numa área de assentamento quando ela se torna política pública, a partir de uma escola. O MST, enquanto movimento social, e a Educação do Campo, enquanto proposta de educação-formação, apresentam-se como manifestações em busca da emancipação dos sujeitos, das condições subalternizadas que vivenciam - seja como trabalhadores, seja como sujeitos camponeses.

Por outro lado, o Estado quando assume a demanda apresentada como reivindicação não age à revelia de sua estrutura, promovendo assim o enquadramento da demanda à sua regulação. Dessa relação é gerada uma tensão a partir da qual se produz o fazer ordinário e diário de uma Educação do Campo possível, ora prevalecendo a força da emancipação, ora a da regulação. Uma coisa é certa, se por um lado a Escola Luis Fernando Borges não é uma escola do campo ideal, tampouco é uma escola pública convencional. Isso é demonstrado na peleja diária entre o ideal e a captura, batalha travada entre os sujeitos que vivenciam as relações sociais que rodeiam a escola.

Deste modo, esta dissertação está organizada em três capítulos: no primeiro reflito sobre o MST e a luta pela educação no Brasil e no Piauí. Nele apresentamos um histórico sobre a questão agrária e a luta pela reforma agrária no Brasil, passando pela organização do MST, nacional e localmente, até chegar à história do assentamento José Constâncio: a origem e a mobilização das famílias, a ocupação e a posse da terra. Essa abordagem é necessária, pois a defesa da pauta da educação entre as bandeiras de luta do MST só pode ser entendida no contexto da condição camponesa e a consequente luta pela terra. Também apresentamos o percurso histórico dos modelos oficiais de educação formal ofertados pelo Estado, principalmente ao longo do século XX, para as populações do campo, no que conhecemos como educação rural, a fim de mostrar a intencionalidade de cada modelo desses, compreendendo o que era pensado e reservado ao meio rural dentro de cada projeto de desenvolvimento para o país, ao longo do tempo, para em seguida apresentar as práticas não formais dos movimentos sociais do campo com educação, destacando as práticas do MST.

Ainda no capítulo inaugural, refletimos sobre como a educação passou a fazer parte das bandeiras de luta dos movimentos do campo, até se formar o *Movimento por Uma Educação do Campo* e consequentemente como se construiu a concepção de Educação do Campo, em contraposição à educação rural. Por fim, apresentamos como a população do assentamento acessava o ensino antes da implementação da U.E Luis

Fernando, demonstrando as dificuldades de frequentar a escolar pública e a importância do MST na construção das oportunidades de estudar. Esse primeiro capítulo nos situa na contemporaneidade do tema para compreendermos o campo de estudo da pesquisa num contexto maior.

O segundo capítulo traz a análise da conquista da escola como a esperança da emancipação. Discutimos sobre a escola no território: como o papel estratégico dela para a garantia do acesso à educação pela população camponesa do município foi argumento para a escolha do local. Também demonstramos o protagonismo da escola como estabelecimento de relações entre o assentamento e as comunidades vizinhas. Além disso, apresentamos as falas de entusiasmo dos interlocutores com os momentos de luta e conquistas da Educação do Campo para a comunidade: a participação de jovens na turma de magistério do PRONERA; a luta e a conquista da U. E. Luiz Fernando; a gestão da escola e a proximidade do MST e; o pertencimento da comunidade com a escola.

Por outro lado, discutimos como o fato de tornar a Educação do Campo política pública regula o fazer e limita a emancipação, principalmente pelo regramento do serviço público que burocratiza a rotina escolar, dificultando - a empenho dos gestores - a proposta pedagógica da educação do campo; como também, as dificuldades enfrentadas junto às secretarias de educação municipal e estadual para assegurar o funcionamento adequado da escola; as tensões entre a gestão da escola e os professores da rede de ensino; e a mediação com as comunidades vizinhas do assentamento sobre a estigmatização dos sem-terra para que as crianças e jovens estudem na escola.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos o fazer da U.E. Luis Fernando, analisando os obstáculos à educação do campo e refletindo sobre o que é possível realizar, entre a tensão da utopia de emancipação e a realidade da regulação. Dentre as dificuldades estão: a inabilidade dos gestores da escola em exercer na prática a proposta pedagógica da educação do campo; o fato do currículo escolar não ser contextualizado; e o corpo docente não ter formação para a educação do campo e não se dispor a tal. Por outro lado, há críticas quanto à presença do MST no assentamento e na escola, gerando um sentimento de distanciamento da mística do movimento e da proposta de educação do campo.

No leque das possibilidades, a escola estudada é reconhecida pelo serviço dedicado e bem feito, seja pela Secretaria de Educação, como pelas famílias. A gestão democrática e o empenho em fazer o melhor pela educação são reconhecidos com

orgulho pelos interlocutores como as principais marcas positivas da escola, o que confere a ela o reconhecimento externo do bom trabalho. Nesse caso, o espírito de coletividade experienciado em tempos de acampamento é evidenciado como aprendizado na condução da escola, assim como o reconhecimento da simbologia do movimento, presente nos espaços escolares. Enfim, mesmo não sendo o exercício do ideal, a U.E. Luis Fernando Borges está submersa na experiência da educação do campo e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

2 A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO

2.1. A CONQUISTA DA TERRA: DO ACAMPAMENTO AO ASSENTAMENTO JOSÉ CONSTÂNCIO

A questão agrária no Brasil remonta ao período da colonização, pois diz respeito a como se deu a posse terra a partir da concentração nas mãos de latifundiários colonizadores. O regime de capitanias hereditárias definia a posse privativa de grandes extensões de terra e a resultante distribuição discricionária do capitão donatário aos sesmeiros. As sesmarias estão na origem do latifúndio no Brasil e na consequente criação de uma oligarquia a partir da propriedade agrária, uma vez que a riqueza colonial advinha da produção agropecuária para exportação. Na contradição do latifúndio se processou a formação dos grupos sociais aliçados da posse da terra: indígenas, negros escravizados, colonos brancos - os primeiros e segundos como mão de obra compulsória na produção agroexportadora; e os terceiros como trabalhadores livres, mas sem direito legal sobre a terra, no máximo com a possibilidade de cultivá-la para sua subsistência ou para um pequeno comércio local dos vilarejos e tropeiros, contudo dependentes do poder dos grandes proprietários (MEDEIROS, 2003).

Nem mesmo a independência formal do país e o fim da colonização portuguesa alterou a estrutura fundiária do Brasil, reafirmando-a legalmente através da Lei de Terras sancionada em 1850 por D. Pedro II, uma vez que preservava a estrutura já existente e assegurava que as terras devolutas fossem ocupadas no mesmo padrão de latifúndios, perpetuando a concentração. Para além da concentração da propriedade, a lei criava as condições para a permanência da sujeição da força de trabalho à grande lavoura, uma saída para o fim do sistema escravista que entrara em colapso e o controle do trabalhador livre estrangeiro que chegava pela imigração. A mudança do regime político Imperial para o Republicano também não foi capaz de alterar essa configuração já que os latifundiários agroexportadores e ex-escravista foram um dos principais grupos sociais que deu sustentação ao golpe que derrubou o Imperador, inclusive, porque a razão do apoio foi a perspectiva de manutenção de seus interesses. Dessa forma, a Constituição republicana de 1891 em nada alterou a concentração fundiária e as relações de trabalho no campo. (MEDEIROS, 2003)

Com o novo regime os latifundiários reconfiguraram suas estratégias diante das novas regras e sujeitos políticos: eleições e eleitores. Muito embora não tenha havido

mudança significativa na estrutura de poder existente no Brasil, era preciso lidar, na dimensão sociopolítica, com a mão de obra livre e os processos eleitorais, o que levou ao surgimento e predominância do coronelismo, cujo fenômeno se deu em torno do controle político dos eleitores e pela sujeição do contingente de trabalhadores não eleitores pelos grandes proprietários. (MEDEIROS, 2003)

Até as primeiras décadas do século XX, podemos apontar como características um país essencialmente rural: a economia e a política se davam a partir da atividade agropecuária e das oligarquias dominantes, bem como as relações sociais se constituíam a partir das configurações em torno da posse da terra. Somente na década de 1930, com o estímulo à industrialização e a promoção da urbanização, é que o processo migratório campo-cidade tem impulso, intensificando-se nas décadas seguintes: para somente nos anos 1970, a população urbana superar em número a rural, muito embora em termos econômicos o campo ainda hoje seja decisivo nas receitas do país. Essa característica fundamental do Brasil é reveladora das relações sociais que se estabeleceram em nossa sociedade, na qual a posse e concentração de terras definiram os exercícios da cidadania e do poder. (MEDEIROS, 2003)

Até a década de 1950 foram tímidas e fracassadas as vozes que se levantaram contra a concentração fundiária e propuseram alguma reforma agrária, restringindo-se aos círculos intelectuais e de poucos políticos. A partir de então, o tema da Reforma Agrária ganhou força política por atuação do Partido Comunista Brasileiro – PCB que, seguindo uma orientação da Internacional Comunista, compreendia a eliminação do latifúndio como um passo para a revolução de caráter “democrático-burguês”. O PCB se tornou o principal mediador das lutas que se processavam no campo, possibilitando uma unificação da linguagem constituindo a reforma agrária na principal demanda dos trabalhadores rurais. No campo da mediação e organização dos movimentos sociais, além do PCB, as Ligas Camponesas e a Igreja Católica foram protagonistas nos primeiros anos de emergência.

Por outro lado, no quadro mais geral da política brasileira e latino-americana, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL pregava que havia a necessidade de alterar o quadro da agricultura com base em grandes propriedades e baixo nível de incorporação de tecnologia, modernizando o setor e elevando o padrão de vida das populações rurais, de forma que elas pudessem também se constituir em mercado consumidor para as indústrias emergente. No contexto da Guerra Fria, os Estados Unidos da América – EUA recomendava a reforma agrária aos países latino-

americanos para evitar a instalação de projetos socialistas. A década de 1960 é o período de consolidação dos movimentos sociais do campo e em que a reforma agrária se torna um dos principais temas no debate sobre a necessidade de reformas estruturais de um projeto nacional-desenvolvimentista. (MEDEIROS, 2003)

Durante a década de 1960, o tema da reforma agrária se tornou evidente na pauta político-social do país entre todas as forças políticas, mas sem consenso de qual projeto implementar. Em 1964, após o golpe militar, foi instituído o Estatuto da Terra, primeiro marco legal com objetivo de disciplinar a reforma agrária, mas com característica de uma reforma para o viés de modernização econômica do campo e não de garantia do modo de existência social camponês. Apesar do marco legal, na década de 1970, as condições de trabalho no meio rural se deterioraram e a demanda por terras se intensificou. Muito embora o Estatuto da Terra previsse regras claras para a desapropriação, a colonização de áreas ao norte do país ou de fronteira foi considerada pelo Estado como a forma predominante de fazer a reforma, não promovendo assim a desconcentração da posse da terra. (MEDEIROS, 2003)

Ao longo da década de 1970 os conflitos agrários se avivaram, principalmente no norte e nordeste. Foi a partir do sindicalismo rural que se produziu uma apropriação particular do Estatuto da Terra, concentrando-se na demanda por desapropriação das áreas de conflito. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG teve um papel central nesse processo, em especial no sentido de adequar as demandas das lutas por terra do pré-1964 à linguagem do Estatuto, difundindo entre os trabalhadores a concepção de que havia direito e encaminhando os casos de conflitos às instâncias do Estado, pedindo a desapropriação das áreas em conflito. A criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, em 1975, colocou a Igreja Católica na luta ostensiva em defesa dos indígenas, posseiros e trabalhadores rurais, por meio de denúncias de conflitos, organizando resistência, fornecendo espaços e infraestrutura para reuniões. (MEDEIROS, 2003)

Os anos 80 do século XX foram marcados por um revigoramento na luta pela terra, com o aparecimento de novos autores e novos pleitos. Esse revigoramento se deu não só pelo aumento da tomada de consciência dos sujeitos ou pelo fortalecimento das organizações - o que de fato aconteceu, mas também pelas contradições que acentuaram as dificuldades da vida no campo e aumentaram os conflitos agrários. As consequências da modernização da sociedade, imprimida pelo governo militar, levou ao rompimento de relações sociais estabelecidas e gerou novas demandas e movimentos sociais, como a

dos atingidos por barragem, dos seringueiros, dos indígenas, dos assalariados rurais e de pequenos proprietários e posseiros desalojados de suas áreas. É nesse novo contexto de luta pela terra que, junto a outros movimentos sociais do campo, surge o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. (MEDEIROS, 2003)

A gênese do MST está na região sul do país, especialmente numa série de conflitos agrários no Rio Grande do Sul, no período de 1979 a 1984, proporcionando a organização de um movimento local que rapidamente se articulou com outros existentes no Mato Grosso, em São Paulo, Paraná e Santa Catarina, dialogando e se solidarizando (SILVA, 2004). Atuando junto aos sem-terra, os setores progressistas da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) tiveram um papel fundamental na formação do MST: “os agentes de pastoral representantes dessas instituições religiosas politizaram os conflitos sociais decorrentes das contradições agrárias que se salientaram com o modelo dos militares” (SILVA, 2004, p. 46).

Em 1984 acontece o 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, marco histórico da fundação do movimento enquanto organicidade. Nele, os sem-terra indicavam que os problemas do campo são resultado do modelo econômico e que deveriam responder com resistência, reconhecendo a ocupação como principal forma de acesso à terra, ao mesmo tempo em que servia para a denúncia das precárias condições de vida da maioria da população rural (CAMPOS, 2014, p.62).

É essencial compreender como o movimento se constituiu organicamente na sua expansão pelo país, pois isso diz muito do fazer dele não só na luta pela terra, mas em toda a formação do sujeito sem-terra e seu agir. Marcos Paulo Campos nos relata a estratégia de construção nacional do MST:

Basicamente, definiram que a administração do Movimento deveria ser descentralizada, ou seja, a partir de coletivos com funções específicas sem cargos individualizados [...]. Afirmavam a necessidade de profunda democracia interna, processos decisórios participativos e ligação orgânica entre lideranças e base do Movimento Sem Terra. Constituiu-se uma coordenação nacional com membros dos estados, onde os sem terra já estavam organizados, cuja tarefa era a elaboração de princípios gerais para a atuação do MST (CAMPOS, 2014, p.64).

A organização democrática se constituiu como um princípio fundamental do movimento, princípio esse que se estendia à formação dos próprios sujeitos sem terra no

dia a dia da luta e da convivência que se dá nos acampamentos e que se desdobra aos assentamentos, dando continuidade ao projeto de mudança de sociedade.

Segundo Émerson Neves da Silva, em seu livro *Formação e ideário do MST*,

O surgimento do MST reflete a retomada da resistência do camponês frente ao imobilismo da estrutura social que o explora. O MST introduz uma nova forma de disputa pela reforma agrária. Que não se resigna com a proletarianização do pequeno produtor e da concentração agrária. Propõe o fim do sistema que gera todas as contradições que o vitima. Em síntese, exerce uma nova forma de fazer política, baseada em valores democráticos e anti-autoritários. (SILVA, 2004, p. 46)

O MST, portanto, encarna a missão de lutar, assim como os demais movimentos sociais do campo, pela emancipação de uma situação que aprisiona o camponês numa condição de exploração estabelecida pela estrutura agrária do país. Como exposto anteriormente, o sistema social brasileiro - de origem e caráter coloniais - levou ao longo dos séculos à condição de subalternidade e subjugação a população camponesa, seja pelo viés violento da colonização e dos conflitos agrários modernos ou pelo viés regulador do Estado e do mercado de terras. Porém, tal condição não se instalou sem que fosse permeada de tensões, por meio de todo tipo de estratégias o povo camponês reagiu às explorações, desde as mais longínquas revoltas camponesas coloniais até as ocupações de terra mais recentes.

Do lado da regulação temos a privatização da terra, desde as capitânias hereditárias, passando pela grilagem e expulsão violenta de posseiros e sesmeiros, até o crédito facilitado pelas entidades financeiras, públicas e privadas, para formação de grandes latifúndios; uma legislação fundiária excludente que se perpetua desde a Lei de Terras de 1850, passando pela política de colonização do regime militar, até especulação imobiliária gerada pelos programas de compra de terra; repressão do Estado diante das ocupações de terras; e pelo regramento limitante da política de reforma agrária. Na luta pela emancipação, temos a organização de movimentos sociais, as manifestações e revoltas, ocupações e a própria conquista de assentamentos. Ou seja, a questão agrária no Brasil é marcada por uma tensão entre a luta pelo acesso à terra por parte dos camponeses e a manutenção da concentração fundiária por parte dos latifundiários, amparados pela estrutura social e política brasileira.

No Piauí, a concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários e a seca que castiga o camponês que necessita de água para produzir seu próprio alimento são

apontados como os dois principais problemas no campo que levaram famílias a se integrarem ao MST e organizarem a primeira ocupação de terra no estado, em 1989 (AGUIAR, 2018, p. 4). Assim como em outros estados, a organização do movimento em território piauiense surge ligada a setores da Igreja Católica, com o apoio de sindicatos de trabalhadores rurais e da Central Única dos Trabalhadores. As organizações católicas, seja através da Comissão Pastoral da Terra – CPT ou das Comunidades Eclesiásticas de Base – CEB's, cumpriam principalmente o papel de conscientização dos camponeses, falando sobre a necessidade de lutarem pelos seus direitos, como o acesso à terra, mas também respondiam às necessidades materiais, pois: “era a Igreja que garantia os espaços e estruturas para a realização das reuniões e cursos de formação” (AGUIAR, 2018, p. 6).

Segundo Marcondes Herbert Aguiar, o período de gestação do MST no Piauí durou basicamente de 1985 até 1989, ano que foi realizada a primeira ocupação de terras, evento apontado como o marco do surgimento, de fato, do Movimento no estado. O longo processo de gestação da primeira ocupação foi marcado pela preocupação com a formação política dos jovens militantes: “a formação era considerada pelas lideranças nacionais do MST como uma prioridade para a construção do Movimento e as ocupações do Piauí” (AGUIAR, 2018, p.7).

A partir de então, o MST se estabeleceu no Piauí e passou a atuar na organização de famílias e realizações de ocupações, ao longo de toda a década de 1990 até meados da década de 2000, acompanhando o ritmo ditado nacionalmente pelo movimento (SOBREIRA FILHO, 2011). Entre 2002 e 2004, uma série de ocupações ocorreu em todo o estado, levando a desapropriações que originaram assentamentos, dentre eles o José Constâncio, campo de estudo desta pesquisa.

A ocupação e o consequente assentamento das famílias do José Constâncio estão inseridos num contexto político nacional representativo da tensão emancipação-regulação. Em 2002 foi eleito para presidente Luis Inácio da Silva, candidato pelo Partido dos Trabalhadores – PT e que historicamente contou com o apoio de movimentos sociais e sindicais. Desde sua campanha, o MST lhe conferiu apoio com a expectativa de que um novo cenário pudesse tirar a luta pela terra do refluxo que sofrera durante o período do governo anterior, essa compreensão se refletiu nas ações do movimento, que

Em 2003, no primeiro ano de mandato do governo, as ocupações voltaram a crescer (100,7%) assim como o número de famílias em ocupações de terra

(124,20%). Algumas ações do governo Lula sinalizavam que a luta pela terra teria avanços e a expectativa era de que no governo Lula se realizasse uma reforma agrária massiva com a criação de muitos assentamentos e subsídios para a agricultura familiar/camponesa. (SOBREIRA FILHO, p. 20)

Contudo, com a aprovação do II Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA, a esperança por uma reforma agrária massiva e que atacasse a concentração de terra se tornou desilusão. Para o governo, a questão agrária e a luta pela terra não tinham a mesma dimensão que a realidade demandava e as políticas de reforma agrária continuaram seguindo as tendências compensatórias sem visar a atingir a estrutura do problema. Diante do desapontamento com o II PNRA e de declarações do Presidente que diminuía a importância da luta dos movimentos sociais pela terra, as ocupações continuaram a crescer: “Do ano de 2003 para 2004 as ocupações de terra aumentaram em 22,59% e as famílias em ocupações de terra alcançaram o segundo maior registro com 111.447 famílias e um crescimento de 23,81%” (SOBREIRA FILHO, p. 21). O agir do governo demonstra a força da regulação da estrutura social de viés colonialista (QUIJANO, 2005) sobre a estrutura do Estado; por outro lado, diante do desapontamento com o governo, a atitude do MST é prova de que a possibilidade de emancipação só se dá no campo do enfrentamento, da tensão.

O assentamento José Constâncio possui 78 famílias assentadas e está localizado no município de Palmeirais-PI, cuja sede administrativa está a 110 km de Teresina-PI, capital do Piauí. De acordo com o censo de 2010, o município tinha uma população de 13.745 pessoas, sendo 8.403 (61%) habitando o campo (CENSO DEMOGRÁFICO 2010) e um total de 14 assentamentos (INCRA, 2020). A história dessa comunidade começa com a ocupação de uma outra área, previamente planejada pelo movimento para construir a luta pela terra em Palmeirais. A articulação das famílias ficou sob coordenação de Luis Alberto Moraes, ou Moraes, como é conhecido, junto com outras lideranças do movimento, na região. Ele foi a principal liderança na organização das famílias que realizaram as duas ocupações que antecederam o assentamento, tendo acampado e posteriormente se assentando junto com elas. Em entrevista ele relatou como foi o momento de planejamento e chegada ao município:

Pronto, o José Constâncio foi uma história interessante, [...]quando foi em [2003], eu vim para uma reunião da direção estadual e nos deram... nos delegaram a gente construir o movimento sem terra no município de Palmeirais, foi delegado naquela época eu, o companheiro Josiel e o companheiro Chico Branco que também era do acampamento Francisca Trindade, e aí nós fomos fazer o trabalho de base, né, a primeira reunião que eu fiz em Palmeirais com o movimento foi dia 15 de julho de [2003], né, na

casa do Seu Antônio Neném, cidadão que deu muito apoio a nós, as lideranças na região, né, e ele foi um dos caras que mais deu apoio a gente, a gente ficava na casa dele. Em Julho de [2003], eu fazia a primeira reunião com movimento no município de Palmeirais, o foco era acampar uma área lá denominada por Lagoa do Mato, né, era uma área pequena em torno de 600 hectares, a lei não permitia a ela ser desapropriada [...], mas mesmo assim qual era a estratégia nossa? Era ocupar essa área e desapropriar o grande latifúndio, que era do Mazzarino Cruz, né, nós já tinha pedido a desapropriação dessa área e fomos para lá para fortalecer o debate e sair a desapropriação, nós ocupamos no dia 13 de novembro de [2003], ocupamos essa área, quando foi no dia 8 de dezembro, a gente foi expulso da área, né, houve um despejo inclusive com mais de 200 policiais, cavalaria e tal, isso foi um momento muito assim dramático, né, queimando as casas dos companheiros, tudo, e a gente ali tentando, né, animar a companheirada e eu tava na condução, né, condução do processo...²

Como dito anteriormente, a conquista da terra pelos camponeses acontece com base na tensão entre a busca da emancipação, ou seja, assegurar as condições de moradia e trabalho e o rompimento da regulação, imposta pelo Estado e pelo mercado, por meio do latifúndio. Pelo testemunho de Moraes, concluímos que a ocupação foi uma estratégia de acelerar o agir do Estado para que atendesse aos anseios, no tempo e na necessidade, dos sem-terra. Mesmo com o processo de desapropriação do latifúndio em andamento junto ao órgão oficial, o INCRA, a morosidade da regulação estatal não atendia às demandas urgentes dos que precisam morar e trabalhar. Mesmo sabendo das possíveis consequências da *tensão* gerada pelo enfrentamento, quais sejam, o despejo ou a *possibilidade* da conquista, o assentamento fez o agir se sobrepor a inércia.

As palavras de Moraes são representativas do testemunho da luta pela terra, da luta pela emancipação:

E aí na época eu tomei uma decisão na direção, eu digo “olha, eu prometi para as famílias que eu não iria recuar”, o movimento não iria recuar mesmo sabendo o risco de vida que a gente corre na região, que era novo naquele... né, movimento novo lá em Palmeirais, um latifúndio muito concentrador [...], as famílias muito concentradas na questão ainda da terra, como propriedade privada deles. [...] E aí nós fizemos o trabalho de base de novo, [...] quando foi 27 de março de 2004, nós ocupava novamente a mesma área, aí com 120 famílias, né [...] quando foi no dia 13 de Março de 2005, eu tava aqui em Teresina, me ligaram do INCRA que tinha saído a emissão de posse da Fazenda Limaza, isso foi um dia de quarta-feira, foi muito emocionante, eu fui para Palmeirais, viemos fazer o termo de posse com o procurador do INCRA, e aí nós fizemos uma grande reunião no acampamento, muita gente chorava rapaz... foi muito gratificante, né, porque como a gente tinha sido despejado e ali... sabendo que a luta, né, tava tendo êxito daquilo que a gente se propôs de ter um pedaço de terra para morar e tal, e aí foi muito gratificante, eu acho que se eu tivesse que fazer, faria tudo de novo pelo movimento.

² As datas foram ajustadas de 2004 para 2003, pois no decorrer da conversa o entrevistado percebeu que os acontecimentos tinham ocorrido um ano antes.

A possibilidade de emancipação só pode se dar nos termos da tensão gerada, nesse caso através da luta organizada pelo movimento social. A crença e a insistência das famílias e a determinação e animação das lideranças do movimento foram o combustível para o alcance da conquista da terra.

Inicialmente a capacidade do assentamento era de 60 famílias, contudo o INCRA ampliou para 82, pois havia acampados em outras ocupações cuja posse da terra ainda não havia sido regularizada, bem como famílias sem-terra no município de Palmeirais que não haviam participado das ocupações. No entanto, o número de famílias morando no assentamento é bem maior, pois há famílias desmembradas e agregadas às famílias titulares dos lotes.³ Essa heterogeneidade na composição do assentamento se reflete na maneira como as famílias se comportam na participação de atividades coletivas ou nas resoluções de problemas do assentamento, principalmente aquelas que não tiveram experiência de participação em movimento social ou em ocupações. O aspecto da coletividade, cultivado pelo MST, será abordado adiante.

A localização geográfica do assentamento José Constâncio é um importante aspecto a ser observado porque está relacionado ao processo e caráter de ocupação do território: ele está situado a 70 km ao sul de Teresina-PI e a 40 km ao norte de Palmeirais-PI. Parte das famílias que participaram da ocupação que antecedeu o assentamento foi mobilizada pelo MST na periferia urbana da zona sul de Teresina. Moraes testemunhou, em entrevista, como aconteceu a mobilização para a ocupação:

Nós tínhamos na época em torno de 60 a 70 famílias, né, porque dentro do processo vai pessoas desistindo, né? E aí eu colocava [...] “olha, nós temos que fazer uma mobilização em Teresina para atrair pessoas, né, para fortalecer o acampamento, a ocupação”, [...] eu disse “nós vamos fazer dia de sábado e domingo”, então eu vinha sábado e domingo, vinha para Teresina mobilizar as famílias aqui na vila Irmã Dulce, Porto Alegre, aquelas Vilas ali mais próximo ali do Porto Alegre, [...] nós focamos ali, e ali nós conseguimos, 60 famílias foi fortalecer a ocupação. [...] Na primeira ocupação, nós tinha em torno de duas, três ou quatro famílias de Teresina, né, porque tinha ligação com Palmeirais, agora na segunda ocupação, quando nós retornamos, aí nós tinha em torno de 50, 60 famílias já de Teresina, inclusive, levamos o ônibus lotado, né?

A família do Sr. Domingos foi uma das que, morando e vivenciando a periferia de Teresina, integrou-se ao movimento da ocupação em Palmeirais. Ele lembra que:

³ Essa informação foi dada pela professora Gardênia, uma das interlocutoras da pesquisa, no assentamento.

Lá para o acampamento foi o MST que mobilizou, né, primeiramente eles foram lá para essa mesma localidade [*Lagoa do Mato*], aí... mas com poucas famílias e teve o despejo, né? Teve o despejo, aí voltaram novamente para Teresina, foi aonde eu conheci o movimento, né, que estavam procurando gente, famílias... é assim, porque na Vila Irmã Dulce, na verdade, se você for atrás na Vila Irmã Dulce, quase todo mundo é daqui de Palmeirais.

A professora Patrícia Soares de Andrade (2010) analisou em pesquisa esse movimento entre cidade-campo na constituição e nas relações que se estabelecem entre as famílias que têm produzido a territorialidade de assentamentos. Ela pesquisou o assentamento 17 de Abril, na zona rural sul de Teresina, que possui uma história semelhante a do José Constâncio, inclusive a proximidade temporal da mobilização das famílias, das ocupações e do processo de regularização da terra⁴. Suas conclusões também são interessantes para o exame desta pesquisa.

Patrícia Andrade (2010) indica que a população de Teresina teve um crescimento populacional urbano significativo no período de 1970 a 1980, apontando que a explicação desse fenômeno em grande parte se deve ao fluxo populacional das zonas rurais em direção a capital do Estado. Contudo, nos períodos subsequentes, com o aumento da população urbana de Teresina, apresentou-se o problema do déficit de moradia, surgindo conflitos pela posse da terra que desencadearam numa série de ocupações de áreas públicas e privadas. A luta dos sem teto produziu um crescimento acelerado do número de vilas e favelas na cidade, como no caso da Vila Irmã Dulce que se constituiu a partir de uma ocupação na zona sul da cidade; à época, a segunda maior ocupação de terra em área urbana da América Latina. (ANDRADE, 2010. p. 4)

Esse perfil da periferia de Teresina passou a ser considerado pelo MST em suas estratégias de mobilização das famílias, estimulando as pessoas a retornarem para o campo. Segundo Andrade, entre as motivações geradoras da decisão de participar da ocupação, estão: a vontade de voltar ao campo ou de ter uma terra pra plantar e um desencanto pela cidade, sobretudo por conta da violência presente de forma mais intensa nos últimos anos (ANDRADE, 2010, p. 6). Ela conclui:

Os relatos são ilustrativos das condições de vida que os, hoje assentados/as, enfrentaram como pobres urbanos em uma vida marcada pela instabilidade, por privações e riscos. Riscos de sofrer os mais diversos tipos de violência, além das privações de espaços de lazer, de boa educação, de tempo para a

⁴ Em ambos os assentamentos o MST mobilizou as famílias e coordenou as ocupações, entre os anos de 2003 e 2004, que posteriormente se tornaram assentamentos.

família e de acesso a serviços de saúde de qualidade. Essas questões interferem no momento de decidir pela participação nos processos de luta pela terra e, como podemos observar, a vivência na cidade e as experiências ligadas à violência urbana jogaram um peso importante na decisão de participar da ocupação, realizando um caminho de volta para o campo (ANDRADE, p. 6)

O Assentamento José Constâncio teve uma constituição semelhante ao do 17 de Abril, pesquisado pela professora Patrícia Andrade, pois como vimos nos relatos do Sr Moraes e do Sr. Domingo, a origem das famílias mobilizadas em ambos os casos é a mesma: a periferia sul de Teresina, portanto, também podemos tomar por semelhantes seus perfis e motivações. Essa caracterização de constituição social do assentamento é importante na apreensão de como os assentados imprimem seu entendimento sobre a educação do campo e lidam com ela, como será demonstrado ao longo do texto.

A luta pela Educação do Campo é intrinsecamente ligada à luta pela terra: reforma agrária e educação tornam-se pautas emergenciais entre os movimentos sociais do campo, em especial o MST. Desde o momento do acampamento, a preocupação com a educação se manifesta tanto entre as famílias como entre o movimento, no qual buscam alternativas de acesso à formação escolar formal. Para os objetivos desta pesquisa, conhecer a história de vida dos interlocutores com a reforma agrária e o MST é fundamental, a fim de compreendermos a Educação do Campo experienciada no assentamento José Constâncio.

Muito embora as trajetórias de cada interlocutor e interlocutora desta pesquisa sejam particulares, a realidade e dificuldades, bem como a vontade de lutar os aproximou em pontos comuns. A primeira marca identitária que os congrega é o fato de serem agricultores e agricultoras ou filhos e filhas deles. Essa é a mais importante, pois constitui a essência de assentado da reforma agrária. Em todas as falas, mesmo daqueles e daquelas que atualmente exercem outras profissões ou que em algum momento da vida habitaram áreas urbanas, a identificação como agricultores e agricultoras surge sem hesitação.

Quando questionados sobre o significado da reforma agrária para suas vidas, a principal resposta foi a possibilidade de moradia e de trabalho, exercidas com autonomia e liberdade. Para o senhor Domingos, um homem de 56 anos e de muitas andanças, a reforma agrária foi uma alternativa ao que não se tinha. Sobre o período que morou na Vila Irmã Dulce, em Teresina, ele diz que “eu fui pra lá porque não tinha outra opção, né, nunca gostei de lá assim... na verdade, nós moramos 03 anos lá, esses

três anos eu não passei três meses em casa, tava no mundo andando”. Já sobre a reforma agrária, ele diz que:

Para mim é uma oportunidade, né, para o homem do campo que queira trabalhar, uma grande oportunidade, né, a reforma agrária é [...] Quem quer... às vezes sonha de um dia dizer assim “eu tenho meu pedaço de terra”, né, era um grande sonho meu que eu tinha, né, de eu dizer assim “olha, aqui eu vou trabalhar aqui”

José de Sousa Martins, no livro “Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos” (2009), analisa esse aspecto marcante da compreensão de assentado e conclui que a luta pela terra é antes de tudo a luta contra a desagregação das relações sociais tradicionais, que resulta na incerteza do desenraizamento, na perda do lugar de referência. Para ele:

“Morar” e “ter terra” significam, antes de tudo, a não dissociação entre o lugar de viver e o lugar de trabalhar. Essa separação, tão urbana, torna obrigatório o dinheiro como mediação do viver (cotidiano) na cidade, e o conforto como uma função do dinheiro e não do trabalho. A roça e o morar na roça, morar no lugar de trabalho, dispensa a mediação do dinheiro no dia-a-dia e o desconforto que essa mediação acarreta. [...] Esses são os demarcadores da consciência do desenraizamento e da consciência do que é o enraizamento. A cidade não deixa de ser valorizada e desejada, mas não é um lugar de destino, é um lugar de ter certas coisas necessárias – a escola, o mercado (o que comprar), o que podem ser tidas mesmo quando se mora na roça. (MARTINS, 2009, p. 22-23)

Morar e trabalhar na terra é um modo de viver que se relaciona à convivência com o território e com a natureza, além disso traz indicadores sociais demarcatórios, como a excepcionalidade do dinheiro, a junção de moradia e trabalho e o enraizamento. A autonomia, nesse caso, é sempre lembrada. Josieldo e Fernando, assentados e filhos de agricultores, têm a mesma compreensão do que Débora resumiu bem:

Ser uma assentada é a gente poder... a gente ter o acesso à terra para poder trabalhar, não ser dependente de renda... assim, antes as pessoas para trabalhar na zona rural depende muito das pessoas... dos donos da terra, aí tinha que trabalhar para sustentar a família e sustentar o dono da terra.

Mas essa conquista só foi possível pela agregação que essas pessoas tiveram em torno do MST. O movimento foi o caminho para se alcançar esse território de possibilidade de um outro modo de vida, por isso ocupa um simbolismo importante na memória e formação desses sujeitos. Os valores democráticos e antiautoritários do MST se apresentam com destaque quando os interlocutores da pesquisa são instados a relatar

suas experiências com ele. Moraes nos descreve seu sentimento de agradecimento ao movimento:

o movimento sem terra para mim, tudo que eu tenho hoje eu agradeço ao movimento, por quê? Por que o movimento traz quem é excluído e inclui no debate, né, então foi isso que me empolgou, né, eu era um cara excluído da sociedade e de repente achei algo que poderia, né, eu me incluir e contribuir nesse debate, então foi isso que o movimento fez para mim e para vários trabalhadores.

A coletividade é outro aspecto do movimento fortemente citado nos depoimentos. A maneira como muitas práticas são exercitadas entre os moradores dentro do assentamento estão relacionadas com o aprendizado do exercício de coletividade vivenciado dentro do movimento e no tempo de acampados, o que confere um caráter de união e compartilhamento que se estende da comunidade à escola, como veremos a diante. A característica da coletividade é tão marcante como algo aprendido no movimento que dentro do assentamento é uma marca que diferencia o agir das pessoas que foram acampados dos que se integraram posteriormente no assentamento, conforme relata a professora Gardênia Marques:

Então eu atribuo essa questão da coletividade ao movimento, é um reflexo da ação que ele fez com a gente lá atrás, muito tempo atrás e que até hoje a gente vem continuado, levando. E acredito que a gente vai continuar levando. Porque aqui a gente tem... até na comunidade a gente vê a diferença: nós temos 52 famílias que passaram no acampamento, eles são totalmente diferentes dos que foram assentados depois e que moravam na região, não tinham casa e aí o INCRA achou que dava pra se enquadrar e assentou. [...] Essas 52 quando diz “é reunião, é assembleia” tá todo mundo e os outros não. “Vai ter um coletivo”, as 52 vai tudinho, ou outros não. “vamos fazer uma arrecadação de recurso pra pagar alguma coisa [...]”, os 52 estão no ponto, os 30 não. Então isso foi algo que o Movimento Sem-Terra nos ensinou e que a gente traz até hoje. É um ponto positivo. E a gente trás pra comunidade e trás pra escola.

Gardênia Marques da Silva tem 32 anos e se reconhece, antes de tudo, como lavradora. É uma das assentadas oriundas da Vila Irmã Dulce, em Teresina, retornando ao campo junto com os pais em busca de terra para moradia e trabalho. Constituiu família e se tornou assentada. Teve sérias dificuldades de acesso à escola regular para concluir a educação básica, até que conseguiu fazer o curso de magistério pelo PRONERA. Após concluir o curso, ministrou aulas no assentamento até conseguir exercer as funções de auxiliar administrativa, secretária e, atualmente, coordenadora pedagógica da U. E. Luis Fernando Borges. Posteriormente se graduou em Pedagogia

pela Universidade Estadual do Piauí. Além disso, exerce a função de secretária da associação de moradores do assentamento.

Assim como a professora Gardênia, todos os participantes da pesquisa passaram pela experiência do acampamento e das dificuldades para alcançar o direito à terra e o acesso à educação. Durante o período em que estiveram engajados no movimento, seja na organização da ocupação seja no acampamento, esses sujeitos estiveram sob processos de formação pelo MST que os conferiu uma compreensão de mundo que se expressa em seus depoimentos. Ao longo do tempo, alguns deles se tornaram lideranças, a exemplo do senhor Domingos e da professora Gardênia, outros se tornaram professores e gestores da escola no assentamento, como os professores Francisco, Fernando, Silvestre e Rodimar Garbin. Além desses, há os que tiveram a oportunidade de concluir a educação básica estudando na escola construída no assentamento.

Para além da educação formal alcançada, a própria participação no movimento possibilita a formação dos sujeitos a partir do movimento. O senso de coletividade ou o sentimento de inclusão social só é possível porque isso é apreendido nos processos formativos dentro do MST. Segundo Emerson Neves da Silva,

O conceito de educação no MST tem significado amplo, não está circunscrito somente à escola. A análise simples das atividades de militância, de trabalho e de caráter social no acampamento ao assentamento possibilita a recreação subjetiva do sem-terra. Sendo assim, a educação representa o exercício pedagógico de reflexão e construção da autonomia intelectual do sem-terra a partir da leitura do contexto que está inserido (SILVA, 2004, p. 76).

O depoimento do senhor Domingos revela como o processo formativo proporcionado pelo movimento é compreendido por seu militante. Quando perguntado se o MST teve algum estímulo para ele voltar a estudar, respondeu:

Teve, para mim teve, né, assim... antes da escola aqui em si, eu estudei, [...] Por que eu participei [...] igual nos estudos pelo movimento, né, aqui na comunidade, é... fora... eu fui para São Luís, no Maranhão, pra Fortaleza [...] Pelo movimento, né, estudando! Eu fui para o Rio Grande do Sul, tudo estudando, né? É... mesmo eu não tinha nenhum ensino fundamental, mas na minha opinião, eu estava estudando... Participando das coisas, né, entendendo que quando chegou a escola, eu tava já bem informado, né, eu tinha estudado na época... tinha deixado de estudar, eu tinha... 13 anos, morando em Piracuruca. Não tinha... só trabalhando na roça, não tinha oportunidade nenhuma de estudar, né, meus pais... e aí vim voltar a estudar quando cheguei aqui que comecei no movimento essa lida aí andando, né?

A história de vida do senhor Domingos e sua família é bem simbólica para o assentamento, o MST e a escola. Tendo saído da cidade de volta ao campo, foi ocupante e acampado, tornando-se uma das principais lideranças no assentamento. Ele, a esposa e as duas filhas concluíram a educação básica na escola do assentamento; o senhor Domingos estudou e trabalhou como agente de portaria na mesma escola. As duas filhas são as únicas pessoas que estudaram na escola do assentamento e concluíram o ensino superior em Pedagogia, na modalidade Educação do Campo, convencionalmente denominada de Pedagogia da Terra. Hoje, os netos do senhor Domingos também estudam na escola. Débora, uma das filhas dele, é interlocutora desta pesquisa; falando sobre suas lembranças acerca do movimento na vida da família, ela diz: “Eu me lembro que a gente ia para as manifestações, para os encontros mais o pai e a mãe, aí eu me lembro das músicas, é... daqueles gritos... é muito bom... é bom fazer parte!”

A contextualização da questão agrária no Brasil e a militância dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST, nos ajuda a compreender o ambiente social existente numa área de assentamento fruto de uma ocupação. O retorno às origens camponesas, a organização dentro dos movimentos sociais, a formação experienciada nas fileiras de luta, como no acampamento, a conquista tão sonhada da terra de morada e de trabalho e o acesso à educação formal, dizem muito sobre a sociabilidade gerada entre as famílias que habitam e produzem o território do assentamento.

A história de constituição do assentamento e a trajetória de vida dos interlocutores revelam sobre o fazer na escola. Essa é parte integrante e indissociada da história do assentamento e da produção da sociabilidade daquele lugar. A Educação do Campo e o acesso à terra são questões que andam juntas, por isso pesquisar a experiência da Unidade Escolar Luis Fernando, passar por conhecer um pouco da história de constituição do Assentamento José Constâncio.

2.2. A LUTA POR EDUCAÇÃO: O ACESSO AO ENSINO ANTES DA ESCOLA

Se a questão fundiária no Brasil sempre foi desfavorável à população camponesa, a questão educacional também foi igualmente desvantajosa. Historicamente observamos o fraco desempenho do Estado brasileiro na escolarização da população rural, para a qual o analfabetismo é um fato até hoje. A educação proporcionada à população camponesa é marcada pela precariedade estrutural e dos recursos

pedagógicos das escolas rurais, onde as turmas multisseriadas e as multifunções dos professores são a regra generalizada nas escolas do campo.

Por outro lado, o ensino descontextualizado - em seus conteúdos com livros, currículos e práticas pedagógicas provenientes das escolas urbanas - levado às escolas rurais, promoveu ao longo do tempo o afastamento dos jovens do campo. O paradigma utilizado pelo Estado foi o do sujeito homogêneo da educação, o que provocou a invisibilidade do sujeito do campo. O processo de mudança só se iniciou a partir da abertura política e nas últimas três décadas. Esse processo de mudança só é possível na medida em que se compreende a importância da terra associada à importância da escola e do saber do campo (RANGEL, 2013).

Durante séculos no Brasil, a educação foi um bem restrito a uma pequena parcela da elite econômica nacional. Até a Constituição republicana de 1891 não se pode falar de educação pública e, mesmo no momento seguinte, o Estado pouco fez para que esse direito alcançasse a menor parcela da população. Se a educação mal chegava à população de uma maneira geral, se considerarmos os camponeses, esses estavam ainda mais distantes do acesso. Desde os primórdios da colonização brasileira, o campo sempre foi encarado como lugar de produção de mercadorias e não de sociabilidades e os sujeitos que o habitam, considerados apenas como trabalhadores numa tarefa que dispensa a instrução escolar (RANGEL, 2013).

A partir da década de 1930, com o processo de urbanização e industrialização, as pessoas do campo viram uma oportunidade de alternativa à vida dura, fora da zona rural. O manifesto escolanovista (1932), em contrapartida, chamou a atenção para a questão da educação no país (BREITENBACH, 2011). Somente durante o governo Getúlio Vargas é que o Estado nacional passou a implementar ações objetivando a promoção da educação pública como direito universal aos brasileiros. Foi durante esse período que surgiram os primeiros modelos de educação rural, institucionalizando a escola no campo (BREITENBACH, 2011). Mas a exemplo do que historicamente se viu no país, o meio rural estava a reboque do projeto de desenvolvimento nacional, que naquele momento se relacionava com a intensificação da urbanização e da industrialização, fazendo da educação rural um meio com fim à modernização do campo do ponto de vista produtivo, e não como um projeto de melhoria nas condições de vida camponesa. De toda forma, algumas iniciativas aconteceram no sentido de promover um processo de educação no campo, como a criação da Sociedade Brasileira de

Educação Rural, no governo do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937 (RANGEL, 2013).

A partir da década de 1940, algumas iniciativas pontuais para a educação rural foram tomadas movidas pela proposta de “fixar o homem no campo”, devido à aceleração da urbanização desordenada e pela necessidade de mão de obra no campo para a produção agrícola, a exemplo da recomendação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 1947, de que o trabalho pedagógico no campo priorizasse o ensino de técnicas agrícolas para escolas de nível fundamental. Contudo, os programas educacionais para o campo desenvolvidos entre os anos 1930 e 1940 fracassaram tendo dentre as razões a descontextualização do conhecimento da realidade (RANGEL, 2013).

Nos anos seguintes, no contexto da mobilização do povo camponês em luta por melhores condições de vida diante da precariedade de sua existência, viu-se surgir movimentos e organizações sociais de defesa e promoção da educação, assim como já se iniciara com a questão agrária. Nas décadas de 1950 e 1960, houve a precarização do ensino após a municipalização, o que deu espaço para a criação de movimentos pela educação como os Centros Populares de Cultura – CPC e o Movimento Educacional de Base – MEB, “ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da igreja católica” (SOUZA, 2006, p. 54 apud RANGEL, 2013, p. 211).

Outras ações educativas relevantes foram as dos Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular, movimento político-educacional que assumiu a luta contra a expropriação da terra de homens e mulheres do campo. Várias propostas de educação popular para o campo começaram a surgir, com especial atenção às ideias freireanas, notando-se então que, a despeito da perseguição a Paulo Freire, culminando com seu exílio em setembro de 1964, essas ideias superaram as pressões ideológicas e permaneceram com expressivo reconhecimento e contribuições à educação brasileira (RANGEL, 2013).

Assim como a organização dos movimentos camponeses de luta pela terra, os de defesa e promoção da educação do campo sofreram tentativas de barramento após o golpe militar de 1964, por um lado pela repressão, mas por outro com iniciativas do governo em áreas de conflitos por falta de atuação do Estado. No contexto dos anos 1960, tentando suprir a carência histórica de educação e superar o analfabetismo no país, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. De outra

maneira, os acordos internacionais com os Estados Unidos importaram modelos de desenvolvimento para o Brasil, como o firmado entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, que interferiram na escola rural, entre outras formas pela importação do modelo norte-americano de nucleação de escolas, iniciado no Brasil em 1976 (RANGEL, 2013).

Com o movimento crescente pela redemocratização na década de 1980, foram implantados projetos como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC e o Programa Educação Rural – EDURURAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Iniciativas como o EDURURAL fundamentaram-se em princípios educativos de movimentos populares e receberam influências de teorias da aprendizagem com enfoque sociocultural.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 deram ao campo tratamento específico, o que proporcionou a previsão de currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos estudantes do campo, além de organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho da zona rural. Essa especificidade assegurada nos marcos legais da educação brasileira possibilitou o direito à educação aos sujeitos do campo, negligenciados por muito tempo, passando a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas (BREITENBACH, 2011).

Entre os sem-terra do MST o início da luta pelo direito de estudar é praticamente concomitante ao da luta pela terra, muito embora no início não houvesse uma ligação direta entre as duas pautas. Contudo, “aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra” (CALDART, 2005, p. 91). Olhado para a história do movimento, Roseli Caldart (2005) afirma que o MST, ao longo de sua trajetória, fez uma verdadeira ocupação da escola em pelo menos três sentidos, o primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola como preocupação com o presente e o futuro de seus filhos, sendo assim as mães e professoras foram as primeiras a se mobilizarem, depois os pais e as lideranças do Movimento, até que nasceu o trabalho com a educação escolar no MST.

Segundo, o MST, como organização social de massas, decidiu assumir a tarefa de estruturar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e

educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. No ano de 1987, foi formalizada essa tarefa através da criação do Setor de Educação dentro do MST.

Terceiro: o MST incorporou a escola em sua dinâmica em dois sentidos combinados, em um, a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com a garantia de escolas dentro dos acampamentos e assentamentos, em outro a escola passou a ser vista como uma questão política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento para com a formação dos sujeitos (CALDART, 2005, p. 91). A compreensão da necessidade de se fazer uma escola diferente do que existia foi um processo de reflexão sobre a realidade levado a cabo pelo Movimento, pois

No começo os sem-terra acreditavam que organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador *sem (a) terra*. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro, porque havia muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a esse direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2005, p. 92).

É possível perceber que o MST não só luta pelo direito dos sem-terra terem educação no sentido da instrução, mas também compreende que essa educação é parte da formação do sujeito camponês – e no caso do Movimento, ainda é elemento de formação da identidade do Sem Terra. Dessa forma, junto com a luta pelo acesso à escola, o MST passou a elaborar uma concepção pedagógica que fosse ao encontro dos interesses dos sujeitos camponeses e do próprio Movimento Sem Terra.

Essa concepção foi produzida a partir de reflexões da própria dinâmica que cerca um movimento social, no qual se juntou às práticas já existentes como a Educação Popular de referência freireana e as experiências alternativas de educação do campo e da cidade. O empenho em fazer uma educação diferenciada se reflete tanto na elaboração de materiais pedagógicos, quanto na própria formação dos professores dos

acampamentos e assentamentos, como são os Cadernos de Educação elaborados pelo MST.

A concepção sobre educação se fundiu à concepção de luta pela terra que, por sua vez, é constituinte do próprio Movimento; assim como em sentido contrário se constituem a partir dele. No Caderno de Educação nº 09 isso é explicitado:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST (CALDART, 2005, p. 95).

Percebemos como a educação para o Movimento Sem Terra é importante não apenas do ponto de vista do acesso à formação do sujeito quanto à sua instrução formal ou às suas aspirações individuais, mas também para a formação de uma identidade historicamente construída: a de Sem Terra. Essa educação é compreendida e defendida como uma concepção de formação humana. Portanto, a educação dos sujeitos não se dá apenas no espaço formal da escola, apesar de também ser importante e reivindicado, mas, sobretudo, nos espaços de vivência, como o movimento social, e esse aspecto é muito caro à concepção pedagógica do MST.

A compreensão de que a educação do sujeito se processa desde antes da escola está, inclusive, assentada em marcos legais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando em seu artigo 1º preceitua que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Para o MST a educação começa no enraizamento de uma coletividade que se materializa no movimento, produzindo um jeito de ser humano baseado em valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo. Dessa forma, o coletivo é tomado como a raiz dessa pedagogia:

É, pois, do processo de formação dos Sem Terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa

seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (CALDART, 2005, p. 97).

O fundamento da luta pela escola para o MST é duplo: promover a escolarização dos sujeitos, ao mesmo tempo em que essa escola faça sentido à vida no campo, sendo capaz de fazer reproduzi-la simbólica e materialmente. Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire da *pedagogia do oprimido*, de que a escola pode ajudar a formar os sujeitos capazes de transformar a realidade, a concepção de educação e escola do Movimento é a de que:

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2005, p. 107).

Notamos que a escola do campo, na compreensão do MST, é uma escola que reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Para o Movimento, não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade. Neste sentido, o acesso a lugares onde se possa desenvolver a cultura do estudo é um direito que o movimento da luta transforma também em dever: “Sem Terra que honre este nome tem o dever de estudar”, dizem os princípios do MST (CALDART, 2005, p. 113).

Lutar pela escola e pelo ensino dos camponeses de um modo geral – não só dos Sem-Terra – se tornou uma estratégia de atuação e longevidade do próprio movimento, porque é parte de um projeto de transformação da sociedade a partir da (trans)formação

de (novos) sujeitos. Por isso, para o MST, o movimento social precisa ocupar e se ocupar da escola, construindo, junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo, fazendo com que a escola se ocupe do movimento social.

Sendo assim, não basta dizer ou saber que o movimento educa; é preciso compreender como isto acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar: o Movimento, portanto, reconhece a escola como um lugar de formação humana. Olhar a escola como esse lugar significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas.

Essa é intencionalidade da pedagogia do movimento que motiva sua luta pela escola e pela educação, sendo possível atestar isso na concretude de suas ações. Roseli Caldart, uma das professoras que mais tem contribuído para a elaboração da concepção de educação do MST e dos movimentos sociais do campo, acredita que:

Hoje, cada nova escola que se conquista num assentamento ou, antes mesmo, num acampamento, cada jovem e adulto sem-terra que se alfabetiza, cada curso de formação que se cria para formar os trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento ajudam a constituir a identidade do sujeito Sem Terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo, mas certamente são um sinal importante desse processo cultural de humanização que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades do campo (CALDART, 2005, p. 112).

Até aqui procuramos mostrar o fundamento da luta pelo direito à educação que orienta o Movimento dos Sem Terra – MST, assim como os princípios e concepção do que seria uma Educação do Campo. Para o interesse desta pesquisa, partir do conhecimento dessas informações iniciais é primordial para a análise que procederá os dados empíricos levantados junto ao campo da pesquisa. Não obstante o que mais ou menos destoe ou se aproxime do que se propõe teoricamente, enquanto modelo pedagógico, o interesse da investigação é observar a relação direta entre a atuação do movimento social organizado e o acesso à escola e a elevação da escolaridade em área de assentamento da reforma agrária no Piauí.

O testemunho dos interlocutores da pesquisa atesta a dificuldade de acesso ao ensino formal ao longo de suas vidas. A biografia de camponeses ou de moradores da periferia urbana, como no caso de parte dos assentados do José Constâncio, demonstra a relação que tiveram ao longo de suas vidas com a educação: se, por um lado, as

dificuldades materiais das famílias aproximam muito cedo os jovens do trabalho, fazendo abandonar os estudos, por outro lado, as dificuldades impostas pelos serviços públicos de educação encurtam ainda mais esse tempo. A integração das famílias ao MST significou, além da esperança da posse da terra, a possibilidade de acesso ao estudo formal para todos aqueles que necessitavam de tal direito, fossem crianças, jovens ou os adultos que não tivessem concluído o ensino básico.

Importante frisar que a oportunização dos estudos à população camponesa pelo MST está longe da perspectiva de criação de alternativas à vida no campo, pelo contrário: como dito anteriormente, o propósito da Educação do Campo é promover uma educação significativa aos camponeses, que valorize e reforce seus traços identitários, mas também que proporcione condições de melhorar suas vidas, seja como indivíduos dotados de cultura ou politicamente conscientes de sua existência, seja profissionalmente capazes de desenvolver trabalho com aprimoramento das habilidades. Essa intencionalidade pedagógica desenvolvida pelo MST é percebida no processo de formação dos sujeitos da pesquisa: quando são indagados sobre suas atividades econômicas, a primeira identificação profissional é sempre a de agricultor:

[...] nós somos filhos de pequenos produtores rurais, sempre viveu da roça, quebrando coco, fazer roça, plantio. A gente sempre viveu disso. Hoje eu sou professora, mas minha atividade rural eu nunca abandonei: a gente faz roça, a gente cria galinha, temos porco, temos vazante, cuida da capoeira lá na roça. Até hoje mantemos essa atividade e passamos pros nossos filhos também, não deixa perder (Gardênia, em entrevista).

Agente faz roça, planta cercado. A noite a gente tá aqui na escola, mas de dia a gente tá limpando um cercado, plantando um pé de fruta, cultivando uma coisa... (Francisco, em entrevista)

Não obstante a conquista da formação acadêmica e o exercício da profissão, a trajetória de estudo da população camponesa é marcada por dificuldades, desde o início da vida escolar. Rodimar Garbin é um desses sujeitos marcados pela persistência da condição de camponês. Agricultor e filho de agricultores, natural de Santa Catarina, se integrou às frentes do MST como sem-terra na luta pela reforma agrária. Engajou-se no Movimento, passando a contribuir com o Setorial de Educação do MST, pelo qual foi personagem importante nas experiências de educação desenvolvidas em acampamentos e assentamentos no Piauí, em particular junto às famílias do José Constâncio, onde foi o

primeiro coordenador pedagógico da então recém criada U.E. Luis Fernando Borges do Nascimento. Ele relata sua experiência como estudante quando criança:

Nascido no interior de Santa Catarina, tive uma infância e adolescência distante de processos culturais mais dinâmicos e uma vida dura, desde muito cedo, na agricultura. Filho de pai analfabeto e mãe semi-escolarizada a minha vida sempre foi associada ao trabalho e à luta pela busca da educação escolar. É memória presente, ainda hoje, as dificuldades vividas em ir para a escola, desde as limitações em relação aos materiais escolares, a ausência de transporte escolar, o sofrimento pela falta de proteção mínima diante das intempéries da natureza no caminho da escola e as correrias para alternar trabalho e estudo.

As dificuldades de acesso e permanência na escola são superdimensionadas quando se trata da população rural. Além de uma população majoritariamente empobrecida, principalmente pela estruturação histórica da questão fundiária do país, como já relatado, com dificuldades materiais para arcar com os custos dos estudos dos filhos, o Estado pouco tem feito para proporcionar condições de igualdade entre os estudantes do campo e da cidade. Toda a regulação da educação pública, ao longo da história, esteve focada em dinâmicas de atendimento da população urbana, relegando aos camponeses mecanismos de adaptação a essas, ou o sub-atendimento, como serviços de baixa qualidade. Gardênia nos relata seu sobre-esforço pra continuar estudando, enquanto esteve no acampamento:

Eu ainda cheguei a fazer a matrícula na cidade de Palmeirais pra fazer o ensino médio, só que provavelmente ia parar de estudar porque a gente tinha que sair de lá quatro horas da tarde e no retorno a gente chegava uma hora da manhã. [...] E eu provavelmente ia desistir, porque eu não ia aguentar aquela rotina: todo dia sair quatro horas da tarde, não tinha como jantar quatro horas da tarde, e mesmo que eu jantasse quatro horas da tarde quando desse seis, sete horas já tava com fome pra chegar uma hora da manhã?

São diversos os motivos que cercam o sujeito do campo e o levam a abandonar os estudos, em alguns casos mais cedo, em outros mais tarde: as dificuldades impostas pelas condições de acesso e permanência na escola, a demanda do trabalho que chega cedo ao jovem do campo, a responsabilidade adquirida para com a família, dentre outros.

A dinâmica da vida camponesa implica na mão de obra familiar do trabalho agrícola, ou mesmo na necessidade de adquirir renda quando o jovem alcança a idade

produtiva, contribuindo sobremaneira para o distanciamento dos estudos. A formação de família e a necessidade de trabalhar para assegurar as condições materiais de sobrevivência também é fator que leva à relegação dos estudos a segundo plano. Com responsabilidades como estas chegando muito cedo à vida dessas pessoas, quanto mais avançada a idade, maior a dificuldade de continuar os estudos. Mesmo aqueles que alcançaram a formação superior, paralisam ou adiam para um momento que julgam mais oportuno a realização do desejo de prosseguir estudando. Esses fatores são recorrentes nos relatos dos interlocutores:

Passei, de 1991 a 1997, fora do processo formal de ensino, porém nunca abandonei o desejo de estudar. Em busca de alguma luz e alternativa de vida para a realidade em que me encontrava, ingressei na luta pela reforma agrária em 20 de novembro de 1995 (Rodimar, em entrevista).

[...] devido também à família ter crescido não consegui fazer uma especialização [...]. Eu sempre tive isso e eu creio que vou fazer, os filhos estão crescendo, vai chegar o momento que eu vou fazer (Gardênia, em entrevista).

Mas aí durou pouco a empolgação, porque foi logo que eu me casei, aí não quis mais saber do curso, só de ficar em casa. Até me perguntaram “rapaz, tu não vai mais?”, “rapaz, eu me casei agora, pra mim só voltar e passar de novo 50 dia...e ficar longe de casa, não dá certo não” (Fernando, em entrevista).

Aí em 2008, eu assumi o curso na universidade, Arte Educação, na Universidade Federal [...] Aí veio a proposta pra mim: ou parar o curso, ou parar de ser diretor. [...] Aí como a gente é tudo de família humilde, né? Nós não tinha como... era um empreguinho bom naquele tempo. Eu opinei pra trabalhar na escola, aí eu desisti do curso lá, abri mão do curso pra trabalhar. (Francisco, em entrevista).

Desses relatos temos situações diversas: os depoimentos de Gardênia, Fernando e Francisco se referem às dificuldades de continuar estudando após a conclusão da formação superior. Porém, Rodimar e Fernando já haviam interrompido a vida escolar após a conclusão do ensino fundamental, uma realidade muito comum nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo voltado a estudar a partir das condições e oportunidades geradas pelo contato com o MST.

Acima já foi relatada a estratégia de atuação do Movimento Sem Terra quanto à educação: compreendendo-a como direito, é necessário se mobilizar para que seja assegurada a escolarização de todos os camponeses; como movimento social, o MST tem uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas e para formar educadores e

educadoras que atuem nelas; e, por fim, além de garantir escolas nos acampamentos e assentamentos, elas passaram a fazer parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, pois implicam na formação dos sujeitos sem-terra (ROSELI, 2005, p. 91).

As experiências de formação encontradas entre os interlocutores da pesquisa e entre o agir da U.E. Luis Fernando Borges, no assentamento José Constâncio, estão todas relacionadas a esses aspectos da estratégia de luta do MST por educação, ou seja, demonstram a busca pela emancipação de sujeitos frente às situações de regulação que os confinam em condições de subalternidade. A análise do campo de estudo da pesquisa é em torno do quanto dessas estratégias lograram êxito na tensão gerada pelo enfrentamento com a regulação do sistema educacional, regulação aqui entendida não só pela atuação do Estado em si, mas ampliada para a dinâmica social que se estabeleceu no país no que tange o acesso ao direito de estudar em seus diversos níveis.

Quanto à mobilização para assegurar a escolarização dos sem-terra, o MST sempre buscou meios para garantir acesso ao ensino, desde as crianças até os jovens e adultos que por algum motivo não concluíram a educação básica, a exemplo das turmas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Para isso, recorre à estratégia de formação de formadores entre os próprios sem-terra para atuarem como professores nos acampamentos e assentamentos. Entre os interlocutores da pesquisa encontramos relatos que demonstram essa estratégia orgânica do Movimento, mesmo em realidades geograficamente distantes, como a vivenciada por Rodimar, em Santa Catarina, e as dos assentados do José Constâncio, no Piauí.

Foi ali [na luta pela reforma agrária] o meu encontro com a EJA em meados de 1996, onde exerci, inicialmente, a função de professor leigo no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, a partir de uma perspectiva educacional orientada pelo Movimento dos (as) Trabalhadores (as) Rurais Sem Terra – MST, em uma escola feita de lona. Foi uma passagem curta nesta primeira experiência com a EJA, pois acabei sendo deslocado de função no mesmo ano, em que assumi a regência de uma sala de aula de 4ª série, em uma escola conquistada pelos (as) acampados (as), junto a Rede Municipal de Ensino de Passos Maia, Santa Catarina – SC (Rodimar, em entrevista)

Nós tava no acampamento aqui em Palmeirais, na Lagoa do Mato. A gente era acampado lá, passamos um ano acampados e apareceu esse curso [de magistério em nível médio] e a prioridade do curso era para os filhos dos acampados que estavam fora da sala de aula e que tinham o ensino fundamental completo e que queriam fazer um curso pra melhorar a vida dos assentados e dos filhos dos assentados que estavam ali. Que necessitavam formar futuras turmas, porque o

pensamento era fazer as turmas de Brasil Alfabetizado porque tinha muito adulto que não era alfabetizado, então a princípio a ideia do magistério era formar os filhos, aqueles jovens que estavam ali no acampamento, que tavam lá morando com os pais pra ensiná-los, pra formar turmas de alfabetização com os adultos e com as crianças pequenas. Em princípio a ideia foi essa. Que alfabetizando os adultos e as crianças que estavam ali, quando a gente chegasse ao assentamento, aqueles adultos e aquelas crianças poderiam ir já pra uma série seguinte, né?! Já estavam todos alfabetizados... (Gardênia, em entrevista)

Os dois casos são exemplares da centralidade que a pauta da educação tem entre os objetivos do MST e neles observamos as duas estratégias: assegurar o ensino e desenvolver formadores entre os sem-terra para educar os sem-terra. No caso do José Constâncio, a formação de uma turma de magistério de nível médio atendia esse duplo propósito, assim como já vislumbrava ter meios de suprimir uma demanda futura, a de ter pessoal qualificado no assentamento para dirigir a escola que se construiria, como nos relata Moraes:

Quando eles foram fazer o Magistério, era acampamento. Incrível, rapaz, às vezes eles diziam assim “rapaz, o Moraes tem uma visão mesmo longe, né?”, é... a gente discutia e dizia, [...] porque no futuro vocês vão conduzir a escola, é vocês que tem que conduzir, e então a gente tem que preparar vocês, né, não adianta chegar para preparar só quando a escola tiver lá, nós temos que preparar antes, e nós fizemos isso antes. O primeiro diretor da escola foi o Francisco Cordeiro, né, a Gardênia foi secretária, quer dizer, hoje nós temos uma direção da escola todos pessoas formadas pelo movimento sem-terra.

Podemos interpretar que a mobilização para assegurar educação aos sem-terra e a estratégia de fazer isso com os próprios sem-terra, a partir da pedagogia do movimento, estão baseadas no que Boaventura de Sousa Santos (2002) designa de princípio da comunidade, caracterizado pelas dimensões da participação e da solidariedade (p.75). Boaventura, então, atribui a revalorização da solidariedade como uma das estratégias capazes de agir em favor do conhecimento-emancipação, a outra é a aceitação e revalorização do caos. Para ele,

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade. A ênfase na

solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado da emancipação (SANTOS, 2002, p. 81).

Entretanto, ele adverte para o enfrentamento ao qual essa revalorização da solidariedade nos leva, pois devido à hegemonia do conhecimento-regulação, a solidariedade é hoje considerada uma forma de caos e o colonialismo uma forma de ordem, portanto, a maneira de seguir é através da via da negação crítica. Dessa compreensão, podemos analisar a atuação do MST, que age criticamente contra o colonialismo da concentração de terras e contra a negação do direito à educação aos camponeses, pautado na solidariedade em torno da luta pela reforma agrária e pela educação do campo. Portanto, O MST atua, nos termos de Boaventura, no sentido do conhecimento-emancipação, ou seja, na “trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*” (2002, p. 78). A atuação de movimentos sociais, a exemplo do MST, desempenha processos sociais concretos onde,

Esta vasta panóplia de práticas político-culturais [...] visa reinventar a comunidade através de um conhecimento emancipatório que habilite os seus membros a resistir ao colonialismo e a construir a solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais, que conduzirão a formas novas e mais ricas de cidadania individual e coletiva (SANTOS, 2002, p. 96).

O curso de Magistério mencionado pelos entrevistados foi uma dentre várias iniciativas de educação experienciadas pelo MST, no Piauí, assim como um dos projetos realizados a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O PRONERA é um programa implementado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e foi instituído a partir de ampla mobilização de organizações sociais engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social e que já desenvolviam propostas pedagógicas inovadoras, a exemplo do MST. Foi da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada por uma ampla articulação que envolveu movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais, que saiu a elaboração da proposta do PRONERA, visando efetivar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais (ANDRADE, 2004, p. 22).

O programa compreende ações de alfabetização de jovens e adultos, elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior) e formação

continuada de educadores, além da formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural, adotando metodologias e materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo. A realização dos cursos se dá a partir de uma cogestão entre o governo federal, as universidades, os movimentos sociais e os órgãos de educação do estado ou município.

No Piauí, no período em que as famílias do assentamento José Constâncio se encontravam acampadas, foram iniciados dois cursos pelo PRONERA: o Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí (Curso Magistério) e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária no Estado do Piauí (Curso Escolarização), ambos propostos conjuntamente pelo MST e pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF/PI. Eles foram executados em parceria com a SEDUC-PI e o Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF. A professora Lucineide Barros Medeiros pesquisou a realização desses dois cursos e nos informa que:

O Curso Magistério, realizado de 2004 a 2007, foi proposto para formar 100 educadoras e educadores, em nível médio, organizados(as) em duas turmas, denominadas Florestan Fernandes e Olga Benário, envolvendo pessoas de 17 municípios do Estado, a partir da concepção político-pedagógica terra e cultura em movimento. Trata-se de uma demanda totalmente indicada pelos dois movimentos sociais, que procuraram contemplar comunidades das três regiões do Estado. O processo de escolha dos educandos em suas comunidades se definiu pelos coletivos internos, de modo que era recorrente nos pronunciamentos a referência a esse tipo de seleção, escolha que requereu compromisso e responsabilidade diferenciada (MEDEIROS, 2010, p. 201)

O Projeto de Escolarização, realizado entre 2004 e 2005, teve três metas principais: escolarizar 1.219 jovens e adultos nas duas primeiras etapas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1.^a e 2.^a séries); escolarizar 850 jovens e adultos na segunda etapa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (3.^a e 4.^a séries); capacitar, de modo continuado, 115 monitores para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma concepção integradora da investigação, compreensão social, organização coletiva, terra, trabalho, produção, alternância, história e cultura (MEDEIROS, 2010, p. 206).

O acampamento da Lagoa do Mato, que deu origem ao assentamento José Constâncio, foi um dos lugares onde houve mobilização para inscrições nesses cursos. Cinco pessoas se matricularam no curso de magistério, mas apenas três concluíram. A pesquisa não identificou os motivos que levaram os outros dois a desistirem, mas

podemos supor que tenha sido pelas razões já mencionadas anteriormente. Os três que concluíram foram os professores Fernando Felício e Francisco Cordeiro e a professora Gardênia Marques. Também houve os que participaram das turmas do curso de escolarização, mas o recorte da pesquisa não os abrangeu como interlocutores.

Contudo, o que interessa observar é a postura ativa do MST na tarefa de proporcionar aos camponeses o acesso ao ensino formal, em especial aos acampados e assentados da reforma agrária. Para essas pessoas, os cursos foram a oportunidade seja de retornar aos estudos, seja de adquirir uma formação profissional, ampliando, assim, suas perspectivas de “ter uma visão diferenciada pro que que a gente queria pro futuro” (Gardênia, em entrevista).

O papel do MST nesse processo, além de proporcionar o acesso ao ensino formal, é também de garantir que essa formação se dê nos termos pedagógicos que o movimento defende, contribuindo para a formação da identidade de sem-terra e reforçando a importância da luta pela Reforma Agrária. Ou seja, além de adquirir a escolarização, os sujeitos que estudam a partir da perspectiva da Educação do Campo, a princípio, também recebem uma formação destinada à valorização da cultura camponesa, ao reconhecimento da importância da reforma agrária e à compreensão do papel dos movimentos sociais. Isto está presente na fala de todos os interlocutores da pesquisa.

A oferta do curso de magistério, no Piauí, foi pensada a partir da estratégia de formar educadores para as áreas de acampamento e assentamentos, como já abordado acima, e o reconhecimento da importância da oportunidade e da retomada dos estudos era presente na motivação dos alunos, mesmo que isso tenha representado para nossos interlocutores o desconhecimento a que se destinava o curso. O testemunho da professora Gardênia é representativo desse sentimento:

Ser professora não foi meio que escolhi, foi a primeira oportunidade que apareceu no momento. Por eu não saber bem o que eu queria ser [...] eu não tinha muita perspectiva de vida, então o que apareceu primeiro foi um curso de magistério, no momento eu nem sabia o que era magistério. Então eu fiz o magistério, foi lá em São João do Piauí que a gente fez, e a gente ficou assim “meu Deus! Será que é esse curso? O que será que é isso?” aí com o passar do tempo, dos anos, são três anos que a gente fez, a gente descobriu que era ser professor: “meu Deus! Vou ser professora! Será se eu tenho vocação pra ser professora?” Aí aquela coisa: a gente aprendeu a gostar da profissão que a gente tava estudando pra aquilo, não foi a profissão que eu escolhi, porque no pensamento, se eu tivesse escolhido talvez não teria

sido essa, mas eu aprendi a gostar e a valorizar e a dar valor a quem tem essa profissão.

Se para a professora Gardênia a vivência no curso a fez gostar da profissão, o mesmo não aconteceu para os professores Francisco e Fernando, que não se identificaram com o exercício do magistério, suas experiências em sala de aula se deram apenas na realização do estágio curricular para conclusão do curso. A professora Gardênia, no entanto, engajou-se na profissão, experienciando a docência em vários níveis, modalidade e disciplinas, além de seguir com a formação acadêmica superior na área de pedagogia. Considerando as particularidades das vivências individuais, os objetivos da estratégia de formar educadores da comunidade foram alcançados e os três professores formados pelo Curso de Magistério retornaram com suas contribuições ao assentamento José Constâncio. A conclusão do curso coincidiu com o início de funcionamento da escola no assentamento, assim cada um exerceu alguma função relacionada à educação, na comunidade: o professor Fernando foi por um tempo diretor das turmas de anos iniciais do ensino fundamental, sob administração da prefeitura, e o professor Francisco foi o primeiro diretor da U.E. Luis Fernando, posteriormente ocupando a função de secretário, que exerce até hoje. Já a professora Gardênia tem uma experiência mais ampla, como ela mesma relata:

Então, eu procurei fazer um curso superior, e aí apareceu a oportunidade do PARFOR, que é a plataforma Paulo Freire, eu me inscrevi, fiz o teste, consegui a vaga pela UESPI e fiz o curso de pedagogia, hoje eu sou formada em Pedagogia, sou pedagoga, trabalhei na sala de aula com as séries iniciais, trabalhei com Brasil Alfabetizado, que é a alfabetização de adultos, trabalhei no EJA nas séries iniciais do 1º ao 5º ano – hoje é sexto ano que chamam, né? Tive experimentos também no Ensino Médio, entrei com outras disciplinas: com sociologia, com artes, com filosofia, ensino religioso no Ensino Médio; já trabalhei na secretaria da escola. Então eu tenho um pouco de experiência na sala de aula, na estrutura da escola. Dentro da comunidade hoje eu tenho uma série de experiências com isso, hoje eu estou como coordenadora e tentando trazer os valores que a gente teve pelo lado da formação, todos pra dentro da escola.

A perspectiva coletivista de se oportunizar a formação desses educadores e educadoras não é a única dimensão a ser observada, a escolarização tem uma importância definidora na biografia deles como indivíduos, e isso é necessário ser analisado, pois demonstra a dimensão cidadã que a educação proporciona aos sujeitos. A educação como engrandecimento pessoal e a possibilidade de progredir nos estudos

são as principais contribuições apontadas pelos interlocutores em relação à oportunidade que tiveram com a escolarização. A educação aparece como uma abertura de possibilidades que anteriormente não seria viável, seja no aprimoramento de suas habilidades pessoais cotidianas, seja nas alternativas de formação profissional. A comunicação interpessoal, por exemplo, é citada como um aspecto de aprimoramento a partir da convivência nas turmas, devido à dinâmica de trabalho em grupo no decorrer do curso: “[...] foi que eu fui me desenvolvendo mais, porque antigamente mesmo tava lá... a gente chegou lá e mal conversava com ninguém [...] era tímido mesmo como ainda hoje sou, mas lá deu pra ir mais... se abrangendo mais para com as pessoas...” (Fernando, em entrevista).

Quanto ao prosseguimento dos estudos, no que se refere aos interlocutores da pesquisa, todos que passaram pelo curso de magistério tiveram a oportunidade de acesso ao nível superior. Além dos três professores mencionados até aqui – Gardênia, Francisco e Fernando – também podemos incluir o professor Silvestre Ribeiro, atual diretor da escola e que também passou pelo Curso Magistério do PRONERA, como os demais.

Com ensino médio, foi uma grande conquista... que se não tivesse acontecido de eu ter ido para lá, fazer o curso de Magistério, não teria tido como concluir os meus estudos, até assim mesmo como eu consegui o Magistério, ainda consegui até uma vaga para [o curso de Educação Artística]... só eu, desses que tinham lá, só eu consegui e o Francisco, conseguiu uma vaga já para fazer o outro curso, né, os outros lá, nenhum... (Fernando, em entrevista)

O curso ao qual o professor Fernando se refere foi o curso de Educação Artística, realizado pela Universidade Federal do Piauí, também articulado pelo MST, no âmbito do PRONERA. Foi uma turma nacional, formada por acampados e assentados sem-terra de todo o país e as aulas aconteciam em Teresina-PI, em regime de alternância⁵. Segundo o relato do professor Fernando, apenas ele e o professor Francisco, ambos do assentamento José Constâncio, foram os únicos estudantes do Piauí nessa turma. Infelizmente, nenhum dos dois pôde concluir o curso, levados a

⁵O regime de alternância é um recurso pedagógico utilizado pela educação do campo para contextualizar o ensino e viabilizar o acesso e permanência do aluno camponês na escola. Nele, o projeto pedagógico do curso prevê um Tempo Escola – TE, onde os alunos assistem às aulas presenciais, e o Tempo Comunidade – TC, onde os alunos desenvolvem em suas comunidades atividades planejadas durante o Tempo Escola. O reconhecimento desse recurso pedagógico formalizado no Parecer do CNE/CEB nº 1/2006.

desistir pelas adversidades que cercam a vida cotidiana, como já analisado anteriormente: Fernando, por ter formado família e Francisco, pela demanda do trabalho. A professora Gardênia e o Professor Silvestre foram além das oportunidades intramovimento e acessaram outros espaços de formação superior, seja em instituições públicas, caso da Gardênia, através do PARFOR, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI; seja em faculdades privadas, caso do Silvestre.

Para uma população com tamanha dificuldade de acesso ao ensino formal e com o estigma de “ignorantes”, a conclusão da Educação Básica e a obtenção de um título profissional, como o de professor, ou ainda o acesso à universidade, espaço ainda muito restrito majoritariamente aos estudantes urbanos, são conquistas amplamente valorizadas pessoalmente e coletivamente na comunidade. O orgulho pessoal e para a família, pelas conquistas dos estudos, é algo que emociona os interlocutores quando se referem à oportunidade que tiveram, seus relatos são símbolos dessa emoção:

Então eu acredito que para o meu lado a realização profissional foi muito bom, eu me considero de parabéns, devido eu ter abraçado as oportunidades que apareceram para mim, eu não deixo passar nenhuma (Gardênia, em entrevista).

Quem foi que já se viu um cara trabalhador do campo, essas coisas assim, lavrador... ir para Universidade? Aí eu fiquei... “rapaz, o negócio tá bom”, “vou pra universidade federal...” (Fernando, em entrevista).

Sem a atuação do MST essas histórias de vida seriam completamente diferentes, seja pela possibilidade de acesso à terra, seja pela oportunidade de acesso à educação. Se morar e ter terra significa a não dissociação entre o lugar de viver e o lugar de trabalhar (MARTINS, 2009, p. 22), ter acesso à educação é mais um elemento de enraizamento nesse local e de ampliação das possibilidades de acessos a serviços e direitos que prescinde a necessidade de ir à cidade em busca deles. Tudo isso construído com o significado próprio do camponês. O movimento social é um mediador fundamental nesse processo social de busca pela emancipação que acontece sempre num campo de tensão e conflitos, no qual conquistas são alcançadas com luta e persistência. A presença do papel do MST na vida dos interlocutores é central e muito claramente expressa em seus depoimentos:

Praticamente, o MST foi, tipo, a razão de hoje nós está aqui, né? Eu e outros mais que tão aqui, eu digo já todo mundo [...] É... primeiro [...],

me deu oportunidade de continuar nos meus estudos, segundo, é... no caso, não concluindo os estudos, tivesse continuado na vida que eu tinha, talvez... não sei o quê que tinha acontecido, né? Porque ninguém sabe. E no mais, deu tudo certo, no caso, concluí o curso, Magistério, também foi uma grande conquista pelo MST, porque foi através do MST que fizemos Magistério, né, concluí o curso e, no caso, adquiri o diploma. Não exerço hoje, mas é que nem eu já disse, porque por falta de oportunidade não foi, que eu tive, mas porque não deu certo (Fernando, em entrevista).

Então, é por isso, não foi eu que escolhi assim, foi que aconteceu. Talvez se fosse pela minha escolha, talvez eu tava só na roça, porque como não tinha visão de nada, ia vivendo porque tava vendo os outros vivendo, tava seguindo a vida dos meus pais, lavrador, então eu acredito que não tinha ido muito longe. Pra mim eu fui longe, eu sempre digo. Meus filhos já pensam que querem ir mais longe que eu, né?! E eu apoio (Gardênia, em entrevista).

No que a pesquisa se propõe, temos procurado demonstrar como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST vem contribuindo para a elevação da escolaridade e efetivação do direito à educação em área de assentamento da reforma agrária no Piauí. Os interlocutores nos testemunham a centralidade que o movimento teve nos seus processos formativos, assim como a estratégia traçada de que a formação desses sujeitos contribua com escolarização das demais pessoas do assentamento. O estudo de caso do José Constâncio nos mostra que ele está inserido na mesma dinâmica dos processos sociais da reforma agrária praticada no país, ou seja, os conflitos agrários entre sem-terras e latifundiários pelo direito de acesso à terra para moradia e trabalho, assim como o luta pelo demais direitos sociais, como a educação. Constatamos que o MST atua como organizador e mobilizador dessas lutas e que a partir de suas estratégias de atuação busca possibilitar a emancipação dos sujeitos camponeses da subalternização que sofrem na dinâmica social cotidiana. O percurso em direção à emancipação é dado por tensões no âmbito das relações com mercado e com o Estado, por isso o movimento social é um mediador importante junto aos camponeses.

Neste capítulo foi problematizado o momento anterior ao funcionamento da U.E. Luis Fernando Borges do Nascimento, no assentamento. Momento em que o movimento atuou para assegurar aos sem-terra, primeiramente, o acesso ao ensino formal, mas projetou isso como um processo estratégico para o tempo futuro, agindo não só momentaneamente, mas preocupado com um desenvolvimento estruturado do que viria a ser a comunidade. A formação dos educadores no curso magistério do PRONERA é simbólico desse momento de atuação do MST no assentamento. Nos próximos capítulos

analisaremos, portanto, a prática cotidiana da educação do campo experienciada na U.E. Luis Fernando, esta já sob gestão dos educadores formados pelo movimento.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A REGULAÇÃO

O objetivo deste capítulo é demonstrar que a Educação do Campo acontece na arena da *tensão* entre a busca pela *emancipação*, concretizada na ação encampada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST pelo direito constitucional de acesso à educação pelos cidadãos do campo *versus* os processos de *regulação* formal e de poder promovidos pelo Estado, quando acata a demanda social, mas assume seu papel de promotor das políticas públicas.

Na primeira parte do capítulo analisaremos a construção da Unidade Escolar Luis Fernando Borges do Nascimento, localizada no assentamento José Constâncio, município de Palmeirais-PI, como a conquista de uma luta realizada por sem-terras pela educação do campo. Essa luta é conduzida por princípios e diretrizes que compõem o ideário dessa educação, ou seja, não é apenas motivada pela possibilidade de acesso à ensino formal, muito menos apenas pela edificação de um prédio escolar, mas a batalha por uma educação significativa para o camponês, conforme a pedagogia libertadora do movimento.

Na segunda parte, exploraremos a rotina da U. E. Luis Fernando para verificar como acontece a implementação da Educação do Campo enquanto política pública, apresentando dados que demonstram uma parceria entre o MST e o Estado. Nesse contexto há uma questão principal a ser observada: quanto de autonomia o MST consegue na condução da escola partindo de seus preceitos e dentro dos limites permitidos pelo Estado, que, por sua vez, tende a regular um serviço de sua prerrogativa? Dizendo de outra forma, quanto dessa regulação o Estado exerce sobre a educação praticada na escola e quanto de autonomia a escola exerce em relação ao Estado?

Não tendo as mesmas condições de acesso à educação que a urbana, é necessário que a população rural se organize para lutar por seu direito, exercendo pressão através do movimento social. Não havendo igualdade de promoção aos direitos sociais, o descumprimento de dever do Estado produz uma situação de desigualdade, fazendo com que os povos do campo submerjam em uma condição de subalternidade diante das convenções sociais vigentes, como nas relações de trabalho (empregos e/ou geração de renda), nas possibilidades de acesso a bens e serviços materiais (bens de consumo) e culturais (produção artística e intelectual), bem como na participação política (exercício pleno da cidadania).

A busca pela emancipação diz respeito à superação dessa condição de subalternidade, convencionada socialmente e produzida principalmente pela lógica capital-colonialista vigente na sociedade moderna. O MST, portanto, exerce o papel de mediador no processo de emancipação dos sem-terra, enquanto organizador de um movimento social de pautas legítimas, mesmo que dentro do sistema político-social vigente. Dessa forma, a educação do campo, subjacente à reforma agrária, se tornou uma das pautas de luta em busca da autonomia do povo camponês.

A razão histórica da causa da desigualdade social que subjuga o campo e seu povo está no fato de que o processo de utilização dos recursos naturais e das relações de trabalho no Brasil se deu na lógica do capitalismo colonialista. Essa lógica acontece através da predação dos recursos naturais, da exploração da mão de obra empregada nesta predação e da concentração da riqueza gerada em posse de uma classe social reduzida. Com a prerrogativa colonial-capitalista da destruição, da exploração e da concentração, essa reduzida classe social exerce uma subjugação da natureza e do trabalho em benefício próprio, o que produz uma sociedade desigual em todas as suas dimensões: relações de trabalho baseadas na exploração, restrição de acesso ao consumo, privatização dos recursos naturais, distanciamento dos meios de acesso à produção de conhecimento e expressões artísticas e cerceamento dos direitos individuais, civis e sociais.

Nesse mesmo processo de construção social ocorre o estabelecimento do Estado brasileiro, um Estado patrimonialista e clientelista baseado nas mesmas relações de dominação. Por esta razão, mesmo com direitos assegurados em legislação, o Estado falha em cumprir com seu dever, negando o exercício pleno da cidadania aos despossuídos. Ainda quando o cumpre através das políticas públicas setoriais, estas se dão segundo os parâmetros dos interesses da classe social que exerce hegemonia sobre o aparato do Estado, regulando o alcance da autossuficiência daquelas classes.

3.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO LUTA PELO DIREITO À ESCOLA: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO

Nosso ponto de partida para analisar a experiência da U.E. Luis Fernando é a fundamentação teórica produzida pelo Movimento de Educação do Campo, através dos textos publicados nos livros “Por Uma Educação do Campo”. Os autores desses textos são professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com a

construção do que se conhece como Educação do Campo, desde suas atuações de assessoria aos movimentos sociais, passando pelos compromissos assumidos a partir da 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, na construção dos pressupostos políticos-pedagógicos, até suas avaliações dos avanços e desafios enfrentados na implementação de uma política pública nesse sentido.

Entendemos que essa construção teórica, mais ou menos consensuada entre os movimentos sociais, representa os principais referenciais da concepção do que é a Educação do Campo, orientando as práticas política e pedagógica do agir dos sujeitos e movimentos que a defendem e por ela lutam. Ou seja, é desse ponto de partida que observaremos o “dever ser” dessa educação na prática.

Roseli Caldart (2008) é uma dessas intelectuais do movimento que contribuiu com a construção do referencial teórico da Educação do Campo, afirmando que sua materialidade de origem deve ser pensada e trabalhada na tríade Campo – Política Pública – Educação. O campo como lugar concreto da experiência camponesa, das contradições de classe, da luta pela terra e da organização de movimentos sociais em prol de suas demandas; a educação do campo como conquista da mobilização e pressão dos movimentos sociais pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade; e uma educação que não seja pensada em si mesma ou em abstrato, mas que o debate pedagógico se coloque na sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

A Educação do Campo, portanto, tem uma construção teórica que fundamenta sua reivindicação e seu fazer, um *locus* de origem. Reafirmar esse *locus* é necessário porque, sendo os conceitos móveis e disputados, a essência de origem da Educação do Campo pode ser ressignificada a partir das disputas em seu entorno. Por isso, Caldart evoca que:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo [...] uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os

trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo (CALDART, 2008, p. 72).

Não é necessário se alongar no debate teórico de definição da Educação do Campo, essa formulação é suficiente para entendermos o fundamento que move o combate pela Educação do Campo e por construção de escolas em áreas de assentamento reivindicadas pelo MST. Contudo, é importante chamar atenção para o termo “política pública” da tríade. Se por um lado os termos “campo” e “educação” estão na arena de domínio dos sujeitos e movimentos sociais do campo, pois constituem suas experiências de vida, de luta e pedagógicas, por outro, o termo “política pública” está na arena de domínio do Estado e para a efetivação do tripé é necessário encarar a tensão da disputa. Essa disputa já é mesmo compreendida dentro do conceito e é um risco a ser enfrentado:

Em cada um dos termos, pois, os três se manifestam: se pensamos desde a política pública, por exemplo, na disputa de forma e conteúdo está a disputa de projeto de campo e de concepção de educação. E está em disputa o protagonismo na própria construção desta política: é bom lembrar que na história do Brasil os camponeses nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo (CALDART, 2008, p. 72).

No que pese a definição da Educação do Campo e a disputa em torno dela, o fato é que ao longo dos anos de ação por sua efetivação, resultados significativos foram alcançados, principalmente no que se refere aos marcos legais elaborados em resposta às reivindicações dos movimentos do campo. A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para a população rural repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais estas se materializam (MOLINA e FREITAS, 2015, p. 22).

A caracterização da formação escolar dos povos do campo mostra a intensa desigualdade e a precariedade do acesso à educação escolar em relação à população urbana. É no meio rural onde se encontram as maiores taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais; a menor escolaridade média da população adulta; e as condições mais precárias de funcionamento das escolas de ensino fundamental. Mais grave é a insuficiente oferta educacional, pois há um atendimento, ainda deficiente, somente para os anos iniciais do ensino fundamental, diminuindo consideravelmente as vagas nos anos finais do ensino fundamental e extremamente limitadas no ensino

médio. Essa desproporção revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território (MOLINA e FREITAS, 2015, p. 22).

Apesar das conquistas em marcos legais e em práticas experimentadas, como o PRONERA ou o PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra⁶, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para experiências inovadoras, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural (MOLINA e FREITAS, 2015, p. 29). Além da insuficiente quantidade de vagas ofertadas e da abrupta redução do número de escolas, um dos grandes desafios enfrentados no âmbito do direito à educação no campo é garantir a oferta e criar condições de permanência das crianças na escola e, entre as principais condições, encontra-se a situação socioeconômica de seus pais.

Garantir condições para a reprodução material da vida a seus pais e familiares, para que possam manter as crianças nos processos educativos por longos períodos, implica garantir o acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os camponeses sobrevivem. Frisa-se, novamente, que a reforma agrária é central, segundo Molina e Freitas,

Diferentes pesquisas comprovaram o aumento dos níveis de escolarização das crianças que moram nos assentamentos de reforma agrária quando comparadas aos filhos dos trabalhadores rurais obrigados a constantes migrações, impondo a crianças e jovens dessas famílias trajetórias escolares descontínuas e irregulares (MOLINA e FREITAS, 2015, p. 30).

Portanto, ampliar a oferta da educação escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e médio, em locais e condições acessíveis aos jovens, é condição central para enfrentar o desafio de garantir o direito à escolarização para os sujeitos do campo. Ainda que não seja possível concluir com base em dados de uma pesquisa nacional, é crível afirmar que, por todo o Brasil, existem experiências com

⁶ Foi um programa do governo federal iniciado em 2005 que tinha por objetivo oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Segundo o portal do MEC, o programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

diferenciados graus de inserção e de protagonismo dos movimentos sociais. Em alguns locais, foram capazes de avançar a ponto de produzir transformações a partir das quais se pode vislumbrar a materialização do que o próprio movimento histórico projeta como escola do campo (MOLINA e FREITAS, 2015), como no caso da U.E. Luis Fernando.

Temos falado em tensão entre os processos emancipatórios, representados pelas lutas dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, e os processos regulatórios, representados pela atuação do Estado quando implementa a mesma Educação do Campo como política pública. Entretanto, acima observamos que o termo “política pública” é um dos tripés do próprio conceito de Educação do Campo. Então, como atuar de maneira libertária nessa arena de tensão? Para analisar o caso pesquisado usaremos a compreensão de Boaventura de Sousa Santos (2002) a respeito da dimensão da *participação* como a marca política para a construção do conhecimento-emancipatório pós-moderno e o conceito de *parceria potencialmente dissidente* utilizado pela professora Lucineide Medeiros em seu trabalho que pesquisou a relação do MST e do Estado na execução do PRONERA, no Piauí.

Boaventura afirma que o conhecimento-emancipação visa uma repolitização global da vida coletiva, uma vez que a redução da política a uma prática social setorial e especializada e a rígida regulação da participação dos cidadãos nessa prática levou à quebra do equilíbrio entre regulação e emancipação em favor da regulação. Para ele,

Em consequência disso, ficaram vastíssimas áreas da prática social fora da intervenção participativa dos cidadãos e, por outro lado, a regulação hiperdetalhada da participação autorizada acabou por transformar esta última na participação dos cidadãos na sua própria regulação (SANTOS, 2002, p. 113).

Santos continua ainda, argumentando sobre as duas ideias que fundamentam a necessidade de repolitização da vida coletiva. A primeira é a de que a hiperpolitização do Estado, operada pela modernidade, é o outro lado da despolitização da chamada sociedade civil, pois, tendo sido limitado à esfera pública, o ideal democrático da política moderna foi limitado ao seu potencial emancipatório de maneira drástica. A segunda é a de que a liberdade não é um bem natural da humanidade que tenha de ser defendido da política. Ao contrário do que a teoria política liberal preconiza, quanto mais vasto for o domínio da política, maior será a liberdade: “o fim da política significará sempre, duma forma ou doutra, o fim da liberdade” (2002, p.113).

O MST e o movimento da Educação do Campo fazem exatamente esse papel de repolitização, pois trazem para o seio da sociedade organizada uma atuação política participativamente ativa, confrontado o Estado com suas demandas e mobilizações. Definem claramente a intencionalidade política em seus programas de luta, assim como nos processos de formação e mobilização de suas bases sociais, reivindicando restabelecer a liberdade aos camponeses, bem como emancipando do domínio colonialista.

A aplicação do conceito de *parceria potencialmente dissidente*, por sua vez, é pertinente nesta pesquisa porque a construção da escola e seu posterior funcionamento se deram, também, por meio de parceria entre o MST e o Estado. Consideraremos, inclusive, como uma ampliação/aprofundamento das ações gerais da Educação do Campo, no Piauí, em relação ao que anteriormente foi uma parceria pontual na execução de projetos relacionados ao PRONERA.

Compartilhamos, portanto, das quatro compreensões-chaves que nortearam o processo de investigação de Medeiros (2010, p. 16) em sua pesquisa: a primeira é o entendimento de que a relação de parceria entre o Estado e os movimentos sociais se constitui no processo da participação popular na institucionalidade estatal; a segunda, que no momento histórico da construção das escolas nas áreas de assentamento havia um processo em consolidação, com tendências ao aprofundamento, em que a participação institucional passava a ser instituinte do modo de ser e atuar dos movimentos sociais; a terceira, que os movimentos sociais, com base em seus processos históricos, compromissos projetivos e práxis social constituem e imprimem diferentes sentidos e objetivos às suas parcerias com o Estado; a quarta, que nem toda parceria implica cumplicidade e consenso.

Assim como Medeiros, também consideramos que o tipo de participação que instituiu a parceria na Educação do Campo, realizada para construção das escolas em áreas de assentamento e conformada a partir das primeiras experiências educacionais do MST, é potencialmente dissidente. Essa potencialidade se constitui no processo histórico em que se forma o MST e a Educação do Campo.

No Piauí, dentre as primeiras experiências de parceria entre o MST e o Estado quanto à Educação do Campo, está a realização de turmas do PRONERA. Essas primeiras parceiras abriram caminhos para o aprofundamento das conquistas, que se seguiram com a construção de escolas em áreas de assentamento e suas gestões realizadas por assentados e assentadas formadas nas turmas do PRONERA, a exemplo

da U.E. Luis Fernando, no José Constâncio. Por isso, concordamos com Medeiros quando afirma que:

Assim, no momento em que está posto o desafio de construção da Educação do Campo como política pública e que as elites tentam impedir o avanço desse movimento, consideramos que as conquistas materiais e intelectuais asseguradas no contexto dessa relação de parceria devem ser utilizadas para a realização de um salto não apenas quantitativo, mas também qualitativo, que assegure as conquistas existentes e reafirme a condição de movimento social do MST, necessária à construção de novas conquistas (MEDEIROS, 2010, p. 17)

Em maio 2005, o MST, em conjunto com a Via Campesina⁷ e outros movimentos sociais, realizou a Marcha Nacional para Reforma Agrária, de Goiânia-GO a Brasília, levando mais de 12 mil pessoas para cobrar ações do governo federal. Em sua pauta, a Marcha levou a reivindicação por maiores investimento na Educação do Campo e a construção de escolas em assentamentos. Na delegação do Piauí, estiveram presentes sem-terras do José Constâncio. À época, após a Marcha, o movimento também passou a demandar os estados por maiores investimentos em políticas de reforma agrária, incluindo a educação do campo. No Piauí, em negociação com o Governo do Estado, a Secretaria de Educação se comprometeu com a construção de 09 escolas: nascia aí o que seria uma “rede” de escolas de assentamentos e “isso dava muita força e identidade de luta pela escola e por uma política de Educação do Campo” (Rodimar Garbim, em entrevista).

Estabelecido o compromisso da Secretaria de Educação em construir as escolas, cabia à direção estadual do MST definir os assentamentos onde elas seriam construída. Esse processo foi marcado por uma disputa interna, entre as lideranças, pois havia mais assentamentos do que a oferta das escolas. Nesse momento foi importante o papel das lideranças do José Constâncio e os argumentos usados na defesa do pleito.

Na época teve uma reunião estadual, lá onde era na Vermelha⁸. Aí foram convidadas as pessoas que eram formadas pelo magistério. Aí

⁷ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena movimentos sociais e organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. A organização visa articular os processos de mobilização social dos povos do campo em nível internacional.

⁸ Bairro de Teresina onde se situava a sede estadual do MST.

como essa escola aqui era pra ser lá na Levada⁹, aí nesse tempo... acho que você conhece o Moraes... Ele opinou: “a gente tem que fazer uma escola é lá no assentamento”. Aí nessa época aqui não tinha água nem essas casas construídas, era só as ruazinhas de mato e os barraquinhos. Aí eu ouvi “como é que vamos fazer uma escola lá se lá não tem água nem energia”, “mas um dia pode vir”, aí nós dissemos “então tá certo, a escola vai ser lá no assentamento” (Francisco Cordeiro, em entrevista).

A principal argumentação em defesa da construção da escola no José Constâncio foi a sua localização geográfica e a potencialidade que ela teria para atender uma demanda desassistida da oferta de ensino, principalmente o médio. O assentamento está localizado quase no meio do município, a 45 km da sede, havendo oferta de ensino médio apenas na cidade e em uma outra localidade rural, de forma precária. Em Parnarama, cidade maranhense situada há 05 km do assentamento, também há essa oferta, mas com o obstáculo natural do rio Parnaíba que divide os estados, dificultando o acesso devido aos custos de travessia nas barcas. Dessa forma, ao ser construída no José Constâncio, a escola passou a ter “uma marca importante de atuação regional/territorial e tornou o assentamento o espaço de referência para as comunidades da região, tendo a escola uma centralidade nesta referência” (Rodimar Garbim, em entrevista).

Esses episódios – a Marcha Nacional, a reivindicação junto ao governo do estado, a disputa interna no movimento – são marcas históricas no processo de conquista da escola e de formação do assentamento, por isso são presentes na memória de quem relata o protagonismo da participação.

Assim, a U.E. Luis Fernando foi a primeira obra pública de infraestrutura do assentamento, motivo de orgulho para nossos interlocutores. A chegada, ou a conquista, das demais infraestruturas do assentamento são sempre atribuídas ao período posterior a construção da escola, tendo ela como o marco temporal referencial e de significação simbólica, em alguns casos utilizada como argumento para pressionar e acelerar o agir do estado: “Precisou a gente dizer ‘Ó Antônio José¹⁰, se nós não conseguirmos a água e a energia vamos ter que denunciar o estado, porque tem um prédio pronto e não funciona porque não tem as outras políticas públicas” (Moraes, em entrevista). Para além das infraestruturas no assentamento, a escola também proporcionou,

⁹ Comunidade rural de Palmeirais, a 05 km da sede do município, onde foi instalado o assentamento Ernesto Che Guevara, contemporâneo do José Constâncio.

¹⁰ Secretário Estadual de Educação à época.

indiretamente, melhoria na estrutura de mobilidade e comunicação entre comunidades da região, devido à necessidade do transporte escolar, como nos relata o Sr. Moraes:

Uma coisa interessante, que por causa da escola nós conseguimos uma estrada para sair lá na Redonda, para ligar lá na Chapada [...] que as comunidades eram isoladas, então tudo isso tava dentro do nosso pensar, e nós discutimos aqui no Incra, entendeu? Que era um sonho antigo das comunidades que viviam isoladas.

Para o assentamento José Constâncio, a potencialidade da escola tinha uma dupla função, a primeira era o próprio compromisso com a educação dos camponeses, e a segunda era criar um elo de solidariedade com as comunidades vizinhas ao assentamento, com o objetivo de superar os estigmas criados em relação aos “invasores sem-terras”. Aqui observamos como a solidariedade é construída e praticada pelo MST como um saber, constituindo-se num conhecimento-emancipação contrário ao colonialismo das relações capitalistas, conforme afirma Boaventura de Sousa Santos (2002, p.81).

Portanto, o argumento da localização geográfica do assentamento, caracterizado pela dificuldade de acesso à escola e pela necessidade de territorialização¹¹, foi o que definiu a origem da U.E. Luis Fernando. Essa marca surgiu em várias falas dos interlocutores, das quais o relato do Sr. Moraes, como testemunho desse processo, é representativo da intencionalidade empregada na constituição da escola:

Porque se você for ver geograficamente, o nosso assentamento, ele fica, né, no centro, arrodado de várias comunidades, e como nós tínhamos o intuito de fazer uma boa relação com essas comunidades, e qual era a relação melhor para nós? Era com a escola! Por quê? Porque vinha a juventude. A juventude[...] assimila melhor aquilo que a gente pensa, né, e a gente foi trabalhando isso na escola, né, que a escola não foi por acaso que chegou ali, foi por causa de uma luta [...] e a gente começou a ter essa relação melhor junto às comunidades, por isso que a gente defendia a escola no assentamento José Constâncio, pensando como um todo, entendeu?

[...] o pessoal tem uma visão negativa da reforma agrária, que mora ao redor da gente, então para você dá visibilidade, que a reforma agrária é possível, né, incluir aqueles que estão excluídos de políticas públicas é você chegar também a quem é excluído e dizer “olha, aqui foi uma ação por causa disso aqui, óh!”, “por causa de um assentamento”, “por causa da escola”, né? Por causa do movimento, então você vai

¹¹ Compreendemos a territorialização como um processo em que, ocupando um espaço, homens e mulheres, em relação com o meio natural, estabelecem relações sociais, simbólicas e de poder.

fazendo... hoje o assentamento é muito respeitado, né, quando se fala... (Moraes, em entrevista)

A construção da escola pela SEDUC-PI foi mais ágil que a das casas da agrovila do assentamento pelo INCRA, fato que fez com que aquela estivesse pronta antes mesmo do local de morada definitivo dos assentados. No final de 2007, a escola estava concluída com uma estrutura que contava com duas salas de aula, um pátio, dois banheiros, uma cozinha e uma sala para administração. Muito embora o prédio escolar seja de propriedade do governo estadual, para garantir a oferta integral da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, ele é compartilhado pelas administrações estadual e municipal, conforme as responsabilidades administrativas educacionais de cada ente federado.

FOTOGRAFIA 1 – Fachada da U.E. Luis Fernando Borges do Nascimento



Fonte: o autor (ago/2018)

FOTOGRAFIA 2 – U.E. Luis Fernando Borges do Nascimento vista pelo fundo do terreno.



Fonte: o autor (ago/2018)

Com a escola já construída, as famílias do assentamento ainda passavam por dificuldades para que suas crianças frequentassem-na: algumas estavam ociosas, outras estavam impossibilitadas por falta de transporte escolar, pois as rotas não chegavam até o assentamento e outras os pais tinham que percorrer grandes distâncias de bicicleta para levar seus filhos e filhas até as comunidades que tinham escola. Diante da demanda, a Secretaria Municipal de Educação procurou a direção da associação de moradores do assentamento para identificar alguém que pudesse ministrar aulas na própria comunidade e não precisasse deslocar uma professora da cidade.

A partir de junho de 2008, a escola começou a funcionar com turmas das séries iniciais do ensino fundamental, sob a dependência administrativa municipal e a primeira parceria entre o MST e o poder público foi, então, firmada com as indicações da professora Gardênia Marques para assumir a regência da turma, de manhã e de tarde, e do professor Fernando Barros como diretor. Essa parceria durou até 2012, quando a demanda de alunos foi aumentando e havendo a necessidade de mais professores para assumir as novas turmas. Sendo assim, à medida que a escola aumentava, a Secretaria Municipal de Educação passou a enviar pessoal efetivo que ocupou as funções desempenhadas pelos indicados do movimento, pondo fim à parceria inicial. Mais à

frente voltaremos à questão da parceria entre o MST e o poder público municipal para analisar as peculiaridades que a envolveram.

Também em 2008, no segundo semestre, começou a funcionar as turmas de ensino fundamental de EJA, à noite, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, e a partir de 2009 teve início o ensino médio regular, também à noite. Como apontado anteriormente, a escola estava pronta antes mesmo das casas do assentamento, isso provocou, inicialmente, uma resistência por parte das famílias e dos jovens em se matricular em nela, com alguns jovens insistindo em estudar nas escolas da cidade, pois duvidavam da qualidade do ensino que seria ofertado ou simplesmente porque a cidade tem outros atrativos para juventude que não só a escola. O depoimento do professor Silvestre Riberio, diretor da escola, ilustra esse fato:

Porque a maioria deles iam pra Palmeirais, mas tem uns que iam estudar, mas tem outros que iam mais pra se divertir e aí, olha veja só, eles saiam daqui seis horas da tarde e voltavam meia noite. Aí foi a maior coisa ter que desmistificar isso, que não justificava uma escola daquele porte ali e não ter aluno e “você iam ter mais tempo pra descansar, cuidar das suas famílias e trabalhar, chegar cedo em casa”... Passar o dia todinho numa roça e pegar um ônibus... porque muitas vezes nem aula num tinha, mas era obrigado a esperar os outros que tinha aula. Cabra dormia pela praça, aquele negócio todo, como acontece em todas as outras cidades (Silvestre Ribeiro, em entrevista).

Essa situação exigiu uma proatividade conjunta da direção da escola e do setor de educação estadual do MST para que as famílias e os jovens assentados valorizassem sua escola, a fim de criar um pertencimento. Para tanto, campanhas de conscientização e convencimento, discutindo a importância da escola do campo, foram feitas com o objetivo de que os jovens não se matriculassem na cidade e até o pedido de intervenção da supervisão de educação da SEDUC-PI, em Palmeirais, para que evitasse as matrículas desses alunos.

Após a conclusão da agrovila, no final de 2009, a escola passou a funcionar plenamente com sua capacidade de atendimento, com uma procura espontânea tanto dos assentados como das comunidades vizinhas. Ainda nesse ano, foram construídas duas salas de palha, com a ajuda da comunidade, devido à necessidade de acomodar todas as turmas – os três anos do ensino médio e duas etapas de EJA. A necessidade de ampliação já se apresentava desde a elaboração do projeto, visto que apenas duas salas não seriam suficientes para atender essa necessidade por ensino, iniciando – ou

continuando – a partir de então uma nova batalha, agora pela ampliação e melhoria da escola. Aqui percebemos o tipo de parceria dissidente representada pelo MST.

Atualmente, a escola funciona durante os três turnos com todas as etapas da educação básica. O prédio é compartilhado pelas administrações municipal e estadual, o que confere características administrativas particulares a cada etapa ofertada, sendo oficialmente escolas diferentes. Regularmente, pela manhã o prédio é ocupado com turmas da educação infantil do quinto ano do ensino fundamental, sob responsabilidade administrativa do município. Aqui, a escola não tem autonomia administrativa, pois ela é um anexo de outra escola municipal, isso significa que não tem direção e nem coordenação pedagógica próprias, estando vinculada à escola sede, situada em outra comunidade.

Durante a pesquisa, o prédio da escola sede estava passando por uma reforma e toda a estrutura administrativa e as demais turmas dos anos finais do ensino fundamental haviam sido transferidas para a U.E. Luis Fernando, ocupando o prédio nos turnos manhã e tarde. Anteriormente à reforma, as crianças do assentamento se deslocavam para a sede dessa mesma escola para cursar os anos finais do ensino fundamental.

À noite, acontecem as aulas das turmas do ensino médio, sob responsabilidade administrativa estadual. Essa é formalmente a Unidade Escolar Luis Fernando Borges do Nascimento, com autonomia administrativa, projeto político pedagógico e registro de funcionamento reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE. Até 2018 a escola ofertava os três anos do ensino médio e a quarta e a quinta etapas da EJA, mas devido à baixa procura e à alta evasão escolar, a partir de 2019 não foram abertas matrículas nesta modalidade. Além da população do assentamento, a U.E. Luis Fernando atende aproximadamente 10 comunidades, com distâncias que chegam a 35km. A gestão da escola estima que apenas 25% das matrículas no ensino médio são de moradores do assentamento, demonstrando que a escola se tornou um núcleo de formação escolar na região em que está situada.

Como a reivindicação da construção da escola se deu no âmbito estadual, desde as negociações iniciais do MST com o governo do Piauí se estabeleceu um regime de parceria em torno da rede de escolas em assentamentos. A negociação entre o movimento e o governo do estado não se limitou à construção das escolas, mas abrangeu também a gestão administrativa e pedagógica delas. Dessa forma, o movimento passou a indicar todas as pessoas que desempenham as funções de gestão e

operacional: a direção, a coordenação pedagógica, o secretariado, a portaria, a cozinha e a zeladoria, sendo contratadas pela SEDUC-PI como prestadores de serviços.

Os professores, por sua vez, são encaminhados pela secretaria, sejam temporários, contratados por processos seletivos, ou pela lotação de pessoal efetivo. A indicação dos funcionários acontece conforme critérios pré-estabelecidos pelo Movimento, que levam em conta a formação para a função e o aval da comunidade, configurando um processo baseado na capacitação profissional e na participação democrática. Na U.E Luis Fernando são sete funcionários com indicação do Movimento e validados pela comunidade, todos moradores do José Constâncio; apenas o diretor reside no assentamento Ernesto Che Guevara, também em Palmeirais-PI.

A parceria dissidente que o MST estabeleceu com a SEDUC-PI permitiu que ele continuasse pautando o Estado conforme as necessidades de sua base. Após os primeiros anos de funcionamento das escolas nos assentamentos, logo se mostrou a necessidade de ampliação e melhorias físicas e de equipamentos. Inicialmente a reivindicação se deu nos termos de apresentação das necessidades, do diálogo e da negociação. Porém, com a letargia da burocracia estatal, o movimento acionou o mecanismo de pressão através da mobilização de atos públicos e da divulgação das situações das escolas na mídia jornalística local. Foi com essa estratégia que o MST conseguiu encurtar o tempo do Estado e garantir que a SEDUC-PI atendesse parte das demandas das escolas. Dessas ações resultou a ampliação da U.E. Luis Fernando com a construção de três novas salas de aula, ficando com um total de cinco. Outras melhorias se seguiram, como a construção de uma sala para uma biblioteca, mesmo que ainda improvisada; a climatização das salas de aula, ainda sem funcionamento devido à energia insuficiente; a dotação de equipamentos de informática para a secretaria da escola etc.

A U.E. Luis Fernando possibilita a solução de problemas educacionais históricos enfrentados pelos camponeses. Ela vai na contramão da prática das administrações públicas que têm adotado o fechamento de escolas e a substituição pelo transporte escolar como política educacional para o campo. O fato da conquista da escola ter se dado no âmbito estadual, assegurou a oferta do ensino médio, o grande déficit da escolarização no campo, uma vez que essa etapa do ensino é de responsabilidade dos governos estaduais. Já o compartilhamento do prédio com a administração municipal permite acesso a uma estrutura física minimamente adequada e a uma quantidade de salas disponíveis, admitindo a ampliação da oferta de vagas para as

crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Além do mais, a escola no assentamento garante a permanência nos estudos, pois com os pais tendo as condições de reprodução material da vida e sendo possível estudar próximo ao lugar de moradia, as crianças e jovens tem maior probabilidade de permanecerem nos processos educativos por longos períodos.

A considerar a realidade social do campo historicamente constituída, como já demonstrada anteriormente, a construção da U.E. Luis Fernando, adjacente à implantação do assentamento José Constâncio, representa a realização de uma utopia. Representa também a demonstração de que a luta organizada pelos movimentos sociais alcança as possibilidades de transformação a que se propõe. Nesse estudo de caso podemos observar o quanto o MST é protagonista nas conquistas dessas famílias que puderam realizar o sonho de ter um pedaço de terra onde possam morar, trabalhar e assegurar a descendência de suas famílias, assim como o de proporcionar educação, em condições dignas, aos seus filhos para que tenham oportunidades de escolhas em suas formações enquanto sujeitos.

Todas essas conquistas são aqui compreendidas como possibilidades de libertação da condição de subalternidade vivenciada historicamente pelo povo camponês, baseadas no *princípio da comunidade* e no *saber da solidariedade*. A Educação do Campo, por sua vez, apresenta-se como um conhecimento-emancipação, confrontando o conhecimento-regulação, na condução da trajetória do colonialismo à solidariedade, conforme Boaventura de Sousa Santos.

A conquista da escola se dá num contexto de ações promovidas pelo MST, mas a efetivação da educação também é fruto da parceria estabelecida entre o movimento social e o Estado, principalmente com o governo estadual. É uma parceria potencialmente dissidente, por isso permeada por tensões. Se por um lado a escolarização dos sujeitos está assegurada por meio da escola, por outro o cotidiano escolar é mais complexo que as aspirações e intenções motivadas pelas formulações teóricas. É na esteira das relações sociais ordinárias que se dão os conflitos e desafios de fazer a Educação do Campo. A seguir, analisaremos a rotina da U.E. Luis Fernando para compreender como se estabelece a relação entre a gestão da escola, conduzida com orientação da Educação do Campo, do MST e da comunidade; bem como, a administração da rede pública de educação.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O RISCO DA REGULAÇÃO

Demonstramos até agora que a realização da Educação do Campo é caracterizada pela reivindicação dos movimentos sociais do campo junto ao Estado para o cumprimento de uma obrigação constitucional: garantir o acesso à educação a todo cidadão brasileiro. Também vimos que os movimentos sociais desempenham um papel ativo na proposição de parâmetros pedagógicos e metodológicos, pautando o poder público quanto ao modelo de educação que interessa ao sujeito do campo. No caso estudado, compreendemos que a construção da U.E. Luis Fernando, assim como das demais escolas em assentamentos, é um aprofundamento das conquistas, antecedidas pelos projetos do PRONERA, pelas quais o MST encampou luta no Piauí. Sejam os projetos do PRONERA ou a construção das escolas, essas conquistas foram concretizadas por meio de parceria entre os movimentos sociais e o Estado.

Partimos do entendimento que a U.E. Luis Fernando se constituiu e funciona a partir de uma parceria entre a comunidade organizada do assentamento, mediada pelo MST, e o Governo do Estado, representado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-PI. Assim como Medeiros (2010), acreditamos que é uma parceria dissidente, pois a gestão da escola, assentada na formação promovida pelo MST, imprime objetivos e sentidos diferentes em relação à rede de ensino regular do estado, ou seja, a parceria não é baseada num consenso com a SEDUC-PI. Por outro lado, essa parceria é permeada de tensão que em determinados momentos um polo ou outro, a emancipação ou a regulação, imprime maior potência.

Nesta parte do capítulo, analisamos a gestão da U.E. Luis Fernando para compreender como o Estado exerce sua regulação sobre o funcionamento de uma escola pública. No caso estudado, verificamos que as reivindicações realizadas pelo movimento social foram atendidas de duas maneiras: 1) produzindo parcerias, no caso do governo do estado e 2) com o ente público assumindo a tarefa, mas excluindo a participação social, no caso da prefeitura municipal.

Os principais interlocutores nesta parte da pesquisa foram o professor Silvestre, diretor, e a professora Gardênia, coordenadora pedagógica. A professora Gardênia é assentada do José Constâncio; foi acampada junto com sua família; formou-se pela turma de magistério do PRONERA; trabalhou como professora contratada pela Secretaria Municipal de Educação – SEME nas primeiras turmas no assentamento,

depois foi contratada pela SEDUC-PI, através de teste seletivo, exercendo as funções de professora, auxiliar administrativa, secretária e atualmente é coordenadora pedagógica; é uma das lideranças na comunidade e exerce a função de secretária da associação de moradores. Já o professor Silvestre é assentado no Ernesto Che Guevara, distante 40 km do José Constâncio; também se formou pela turma de magistério do PRONERA; é representante do Setor de Educação do MST no Piauí; assumiu como diretor em 2012, substituindo o professor Francisco, primeiro diretor da escola.

Como mencionamos anteriormente, assim como Medeiros (2010), no momento histórico da construção das escolas nas áreas de assentamento havia um processo em consolidação, com tendências ao aprofundamento, em que os movimentos sociais começavam a participar institucionalmente junto ao Estado na execução de políticas públicas. Esse contexto foi marcado por governos, em nível federal e estadual, cujos representantes são filiados ao Partido dos Trabalhadores – PT, respectivamente Luis Inácio Lula da Silva e José Wellington Dias, historicamente identificados com pautas populares e apoiados por movimentos sociais, como o MST. No Piauí, desde 2003, o estado é governado, quase que ininterruptamente, pelo PT e seus aliados¹², o que conferiu um ambiente propício para a pactuação entre MST e SEDUC-PI, necessária para a construção e gestão das escolas nos assentamentos, até o momento desta pesquisa.

Já apresentamos que o prédio escolar da U.E. Luis Fernando foi construído pela SEDUC-PI, a partir da reivindicação e negociação com o MST, mas que ele é compartilhado com a Prefeitura Municipal de Palmeirais, a fim de ampliar a oferta da educação básica. Contudo, os termos do relacionamento estabelecido entre o MST com um e com outro ente estatal não se deram nas mesmas condições. Enquanto no governo do estado e na SEDUC-PI havia, e há, uma disposição ao diálogo, a prefeitura não demonstra o mesmo interesse.

Diferente do governo do estado, desde a ocupação da terra até 2020, o município de Palmeirais passou por 05 gestões diferentes, com 04 prefeitos¹³. A alternância das gestões significava a alternância do grupo político na administração (por

¹² Em 2002, Wellington Dias, candidato pelo Partido dos Trabalhadores – PT, foi eleito governador e reeleito em 2006. Nas eleições de 2010 ele renuncia para se candidatar e se eleger ao Senado, seu vice-governador assumiu e se reelegeu. Wilson Martins, do Partido Socialista Brasileiro – PSB, governou de 2010 a 2014. Wellington Dias voltou a ganhar as eleições, em 2014, e novamente se tornou governador do estado, se reelegendo em 2018. Ou seja, ao final do atual mandato do governador, serão 20 anos de continuidade de um mesmo grupo político na gestão do estado do Piauí.

¹³ De 2001 a 2004, Paulo César; de 2005 a 2008, Marco Almeida; de 2009 a 2012, Macim Teixeira; de 2013 a 2016, Paulo César e; de 2017 a 2020, Reginaldo Júnior.

isso o fato de não haver reeleitos), isso interrompia a continuidade dos acordos celebrados em cada gestão, dificultando o relacionamento com o poder público municipal. As dificuldades sempre foram presentes no diálogo com o poder municipal e nem mesmo quando uma liderança do assentamento se aliou politicamente ao prefeito foi suficiente para estabelecer uma parceria:

Pois é, eu lembro que na época foi discutido isso muito com o prefeito, eu era vereador¹⁴, amigo do prefeito, mas mesmo assim eu tive dificuldade, foi uma das coisas que me fez romper com o prefeito, né, foi essa dificuldade, porque nós temos dificuldade na educação, de fazer uma boa discussão, nós temos dificuldade com a questão do posto de saúde, né, então tudo que nós temos aqui hoje como políticas públicas, não tem assim uma ação direta com o município, tudo foi através do Estado (Moraes, em entrevista).

Em relação à escola, no início de seu funcionamento, a comunidade do assentamento foi solicitada pela SEME a indicar uma professora e um diretor para as turmas municipais, assumiram respectivamente a professora Gardênia e o professor Fernando. Para ele, o que marcou a experiência da relação com a Prefeitura Municipal foi o atraso dos salários: “sabe que toda função da pessoa, [...] a pessoa trabalha, mas às vezes [...] quer receber um dinheirinho, aí eu recebia e não recebia porque às vezes passava cinco, seis meses sem receber uma mixariazinha, porque era pouca mesmo, aí eu fui me irritando com aquilo...”

No caso estudo, a indicação dos gestores e demais trabalhadores da escola é uma marca fundamental da parceria estabelecida pelo MST com o poder público, portanto, o fato de uma gestão municipal não nomear representantes do assentamento, indica um ponto de tensão. A fala do Sr. Moraes nos traz alguns elementos para análise:

Olha, a escola municipal, nós não temos influência de cargo, porque quando o município veio para dentro, e aí entra a questão da política partidária... hoje eu sou oposição ao prefeito, aí eles mesmos botaram lá quem eles quisessem, [...] inclusive, é a primeira vez uma gestão não tem alguém nosso trabalhando lá... não levou em consideração a discussão interna, entendeu? Outras gestões eu era oposição e mesmo assim os caras me chamavam e diziam ‘óh, Moraes faça a discussão lá’, mas o Reginaldo, o atual prefeito, não fez isso. É a primeira gestão que nós não temos alguém nosso trabalhando... eu digo nosso, do

¹⁴ Em 2008, Moraes se elegeu suplente de vereador, numa coligação de apoio ao Prefeito Macim Texeira. Como compromisso com as lideranças do movimento, o prefeito nomeou secretários alguns vereadores da coligação para que Moraes pudesse assumir uma cadeira na câmara. Contudo, em pouco tempo ele rompeu com o prefeito e voltou a ser suplente, condição em que permaneceu até o final da legislatura.

assentamento, trabalhando na escola, do município! Então nós não temos gerência, né, com a escola do município.

Ao contrário do Sr. Moraes, outras lideranças do assentamento foram eleitoras do prefeito Reginaldo, o que não foi suficiente para que ele atendesse às reivindicações locais pela nomeação dos trabalhadores da escola, gerando um desgaste entre a administração municipal e a comunidade. Não poder indicar as pessoas representa, simbolicamente, uma derrota importante para o movimento e principalmente para o assentamento, devido ao pertencimento que a comunidade atribui à escola: “oh, o cara já usa a escola da gente, e a gente conseguiu com muita luta, né, e nem um emprego não dá para a comunidade” (Moraes, em entrevista). Podemos observar que quanto mais as relações políticas se aproximam do cotidiano das pessoas, mais as contradições se evidenciam e se conflitam. A julgar pelo testemunho, as alianças políticas locais das lideranças impactam na relação institucional entre o movimento e o poder público, refletindo na gestão da escola e no relacionamento com a assentamento.

A dificuldade na relação com o município também é percebida no dia a dia da escola. A utilização do mesmo espaço pelas duas escolas demanda manutenção e cuidados que não são igualmente compartilhados. Os gestores da U.E. Luis Fernando se queixam de seus colegas da escola municipal, e mesmo da SEME, por não dispensarem o mesmo cuidado:

Porque muitas vezes a gente tá aqui, abrir a escola e cuidar da escola é pra todo mundo, não é para o município. E eles têm essa limitação. Eles varrem duas salas que vão ocupar. Quer dizer, até aí tudo bem, mas eles nunca chegaram aqui e disseram: “ó, o computador deu um problema; olha, eu trouxe aqui alguma coisa pra colocar na impressora.” Quer dizer, são coisas do dia a dia de uma escola que a gente precisa ter cuidado, no manejo, tudo, que eles não tem com a gente. Ter um certo compromisso; justificar alguma coisa (Silvestre, em entrevista).

A ocupação do prédio pela gestão municipal é percebida como quem cede seu próprio espaço para que outro, estranho, possa utilizá-lo e a falta de zelo é igualmente sentida como descuido e negligência. É possível notar que há um sentimento de pertencimento pela escola, expresso pelo diretor da U.E. Luis Fernando, que imbuído do sentimento de conquista, se põe como o cuidador daquele bem valioso: “Eu penso como escola, não penso como município ou estado, é a escola do assentamento, o Luis Fernando que eu tenho que me preocupar” (Silvestre, em entrevista). Esse sentimento

está expresso não só na fala do diretor, mas de todos os interlocutores com os quais tivemos contato para a pesquisa.

O descompasso e a falta de sintonia entre a gestão municipal e a estadual também se expressa no âmbito pedagógico da escola. Se para os militantes da Educação do Campo a compreensão é de integralidade da escola, ou seja, o que está em questão é o acesso à educação significativa das crianças e jovens, não é isso que testemunhamos no assentamento José Constâncio. A separação administrativa das escolas entre estadual e municipal, também se reflete no fazer pedagógico:

A gente não tem esse aconchego, essa aproximação de discutir as coisas como deveria, o que não tem nada a ver, uma coisa é a escola. Mas a gente tem essa queixa porque eles nunca procuram a gente em nada, nunca questionaram nada, aí a gente faz aqui, vai fazendo, vai fazendo e eles vão aí se apropriando também das coisas (Silvestre, em entrevista).

Nessa questão, o fato de não haver educadores do assentamento trabalhando na escola é fundamental para compreender a distância entre duas experiências tão distintas no mesmo espaço. A contradição é ainda mais clara se considerarmos que a grande maioria dos alunos matriculados pela escola municipal é de filhos e filhas das famílias assentadas, ou seja, onde há uma relação mais direta da escola com a comunidade, ela não tem participação. Da relação do assentamento José Constâncio com a poder público de Palmeirais-PI, a escola, podemos perceber o quanto a Educação do Campo é vulnerável à regulação estatal. Não havendo uma parceria estável, ou rompendo unilateralmente a que existia, a força estatal se impõe sobre a força comunitária.

No que toca o relacionamento entre o MST e a Prefeitura de Palmeirais, recorremos a Medeiros (2010) para concluir nossa observação:

esse processo [a municipalização da Educação do Campo] tem sérios problemas, haja vista a tradição conservadora, autoritária e clientelista presente nas administrações municipais que tende a se reproduzir, deixando do lado de fora tanto o campo quanto os movimentos sociais do campo por serem espaços de conflitos que não interessam à lógica dominante manter no âmbito das políticas públicas e do Estado (MEDEIROS, 2010, p. 224)

Devido aos limites da pesquisa, não nos aprofundamos nas relações da escola com a Prefeitura Municipal, portanto, nossas conclusões nesse ponto são apenas ilustrativas para um contraponto à relação da escola com o Governo do Estado.

Contudo, acreditamos que elas evidenciam aspectos relevantes da realidade social estudada.

Concentraremos a análise, agora, na ação da SEDUC-PI sobre a escola. Partiremos do sentimento expressado pelo professor Silvestre, que converge com a percepção dos demais membros da gestão:

É até um constrangimento muito grande nosso, meu principalmente, de não... de estar assim só manobrando as coisas que a SEDUC manda, né, na verdade, e a gente pouco avança nessa questão de tá colocando o ensino baseado naquilo que a gente sonha pros assentamentos, para as escolas do Campo, né? (Silvestre, em entrevista)

Esse sentimento expressa quanto o funcionamento de uma escola pública é demandado por aquilo que o Estado define como sua política de educação, restringindo o limite de autonomia da gestão escolar e exigindo que estratégias de superação desse enredamento sejam desenvolvidas para a realização de uma Educação do Campo possível. Observamos que a U.E. Luis Fernando é limitada, principalmente, a partir de cinco elementos: a burocratização dos procedimentos de gestão escolar; a exigência de execução de programas e projetos previamente definidos; a lotação dos professores; o transporte escolar; e o medo de fechamento da escola.

A burocratização gerada pelo controle administrativo e financeiro da escola é talvez a regulação mais limitante em termos de dedicação de tempo e envolvimento pessoal, principalmente do diretor: “[a burocracia] Interfere diretamente, porque o diretor não consegue nem atuar na parte pedagógica da escola, porque ele se prende tanto nas coisas financeiras da vida escolar que ele não consegue ter tempo com o professor para conversar, ele não consegue sentar com o professor sem estar pensando lá em outra coisa...” (Gardênia, em entrevista).

A escola é uma repartição pública e como tal está sujeita às normas administrativas legais, seja nos procedimentos de funcionamento, seja na aplicação dos recursos. As principais queixas estão relacionadas às dificuldades para utilização dos recursos; às dificuldades para encontrar fornecedores para a escola; a observação do recolhimento de impostos e tributos; a realização da prestação de contas e a consequente emissão de declarações fiscais; bem como, o abastecimento com informações nos sistemas de gestão educacional da Secretaria. O esforço despendido pelo diretor para realizar essas tarefas consome seu tempo da atividade de gestor, assim como exige um

sobre-esforço pessoal que extrapola a obrigação institucional: “[...] é muito complicado, é muito burocrático, eu tô me desgastando muito, eu até digo aqui ‘pessoal, eu não vou aguentar mais não, vou entregar a escola’ porque eu gasto muito também assim com passagem, deslocamento, encontros sem sentido [...]” (Silvestre, em entrevista).

Dois casos específicos são emblemáticos de como a burocratização das ações dificulta o cotidiano da escola. Um é a compra de produtos de agricultores locais para a merenda escolar. A professora Gardênia é quem nos relata a situação:

Nós temos dificuldade até na agricultura familiar, aquela compra dos 30% que é pra gente tirar da própria comunidade algumas coisas, feijão, macaxeira, abóbora, cheiro verde. Porque o governo coloca tanta burocracia pra você se comprar um produto da agricultura familiar que fica inviável de você comprar de um pequeno produtor. Ele diz, tem que gastar 30% do repasse da merenda nos alimentos da agricultura familiar. Mas quando o repasse – nosso repasse é 600 reais – aí você tirar os 30%, dá o que? Cento e poucos reais, né? quem vendeu aquele produto tirar, que tem que tirar uma nota, ele tem que pagar um imposto, tem que fazer declaração não sei do que lá do INSS, tem um tal de um patronal, eu sei que quando ele vier tirar tudo isso pra prestar conta ele já não ficou com nada. Então a gente não consegue executar (Gardênia, em entrevista)

O programa de compra direta da agricultura familiar para a merenda escolar, à época em que foi criado, era considerado uma conquista para os agricultores e assentados porque possibilitaria uma comercialização direta com o governo, contudo as normas tributárias e de controle públicos demonstraram ser quase impraticável a sua realização. Para a professora Gardênia, que é gestora da escola, mas também agricultora, isso é motivo de frustração e decepção: “Eu mesma me propus a vender pra agricultura familiar pra escola, mas quando eu vi que a burocracia era tão grande: ‘não Silvestre, vamos parar, nós faz a justificativa que sai mais em conta’” (Gardênia, em entrevista).

O outro caso é a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. A rigor, esse documento deveria expressar os princípios e fundamentos a partir dos quais a escola age pedagogicamente, contudo em muitos casos ele é utilizado mais como um documento, dentre outros, necessário ao cumprimento das normas de funcionamento da escola. Para o movimento da Educação do Campo, conseqüentemente para o MST, a elaboração do PPP é um momento fundamental para a construção da escola do campo. Porém, na U.E. Luis Fernando observamos que este documento também foi “aprisionado” pela burocracia estatal. Vejamos o relato da professora Gardênia:

E que tá só com dois anos que a gente descobriu que a nossa escola não é registrada como escola do campo. É uma escola convencional. A gente só descobriu por conta de um horário, que o governo diz que a aula tem que começar seis e meia e terminar dez e meia. E nós: ‘Meu Deus, mas..!’’. Aí começou a fazer abaixo assinados, atribulação... e aí a gente descobriu: “pois se vocês querem um horário diferenciado, vocês têm que transformar a escola em uma escola do campo”, ‘oxe! Nossa escola é do campo!’, ‘não, a escola de você não é escola do campo, não se enquadra’, ‘a escola de você é convencional, pra isso você tem que fazer uma transformação’, nosso PPP é todo como se fosse uma escola do campo, mas na legalidade não é. Aí a gente veio descobrir dois anos agora.

Durante a pesquisa não abordamos os pormenores do processo de elaboração do PPP, mas pelo relato podemos deduzir que a coordenadora pedagógica pressupunha que o documento estivesse elaborado de uma maneira diferente da qual ele se encontra registrado junto à SEDUC-PI, havendo um descompasso entre a Secretaria e a escola. Indagada sobre as providências acerca das modificações exigidas, ela explicou que ainda não haviam sido tomadas porque, sendo mais uma demanda burocrática, o diretor prioriza a resolução de problemas de funcionamento ordinário da escola, negligenciando essa questão.

O segundo elemento de regulação da escola é a exigência para realização de programa e projetos previamente definidos pela Secretaria de Educação. Essa obrigação externa compromete a originalidade pedagógica e a utilização do tempo escolar, restringindo a coordenação e professores à operacionalização de atividades e calendários pré-definidos.

Na parte educacional, acredito que a gente tem que melhorar mais a questão do nosso currículo, não ficar muito atrelado a receber, só receber. No encontro pedagógico a gente até falou isso, que a gente tá muito só engolindo, os professores também questionaram ‘tudo enquanto quando vem, nós engole’ ‘ou que tenha espinho ou caco de vidro, é só engolindo’. Tem o negócio da Semana Presente, não sei se tu ouviu falar? A gente tá todo mundo aperreado, na semana de avaliação, aí chega um projeto desse tamanho, a semana todinha de Semana Presente. E tem que executar, tem que fazer relatório, tem que prestar conta daquela Semana Presente. Que é uma atividade que não tem nada a ver com a aquela realidade que tá havendo na escola, e a gente tem que enfiar dentro do currículo às pressas. (Gardênia, em entrevista).

A Semana Presente à qual a professora se refere é uma ação do programa Jovem de Futuro. Esse programa é uma realização do Instituto Unibanco em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e seu objetivo é oferecer instrumento de suporte ao trabalho de gestão das escolas, com foco em resultados de aprendizagens, conforme as avaliações de desempenho. Esse tipo de programa é destoante do que assevera a Educação do Campo, pois enquanto o modelo do programa visa uma educação massificada, estruturada em sistemas de avaliação, esta luta por uma educação significativa à realidade dos sujeitos. Por isso, a execução do programa na U.E. Luis Fernando pode ser uma contradição à Educação do Campo, dependendo de como seja sua execução. Voltaremos a discutir o teor da execução desse programa no próximo capítulo.

Outro programa utilizado na escola e que é um contrassenso à Educação do Campo é o de Medição Tecnológica. Por esse programa, as disciplinas que não têm professores na escola são ministradas por vídeo conferências, que podem ser ao vivo, com interação entre alunos e professor, ou gravadas. Essa prática é fortemente criticada pelos movimentos em defesa da educação porque reconhecem que o ensino presencial é fundamental para o aprendizado dos alunos e que o contato do professor com a realidade do aluno é necessário para um ensino contextualizado. Apesar de não ser utilizado massivamente na U.E. Luis Fernando, o programa faz parte do seu funcionamento.

O terceiro elemento de regulação é a lotação de professores. Apesar do protagonismo do MST na indicação dos gestores da escola, os professores da escola são lotados conforme contratação da Secretaria, seja por processos seletivos simplificados, para contratação de professores temporários, seja por concurso público, para professores efetivos. A dificuldade enfrentada pela escola em relação aos professores diz respeito ao perfil desses profissionais e seu comprometimento com uma proposta pedagógica diferenciada. Como a escola precisa dos professores para funcionar, os gestores têm que lidar com os que são disponibilizados pra lotação: “‘não, não tem professor pra lá não, só tem esses daí, senão vai ficar descoberto!’, e aí a gente termina pegando porque senão vai ficar sem professor, né, mesmo que fique um sem ser na área, mas é melhor do que não ter de jeito nenhum” (Gardênia, em entrevista).

A característica de escola do campo também reflete dificuldades para a disponibilidade de professores em determinadas áreas, tanto pela falta de profissionais, quanto por um manejo da própria secretaria em “economizar” mão de obra. Dessa

forma, a maneira encontrada para sanar a carência de professores é a complementação de carga horária de outras disciplinas¹⁵: “aí essas outras disciplinas como educação física, como sociologia, filosofia e artes são complemento, são disciplinas de complemento, eles não consideram como disciplina obrigatória, só complemento, se der para complementar, bem, se não deu, deixa lá no faz de conta” (Gardênia, em entrevista).

O caso da disciplina de sociologia talvez seja o mais emblemático desse arranjo de professores: ela é ministrada pela professora de biologia, ou seja, de uma área do conhecimento oposta ao das ciências humanas. Esse arranjo de disciplinas, nitidamente prejudicial à escola e particularmente aos alunos, é conveniente aos professores. A totalidade dos professores são residentes na cidade de Parnarama-MA, distante 5km do assentamento, portanto, a U.E. Luis Fernando é o local de trabalho mais confortável quanto ao deslocamento. Porém, caso as cargas-horárias dos professores fossem ocupadas apenas com as disciplinas correspondentes às suas formações, eles teriam que complementar em outras escolas do município, muito mais distantes que seus locais de residência¹⁶.

A professora Gardênia nos ilustra essa situação, com a lembrança da conversa com uma professora: “essa semana uma professora disse ‘tô com raiva de tu!’ ‘o que foi professora?’ ‘tu deixou o EJA fechar, agora vou ter que ir lá pra longe, era pra eu ficar só aqui perto de casa’ [risos] ‘Ah, professora, mas eu não mando no EJA não’ [risos]”.

Outra questão de grande relevância na relação dos professores com a escola é como a gestão, diretor e coordenadora, interage com eles sobre a proposta de Educação do Campo e o envolvimento deles com a pauta. Esse tópico será tratado com detalhes no próximo capítulo, quando analisaremos os desafios de implementação da Educação do Campo na U.E. Luis Fernando.

A questão do transporte escolar é o quarto elemento limitante da escola. Mais de dois terços dos alunos da A U.E Luis Fernando dependem do transporte escolar para estudar. Situados em 11 comunidades diferentes, alguns deles precisam se deslocar por mais de 50 km de distância. Por isso a forma como esse recurso é disponibilizado e gerido implica diretamente no funcionamento da escola. Segundo os relatos, o número de matrículas está diretamente relacionado à qualidade do serviço de transporte escolar,

¹⁵ Na U.E. Luis Fernando, as disciplinas estão dispostas da seguinte forma: entre os professores: matemática com professora da área; geografia e história com professor de geografia; física e química com professor de física; sociologia e biologia com professora de biologia; inglês, espanhol e ensino religioso com professora de inglês; português e filosofia, com professora de português.

¹⁶ A cidade de Palmeirais-PI está há 40 km de distância de Parnarama-MA.

pois conforme a quantidade de ônibus disponibilizados e a definição de rotas para as comunidades, aumenta ou diminui as alternativas de oferta de ensino à população rural de Palmeirais.

A escola do José Constâncio vivenciou as duas experiências, momento de perda de alunos por problemas com o transporte e de busca de novos alunos quando o serviço melhorou: “Pra cá o nosso ônibus nunca tinha entrado na Matinha¹⁷, esse ano vai entrar, nós fomos fazer matrícula lá, porque o ônibus de lá¹⁸ também pega na Matinha, então nós vamos também concorrer, vamos disputar o aluno” (Gardênia, em entrevista).

Além da disponibilidade dos veículos, a qualidade com que o serviço é ofertado tem uma relação direta com a vida escolar, conforme a experiência relatada pelo professor Silvestre:

[...] espero que continue 2020 assim, né, porque ônibus quebrado acaba com escola, acaba!... é uma destruição total, né, ônibus que quebra, que já aconteceu anos atrás aí da gente passar uma semana sem aula aqui, uma semana sem aula porque de ônibus que furou o pneu, ônibus que quebrou e ninguém arrumava e aquela coisa, vinha e quebrava no caminho, ficava lá mesmo, aluno ia de pé, rapaz!

Em 2019, apesar da regularidade do serviço de transporte escolar, a abrangência dele foi insuficiente para a necessidade, pois apenas um ônibus fazia as rotas. Em época anterior havia dois ônibus para o mesmo serviço, a Secretaria de Educação justificou a redução por falta de recursos. Naquele ano o ônibus percorria as 11 comunidades, chegando a somar um total de 80 km entre o embarque do primeiro aluno e o desembarque na escola. O tempo necessário para cumprir o percurso é consideravelmente grande e prejudicial em vários aspectos. Boa parte dos alunos que estuda à noite são trabalhadores, portanto, além da dedicação em assistir aula depois de um dia de trabalho, o tempo despendido no percurso gera um desgaste adicional, refletindo consequentemente no desempenho acadêmico desse estudante. Além disso, existe a preocupação com o risco de acidentes, devido à condução do veículo. Segundo os relatos, ao terminar as aulas às 22:30h, o motorista dirige em alta velocidade para chegar o mais rápido possível em casa.

¹⁷ Comunidade rural de Palmeirais.

¹⁸ A professora se refere ao anexo escolar da comunidade rural São Joaquim que também oferta o ensino médio noturno.

Apesar da relação direta entre o serviço de transporte escolar e o funcionamento da escola, o diretor tem pouco poder de influência de gestão, uma vez que o contrato de serviço é celebrado diretamente entre a SEDUC-PI e empresas terceirizadas. Em outros momentos o governo do estado firmou parceria com as prefeituras municipais para que elas oferecessem o serviço, o que tornou as condições de resolução dos problemas ainda mais difíceis, já que, como vimos atrás, a relação das lideranças do assentamento com o poder municipal é mais tensa. Contudo, a gestão local sempre se posicionou ativamente nas questões de interesse da escola:

Tivemos um monte de problemas por causa de transportes e nunca encaixava direitinho, sempre a gente ficava aqui nessa correria, saber quem era o responsável, se era a SEDUC, na LOKAL que era a terceirizada lá da SEDUC, se era aqui no município que também tinha uma parceria. Eu sei que aí nós fomos perdendo alunos também pra Parnarama-MA, pra Nazária-PI também. E a gente sempre tentando, correndo atrás, porque a gente não fazia parte da discussão do transporte, mas a gente não queria ver a nossa escola parada. Porque se a gente tá lutando aqui por uma escola viva, forte, cada vez mais, melhor, a gente não ia ficar parado diante de uma situação dessas (Silvestre, em entrevista).

O medo do fechamento da escola é o quinto elemento que regula a atuação da gestão da U.E. Luis Fernando. A evasão escolar já é um problema amplamente debatido no Brasil, seja no espaço acadêmico como nos órgãos de gestão educacional. O ensino médio e as turmas de EJA são as principais etapas e modalidades que sofrem com o abandono dos alunos, mas quando se trata do ensino noturno na zona rural esses índices são ainda maiores. No caso pesquisado, a evasão adquire uma preocupação especial para nossos interlocutores, pois ela é acompanhada da ameaça de fechamento da escola: “ [...] eu tô muito preocupado com essa escola em 2020, muito preocupado, né? Porque aí você sabe, né, o cara tá querendo fechar um monte de escolas e [...] esse ano nós tivemos uma evasão enorme de alunos...” (Silvestre, em entrevista)

Nos últimos anos a U.E. Luis Fernando tem registrado baixo número de matrículas, inclusive com o encerramento das turmas da terceira e quarta etapas de EJA, devido à alta taxa de evasão e pouca procura de novas matrículas, o que não significa que o problema da baixa escolaridade na zona rural de Palmeirais esteja resolvido. A cada intervalo dos anos letivos, os gestores promovem uma verdadeira mobilização dos trabalhadores da escola em busca de novos alunos, fazendo visitas de sensibilização às comunidades atendidas. Todos os trabalhadores da escola se envolvem nesse processo,

inclusive professores e funcionários de serviços operacionais, como o Sr. Domingos, agente de portaria: “nós pega carro aí no final de semana, moto e sai aí no município para ir atrás [...] procurando pessoal pra matricular, né?!”

Querer a escola cheia de alunos é um objetivo essencial da militância do MST e do assentamento José Constâncio, por isso estão sempre empenhados na animação dos alunos para não desistirem de estudar ou buscando novos para se matricular. Porém quando a SEDUC-PI impõe uma meta de estudantes, assegurar as matrículas é uma questão de sobrevivência da escola. Historicamente os movimentos sociais do campo empunham a bandeira contrária ao fechamento das escolas no campo, uma prática corriqueira das administrações públicas, em especial as municipais. O medo do fechamento, portanto, significa o risco de perda de uma conquista alcançada com tanta luta e mantida com duros esforços e dedicação.

Todas essas questões que delimitam a autonomia de funcionamento da escola se somam ao sentimento de falta de apoio da SEDUC-PI quanto à Educação do Campo. Na estrutura da Secretaria existe a Coordenação de Educação do Campo, criada ainda em 2003, no primeiro ano de mandato dos governos petistas, pautada pelos movimentos sociais do campo, inclusive com a indicação das funcionárias. A baixa localização na hierarquia da instituição faz com que essa coordenação tenha pouco poder de influência em questões relacionadas à rede escolar. Sua atuação se restringe basicamente a encaminhamentos internos quando reivindicado pelos movimentos ou a elaboração e execução de projetos delimitados. A relação direta da escola com a SEDUC-PI acontece através da 18ª Gerencia Regional de Educação – GRE, estrutura de assessoria e fiscalização das escolas. Nessa instância, a distância dos técnicos em relação à pauta da Educação do Campo é ainda maior.

Os gestores da U.E. Luis Fernando se queixam exatamente da falta de uma atuação mais ativa da Coordenação de Educação do Campo junto à escola, principalmente porque foi uma instância criada sob influência direta do MST. Questionam que sua atuação se restringe às presenças pontuais das técnicas em eventos organizados pelo movimento, mas que não avançam para além disso. Quanto à 18ª GRE, a reclamação é a de que os técnicos não incorporam os preceitos da Educação do Campo em sua prática de gestão, logo não haveria como apoiá-los nessa questão:

[...] a SEDUC trata a escola como uma escola mesmo da cidade normal, chega, prestou conta do funcionário; chega, prestou conta do

financeiro, é... tem quantos alunos, entrou... quantos alunos saíram... pronto, só isso! Não tem essa parte de formação, de reconhecimento, 'oh, a escola do Campo...' aquela coisa, não! A gente não tem, simplesmente chega, fez a fiscalização que eles vieram atrás e nem pergunta se a maioria dos alunos é da zona rural, se a escola... a maioria é daqui do assentamento, nem pergunta, não tem isso (Gardênia, em entrevista).

Podemos concluir que realizar Educação do Campo em uma escola pública, por mais que seja por uma parceria entre o movimento social e o Estado, é uma correlação de forças que muitas vezes pende a favor da regulação. Nos casos que apontamos é praticamente inevitável fugir do enquadramento estatal, uma vez que a escola é uma instituição pública e como tal está submetida ao regramento oficial. Portanto, o que queremos levantar aqui é a reflexão sobre uma contradição intrínseca à prática da Educação do Campo, que é: como promover uma educação emancipadora para os camponeses a partir de políticas públicas de Estado? Essa reflexão não se conclui aqui.

Reconhecemos os limites impostos, mas eles não se encerram em si mesmos. São problematizados como desafios a partir dos quais os sujeitos buscam superá-los, seja pelo enfrentamento, seja pela margem ou pela resignificação. No próximo capítulo, analisaremos como os sujeitos da escola, do assentamento e do MST elencam seus desafios e como conseguem realizar uma Educação do Campo possível, no âmbito da U.E. Luis Fernando.

4 “FICA SÓ COMO UTOPIA, O DESEJO DE REALIZAR SEM REALIZAR”: A EDUCAÇÃO DO CAMPO POSSÍVEL

Neste capítulo apresentamos a análise da experiência de gestão da U.E. Luis Fernando, demonstrando os desafios enfrentados para realizar a Educação do Campo possível, mas também evidenciando as boas práticas que conferem à escola o destaque de uma das melhores de Palmeirais-PI, motivo de orgulho para todos envolvidos.

Na primeira parte tratamos das questões práticas que se impõe à gestão pedagógica na tarefa de realizar a utopia da educação emancipadora. Na segunda, demonstramos como a militância no MST e no movimento pela Educação do Campo produz a experiência da U.E. Luis Fernando.

4.1. A TENSÃO ENTRE UTOPIA E REALIDADE: OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Acreditamos que a prática da U.E. Luis Fernando está situada num campo de tensão entre a emancipação e a regulação. Já demonstramos que a ação emancipatória do MST está contida em sua concepção política e pedagógica e nas suas lutas. Do outro lado, vimos que o Estado atende às reivindicações do movimento, mas impondo sua regulação. Compreendemos que alguns desses elementos limitantes são pontos de tensão, portanto, são disputados pelos dois polos. Nesta primeira parte do capítulo procuramos demonstrar os desafios enfrentados pela escola do assentamento José Constâncio para continuar no caminho da utopia.

A pesquisa apontou, principalmente, cinco pontos de tensão, ou desafios: o risco de mudança de gestão do governo estadual; o distanciamento do apoio do MST; a inabilidade dos gestores com a proposta de Educação do Campo; as dificuldades com os professores; e a evasão escolar.

Já examinamos que a comunidade do assentamento José Constâncio prova de duas relações díspares com o poder público, em relação à escola: uma com a Prefeitura Municipal e outra com o governo do estado. Com este há uma relação de parceria, mas com aquela não há abertura. Também já vimos que a parceria com o governo do estado é significativamente possibilitada pelo seu perfil político-ideológico, ou seja, há 18 anos o Piauí é governado pelo Partido dos Trabalhadores e seus aliados, contexto no qual possibilita a parceria com o MST.

A relação com o poder público municipal demonstrou que se a gestão do governo não for sensível às pautas dos movimentos sociais, se não reconhecer neles uma representação com a qual deseje dialogar ou ainda se enxergá-los como adversários, a parceria se torna impraticável. No presente momento, observamos que no cenário nacional as parcerias entre Estado e movimentos sociais se esvaíram com o fim dos governos petistas e a ascensão de governos de perfis conservadores. Mais do que o fim das parcerias, testemunhamos deliberadamente uma tentativa de desmonte e criminalização das organizações representativas da sociedade.

No Piauí, o Governador Wellington Dias está em sua segunda reeleição e para tal teve que ampliar bastante seu leque de aliados e concessões. Praticamente todos os partidos tradicionais do estado apoiam o atual governo, isso pode significar uma pressão desses partidos por sucessão na próxima gestão, ainda maior do que nas eleições anteriores. A única garantia de que as escolas dos assentamentos continuem sob gestão compartilhada com o MST é a boa vontade do governo do estado, sendo que em alguns municípios o movimento tem que se confrontar com forças políticas locais na disputa pela indicação dos cargos das escolas de assentamento, pois elas também apoiam o governo.

As falas dos nossos entrevistados nos dão indícios de que o trabalho de base do MST tem sido cada vez mais fraco, deixando-o fragilizado na correlação de forças. A rotineirização dos termos do acordo com a SEDUC-PI parece ter conferido um ambiente de “paz permanente” que faz com que os envolvidos não questionem a conjuntura que os envolve. Dessa maneira, todos os anos, a direção estadual do MST renova a indicação de suas lideranças locais nas funções das escolas e estas continuam a rotina de seu trabalho, como se fossem funcionários públicos.

Esse comportamento do MST estadual se reflete nos assentamentos e nas escolas, e constitui o que estamos apontando como segundo ponto de tensão: o distanciamento do apoio do MST de sua base. O professor Silvestre, como liderança estadual do Movimento, reconhece que a direção não tem promovido a organização nos assentamentos e isso reflete no envolvimento da militância:

Que a gente também não tá discutindo bem as nossas propostas de fato que é pra ser dentro do assentamento, tá deixando muito a desejar nessa questão da organização, é aqui, é lá, no meu, é em outros assentamentos; e as pessoas não querem se envolver, não querem estudar, não querem participar das coisas como deveria e não querem contribuir, não querem dar a sua parcela (Silvestre, em entrevista).

As lideranças locais também demonstram a fadiga que a militância provoca e após um período de luta e conquistas significativas passam a dedicar um tempo maior à família e projetos pessoais. Essas pessoas não conseguem dar apoio a contento do que esperam os assentados, demonstrando uma desmobilização depois de efetivado o assentamento:

[...] o movimento fica só na imagem de Josiel¹⁹ que mora na Levada²⁰, lá ele não visita, não anda, não conhece a escola, se perguntar quem é os funcionários da escola, os nomes dos professores, ele não sabe dizer quem é porque não visita, não tem aquela participação efetiva porque o movimento é todos nós, né, mas querendo ou não a gente sempre busca uma liderança para tá idealizando, é... o Moraes²¹ é uma liderança forte, mas atualmente o Moraes tá com problema dele mesmo pessoal e ele se afastou muito, né, tá com uns dois anos, ele se afastou muito da comunidade, a gente quase não vê ele... porque ele era uma liderança muito forte, carregava a bandeira mesmo e vinha, falava, mas assim, tá apagado. O movimento a gente sabe que tem, mas a gente não consegue mostrar (Gardênia, em entrevista)

A mística, ritual que marca a identidade simbólica do MST, é uma prática que também tem se perdido ao longo do tempo no assentamento e na escola: “a gente fazia mística, a gente fazia noite cultural, hoje a gente não consegue fazer mais nenhuma mística, né, que a mística é uma coisa muito simples, mas a gente não consegue fazer, é tanta coisa, é tanto afazer que quando a gente lembra da mística acabou a festa, acabou o evento” (Gardênia, em entrevista). A juventude do assentamento, por sua vez, demonstra desinteresse pelo movimento, fazendo com que não surjam novas lideranças: “infelizmente, a gente não consegue ver aquele jovem engajado, [...] a gente ainda não consegue perceber isso. Eles estão muito tímidos, a gente consegue ver mais nos adultos” (Gardênia, em entrevista).

O movimento tem promovido algumas formações, principalmente com jovens, exatamente na tentativa de continuar formando militantes e fazer surgir novas lideranças. Contudo, esses processos não têm sido contínuos e seus resultados se demonstram insipientes, com pouco envolvimento dos mais novos. Percebemos que os filhos e filhas das lideranças, talvez pelo contato frequente e intenso com os pais,

¹⁹ Josiel é uma das lideranças estaduais do MST, morador do assentamento Ernesto Che Guevara, em Palmeirais.

²⁰ Comunidade de Palmeirais onde está localizado o assentamento Ernesto Che Guevara.

²¹ Liderança do MST e do assentamento José Constâncio, interlocutor da pesquisa.

demonstram-se mais sensíveis às bandeiras de luta e organização do movimento, como no caso da Débora, filha do Sr. Domingos. Ela nos relata sua visão sobre a relação do MST com os jovens do José Constâncio:

Eu sempre vou em encontro estadual, é... participei do encontro... teve aqui também encontro com os jovens, aqui na comunidade...

Estão muito parados os jovens. Por isso assim que eu acho o movimento aqui dentro... parou! Porque ele tinha que vir mais incentivar! Veio! Teve uns grupos que veio aqui para tentar resgatar, mas se eles tivessem frequentes era melhor [...]

[Se precisar fazer luta hoje dá para contar com os jovens do José Constâncio?] Não todos! Porque nem todos conhecem a luta do MST, aqui se tiver uns 50 jovens, vai uns 20, né... (Débora, em entrevista).

O distanciamento do MST da comunidade é sentido por todos os interlocutores da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao apoio para a escola. Seu papel tem se restringido ao encaminhamento à SEDUC-PI dos nomes dos funcionários das instituições de ensino dos assentamentos e na motivação dos trabalhadores:

De um tempo pra cá, como eu lhe disse, o movimento só segura mesmo a equipe gestora, mas atuar mesmo dentro da escola, ele não atua [...] Aqui se você for falar um negócio de alguma coisa do movimento, aqui ninguém conhece, ninguém conhece não. Aqui não tem essa junção do movimento dentro do dia-a-dia da escola, não tem. (Francisco, em entrevista).

Realizar a Educação do Campo, a partir daquilo que o MST defende, requer maior comparecimento do movimento à escola, pois o fazer educativo exige uma assessoria mais presente. Percebemos na fala da coordenadora pedagógica a carência de apoio:

A gente tem os representantes, mas não atuam, não visitam a escola, não faz acompanhamento, então se torna que a gente fica sozinho, né, a gente termina tendo que fazer só o que a gente acha que dá para realizar e a gente fica só. A gente sabe que tem uma bandeira, que tem um movimento por trás, mas a gente não consegue, ele não vem até nós para dar aquela força, aquele apoio que a gente necessita (Gardênia, em entrevista)

Esse sentimento de carência de apoio pode representar uma insegurança quanto à maneira de fazer a Educação do Campo, na prática. Isso nos leva ao terceiro desafio

enfrentado: a inabilidade por parte dos gestores. Quando indagados sobre como vivenciam a Educação do Campo na escola, todos eles são unânimes em se ressentirem de não conseguirem realizar a prática pedagógica como acreditam que deveria ser. As falas indicam uma “autoculpa” por não saberem como lidar com a transposição pedagógica do que estudaram e vivenciaram no Curso de Magistério e nas formações posteriores.

[...] todos nós fomos formados pelo movimento, somos assentados, né? E mesmo com algumas limitações que temos, [...] tem alguns companheiros que não entende tão bem assim a proposta, não se aprofundaram ainda e tal... eu, por exemplo, tenho lido, tenho participado muito sobre a educação do campo, mas a gente não pode dizer assim que você consegue dominar, assim [...] é muito variáveis, né? [...] Principalmente nos dias de hoje que é uma proposta dessas aí, né, que o governo federal está criando, né, BNCC, que isso eu acredito, né, que vai ainda confundir muito essa questão da gente tá trabalhando a educação no campo, pelo motivo de a gente também não compreender assim pelo menos 70%, né? Mas a gente consegue fazer assim pelo pouco que a gente sabe... e a gente tem se esforçado para se aprofundar mais nas questões, nas leis que garantem a educação no campo, por quê que ela existe, por que as escolas do campo precisam de ter uma proposta educacional diferenciada, né? (Silvestre, em entrevista)

Assim... a gente tem vontade, mas não consegue tirar do papel, fica só como utopia, né, só o desejo de realizar sem realizar. E a gente sempre debate nas reuniões quando a gente faz reunião com grupo que conhece, que sabe por onde é que tem que ir, mas a gente não consegue fazer com que os professores trabalhem essa ideia, não sei se é porque a gente não exige ou não coloca como meta ou... não sei. Acho que nós mesmos, a gestão não tá conseguindo tirar do papel essa ideia. A gente tem a ideia, mas não consegue colocar em prática a verdadeira ideia. (Gardênia, em entrevista)

Percebemos que há uma compreensão da importância da Educação do Campo para o assentamento, o esforço de fazer a partir do que conhecem, como também um empenho em estudar e compreender como realizá-la melhor. Mas também é possível verificar o reconhecimento da limitação de conhecimento e a inabilidade de praticá-la. A Educação do Campo, portanto, se apresenta como algo que não é de simples apropriação, menos ainda de realização. O próprio exercício do magistério não é algo que inspire o entusiasmo de todos que se propõem a trabalhar com a educação. Dos nossos interlocutores na pesquisa, os professores Francisco e Fernando, dois dos três estudantes do curso do Magistério residente no assentamento José Constâncio, revelaram não terem aptidão para a sala de aula: “eu não tenho muito a vocação assim

de ser professor, não. Eu acho que essa profissão que eu tô, acho que me sinto melhor, eu trabalho mais” (Francisco, em entrevista). A profissão à qual ele se refere é a função de secretário da escola. Já o professor Fernando, após a malfadada experiência de diretor da escola municipal, disse não ter mais interesse em trabalhar com a educação, prefere a agricultura.

Para aqueles que assumiram a tarefa de conduzir a escola, em alguns momentos, o sentimento de culpa atribuído a si mesmo mais parece o de quem se encontra num conflito, mas que não tem forças suficiente para derrotar o adversário. No caso da U.E. Luis Fernando, seria a Educação do Campo versus a rotina da escola pública:

Eu acho que está faltando mais empenho nosso, porque assim, a gente reúne e diz ‘vamos fazer isso’, e aí quando chega lá não faz, né, ou... não sei, é tipo aquele ditado ‘andorinha só não faz o verão’. [...] Por exemplo, se o Silvestre chega e diz vamos fazer isso, e isso... ‘pois vamos!’, aí quando é mesmo na hora [...] aí termina não saindo. Não sei se tá faltando pulso firme, não sei realmente assim ao certo o que é. Fica só um se culpando, “ah, mas não fizemos isso porque fulano não quis fazer”, ‘não, mas ciclano não quis fazer também’, ‘fulano não ajudou, eu disse, mas fulano não fez’. E aí termina que não acontece, né, educação de fato que a gente tem vontade de fazer, a questão da mobilização, o aluno conhecer verdadeiramente o seu direito, direito da educação no campo, da educação participativa, democracia, não acontece, fica acontecendo só o que vem de lá, dia a dia só o que acontece... a grade, como a gente fala, né, acontece o que a grade manda e a gente vai fazendo, vai obedecendo, e vai acontecendo e quando se pensa, passa o ano. Terminou o ano, aí fizemos a mesma coisa (Gardênia, em entrevista)

Além de dominar a proposta teórica e saber manuseá-la didaticamente, a coordenação pedagógica da escola precisa lidar com os fatores reguladores impostos pelo Estado, como a BNCC e a grade curricular citadas, conciliando os dois lados. A falta de destreza para manejar as diversas questões curriculares aparece como uma angústia na fala da coordenadora pedagógica:

A nossa escola, infelizmente, não consegue realizar a proposta em si. Infelizmente a gente ainda tá atrelado ao que vem de lá. [...] Não sei se é a gente que não tá puxando ou se não é... a gente num consegue realizar. Aí eu não sei se a falha é nossa. Também, com certeza, não cobrar mais, pedir mais, ir na frente, mostrar. Ou se é mesmo por parte do professor. A gente não consegue realizar a proposta de educação do campo. Muito, muito restrito. (Gardênia, em entrevista)

Nesse depoimento, a professora Gardênia aponta o quarto desafio que eles enfrentam: a dificuldade dos professores de se apropriarem e de se envolverem na proposta da Educação do Campo. A pesquisa apontou quatro aspectos que dificultam o engajamento dos professores no propósito de uma experiência diferente: o fato deles não serem camponeses; disporem de pouco tempo para as atividades da escola; a limitação das aulas ao livro didático; ea indisposição para participar de formações. Esses aspectos não são percebidos isoladamente, mas inter-relacionados.

O fato dos professores morarem na cidade é o principal aspecto apontado como limitante à realização de uma educação contextualizada: “[...] no ensino-aprendizado a gente deixa um pouco a desejar porque tu sabe que tem uma dificuldade imensa nossa de criar uma unidade por causa da questão dos nossos professores são tudo da cidade aí cria assim um pouco de resistência em algumas coisas [...]” (Silvestre, em entrevista). Não vivenciar a realidade dos alunos é apontado como um fator diretamente relacionado com o ensino: “porque se o professor trabalhasse mesmo a realidade do educando, convivesse... a mesma história do educando, era melhor para eles...” (Débora, em entrevista). Mais do que não vivenciar a realidade na qual a escola está inserida, é trabalhar com os estudantes um conteúdo que não é adequado para eles. O professor Francisco identifica esse elemento como sendo um dos principais responsáveis por não ser praticada a Educação do Campo na U.E. Luis Fernando:

Porque nossos alunos aqui são tudo da zona rural, né? Aí você sabe, que um professor lá da cidade ele não vai ensinar o mesmo conteúdo que o aluno do dia-a-dia. [...]. A metodologia dele é diferente, igual pra um aluno... muito aluno fica reprovado por causa disso. Pois é, acho que aqui tá faltando mesmo é incentivo da educação voltada pro aluno mesmo, eu acho! Mesmo os alunos sendo da zona rural, eles não têm um ensino voltado pro dia deles não, da realidade deles não.

Ainda nesse aspecto, outro fator de conflito que desafia a direção da escola é a gestão de pessoal. Na escola já se experimentou problemas com a assiduidade e pontualidade dos professores que iam de outras cidades para trabalhar no assentamento. O professor Silvestre é quem nos relata o acontecido:

Há seis meses que eu tava aqui, tinha uns professores aqui, uns colegas da gente, que eles vinham, trabalhavam nas escolas particulares lá de Teresina e vinham pra cá descansar, rapaz! Cinco de uma vez. Eles vinham sempre num carro, quando o carro quebrava, num vinha ninguém. Quando um não vinha, os outros não vinha,

entendeu?! Aí aquilo foi... a gente fazia as atividades, assim num sábado letivo, uma coisa assim pra melhorar as coisas... eles não participavam. (Silvestre, em entrevista)

Ele continua, relatando o caso de uma professora:

Rapaz, tinha uma colega da gente aqui que só pra ela sair da sala dos professores era uma hora, era uma aula. Quando ela chegava lá, batia. Se tivesse duas, ela ficava, senão ela voltava de novo e ficava sentada, lá na secretaria. Aí eu digo ‘não, sinceramente eu tô sendo incoerente aqui, nesse sentido, deixando os alunos numa situação dessa. E a escola, como vai ficar?’

Após o diretor realizar uma assembleia com os estudantes e debater a situação, o problema foi solucionado com a transferência de cinco professores. Isso também causou preocupação, pois como vimos anteriormente, a lotação de docentes numa escola do campo é sempre mais difícil devido às dificuldades de acesso, limitando o perfil dos professores com disposição. Muito embora o caso tenha sido resolvido, o quadro de professores continua sendo de pessoas residentes na cidade, ou seja, essa questão ainda é pertinente.

Experientes com os aprendizados, os gestores passaram a ser mais exigentes com o cumprimento das obrigações dos professores. Ainda que mais assíduos e participantes, os educadores atuais ainda revelam comportamento de desinteresse com o trabalho na escola, como nos relata a professora Gardênia:

É... já vem para o colégio porque é obrigatório, porque se não fosse deixavam para lá, né, pudesse só no final do mês receber o dinheiro sem vir, seria melhor, né, e não dá certo porque a gente cobra muito essa questão de falta, porque a gente sempre diz para eles, se faltar, a gente vai informar e vai ser cortado [...] Porque também é um prejuízo muito grande pro aluno, então eu acho que tem essa dificuldade aí entre os professores nessa questão, né, que... sei lá, vêm à força, vem porque é o jeito vir, né, não é porque tem amor à profissão, ‘porque eu gosto de dar aula’, não, ‘eu vou porque ou eu vou ou eu não recebo o dinheiro’, é tipo assim (Gardênia, em entrevista).

É certo que os casos mencionados, por mais que possam ser a tônica da realidade, não representam a totalidade dos casos, havendo exemplos de situações ou de professores que se integram com mais dedicação ao que é exigido pela escola. Porém, questionamos também o contexto e os interesses que envolvem as atitudes dos professores, pois em alguns casos o cenário em que a situação se realiza ou a condição

que cerca os sujeitos pode influenciar em seu comportamento, como o fato de ser funcionário efetivo ou substituto. A professora se vale do caso de um de seus colegas para refletir sobre essa situação:

Esse não, esse [professor]²² trabalha mesmo porque gosta, não sei também se é porque não é efetivo porque quando é... quando não é efetivo trabalha de um jeito e quando é efetivo trabalha diferente, eu não sei por que isso... acha que já tá seguro, né, mas a gente tem experiência por outros professores também que não eram efetivos e que era dedicação exclusiva e quando se efetivou, mudou, né, até mesmo pediram transferência... mas mudou da água para o vinho, como diz o dito popular, né...

Podemos perceber como a lida da gestão com os professores “de fora” interfere diretamente na rotina da escola e impacta fundamentalmente na vontade de realizar a educação desejada. Por isso, identificamo-la como um ponto de tensão que desafia o MST, o assentamento e a escola a buscar soluções emancipatórias. O professor Silvestre produz uma análise a qual talvez contenha a causa do problema:

Pois é, na minha visão, eu vejo que em primeiro lugar nós não temos demanda de professores no nosso assentamento, na verdade, né, isso nos remete a o quê? Nossos professores vir de outras cidades, né, de outras localidades, que isso pelo meu ver é o maior empecilho, né, de a gente trabalhar a questão da Educação do Campo, a nossa proposta de educação no campo, na nossa escola, porque muitas vezes não coincide de o professor trabalhar só aqui, né, ele trabalha em três escolas diferentes... (Silvestre, em entrevista).

Já apontamos que a lotação de professores é um elemento de regulação do Estado sobre as escolas de assentamento. Por outro lado, também já demonstramos como o MST é atento à necessidade de formação de professores baseados nos princípios da Educação do Campo para atuarem nos assentamentos. Para que haja uma correlação das forças, é necessário aumentar a oferta de formação, assim como o desejo dos assentados em se tornarem professores e acessarem o funcionalismo público.

O segundo aspecto que dificulta a participação desses profissionais no projeto da Educação do Campo é o pouco tempo disponível para o envolvimento com a escola: “[...] para a gente discutir a educação no campo, você sabe que a gente precisa de ter tempo, né, inclusive sábados, né? [...] que a educação no campo exige do professor, da coordenação e os demais, né? [...]” (Silvestre, em entrevista).

²² Subtraímos o nome do professor porque não o consultamos sobre sua citação no trabalho.

Os baixos salários e o desejo de uma vida mais confortável levam os professores a terem uma rotina de trabalho em vários empregos e isso não é diferente com os da U.E. Luis Fernando. Em sua maioria eles trabalham em mais de uma escola durante o dia e em alguns casos, devido ao fato de morarem em cidades pequenas, trabalham em mais de um município. Esse contexto produz dificuldades na rotina de uma escola do campo, como nos relata o professor Silvestre:

[...] professor que falta muito também, no caso professor que tá lá em Parnarama-MA, vai pra Matões-MA, depois vem pra cá ou vice-versa, entendeu, vai pra Palmeirais-PI. Quer dizer, aí a gente tenta segurar esse professor o mais próximo, mas termina não adiantando muita coisa (Silvestre, em entrevista)

A assiduidade e a pontualidade do professor são importantes para o bom funcionamento da escola, mas sua disposição e bem estar também são necessários para um bom desempenho das suas funções, ainda mais se considerarmos que no caso pesquisado as aulas acontecem à noite. Para além disso, a falta de tempo dos professores influencia nas atividades pedagógicas destinadas aos estudantes, já que sem possibilidade de planejar e elaborar atividades em conjunto, um projeto integral da escola fica comprometido:

[...] porque todos os nossos professores, todos eles trabalham manhã e tarde em outras escolas, inclusive, à noite também em outras escolas. Só tem aquele horariozinho para nós, vamos supor, se for cinco aulas na semana, eles só têm aqueles dois dias e meio ou dois dias ou três dias para nós, eles não têm outro tempo (Gardênia, em entrevista).

A limitação do tempo para planejar e elaborar, leva ao terceiro aspecto: a restrição das aulas ao livro didático. Esse aspecto, consequência dos dois anteriores, é apontado como o exemplo prático do distanciamento do currículo da U.E. Luis Fernando em relação ao projetado pela Escola do Campo. Na opinião do professor Francisco, deveria haver um meio

[...]da escola ser mais cobrada pro professor não dar só aquela aula que já vem planejada da cidade. Porque tão na cidade, mas dão aula pros meninos daqui. Porque você pode dar uma olhada num conteúdo desses que eles planejam que a mesma da cidade eles jogam pro interior, não tem nada de realidade (Francisco, em entrevista).

A professora Gardênia, como coordenadora pedagógica, sente no dia a dia a dificuldade de fazer os professores adequarem suas aulas ao contexto do campo. Segundo ela,

Apesar de nossos professores, uma boa parte, já convive com a gente a um bom tempo, tem uns que são bastante abertos pro diálogo, mas tem certas coisas que a gente não consegue tirar do papel. Por exemplo, na área de geografia a gente pode explanar muita coisa na área de geografia que envolva o nosso campo, né? Termina que o professor fica atrelado no livro. Na área da biologia tem muita coisa que a gente pode executar, mas que infelizmente fica muito no livro (Gardênia, em entrevista)

Os gestores da escola reconhecem que a implementação de uma proposta pedagógica diferenciada passa necessariamente pelos professores. Por isso, compreendem que não é possível romper totalmente com a prática tradicional, seja porque estão subordinados à SEDUC-PI, seja porque os professores trazem consigo sua própria experiência de formação e docência. O que anseiam é conseguir estabelecer o diálogo, a partir do qual possam agregar os temas que interessam à escola do campo, ao currículo oficial e ao conteúdo do livro didático. O desejo do professor Silvestre era de que:

[...] eles tivessem essa disponibilidade, e aí a gente com certeza iria construir algo ali paralelo ao que a gente tem hoje, né, porque muitas vezes a gente fala de movimentos sociais, de agroecologia, de questão agrária no Brasil, de questões políticas e ideológicas que muitas vezes fica assim só solto, né, que a gente não consegue formatar tudo isso e trazer e dizer ‘oh, tá aqui, professor enquadra na sua pedagogia’ (Silvestre, em entrevista).

O quarto aspecto limitante do comprometimento dos professores é a indisponibilidade de participar de formações. A principal alegação é a insuficiência de tempo devido aos compromissos de trabalho, como já abordado anteriormente. A pesquisa nos informou que os professores da escola não participam das formações promovidas pela SEDUC-PI, nem das promovidas pelo MST. A maioria dessas formações acontece por mais de um dia, em Teresina-PI, o que se torna mais um argumento para a justificativa da falta dos professores.

A maior ausência é sentida nas formações promovidas pelo MST, pois são focadas naquilo que o movimento fundamenta como sua proposta de educação, além de

serem momentos de partilha de experiências com outras escolas de assentamento. Os entrevistados nos afirmaram que os professores da escola nunca participaram de uma formação sobre o tema da Educação do Campo. Para além dos momentos de formação, os interlocutores afirmaram que disponibilizam material de leitura por e-mail e no mural da escola, meios pelos quais os docentes já mantiveram algum contato com a temática, porém, o interesse de envolvimento é muito tímido, não passa da simpatia.

Esse é um ponto central nos desafios a serem enfrentados por uma escola pública que almeja realizar uma Educação do Campo. Os quatro aspectos identificados pela pesquisa mostram a tensão que se instala quando o movimento social se propõe a realizar uma educação emancipadora por via da parceria com o Estado. Muito embora possamos identificar essa questão como um fator de regulação, ainda assim preferimos enxergá-la como um desafio, um limite com possibilidade de superação. A formação de professores entre quadros do MST é uma das estratégias traçadas desde quando o movimento estabeleceu a educação como pauta de luta. Não por acaso, cursos de magistério em nível médio e de licenciatura e pedagogia sempre foram prioridades em suas proposições de projetos junto ao PRONERA. Ainda falta, contudo, que esses docentes formados, por meio dos concursos, cheguem às escolas dos assentamentos.

Por último, o quinto ponto de tensão enfrentado pela U.E. Luis Fernando, no desafio de realizar a educação do campo, é a preocupação com a evasão escolar. Uma escola sem alunos não tem sentido de existir, ainda mais uma conquistada depois de tanta luta. A questão da evasão aparece reiteradamente nas falas dos interlocutores e revela o entristecimento com o abandono e a consequente redução das matrículas: “Mas agente infelizmente ainda se depara com a evasão grande no assentamento, na escola. A gente começa aqui com... estamos nos últimos anos com 100 alunos, cento e poucos alunos, quando pensa que não tá com 80, tá com 90” (Silvestre, em entrevista).

A professora Gardênia nos relata a batalha dos profissionais da escola para impedir a renúncia dos alunos aos estudos, num esforço de fazer compreender a importância da educação para os sujeitos do campo:

A gente faz uma turma de 25 alunos e termina o ano com 3 alunos, mesmo a gente indo na casa. A gente vai na casa, conversa, chama de novo, às vezes o aluno passa um mês afastado, a gente vai lá atrás, conversa com os professores, o professor passa trabalho, ajeita pro aluno não evadir, mas ele termina abandonando de novo (Gardênia, em entrevista).

Uma segunda preocupação é o risco de fechar a escola, como já abordamos no capítulo dois. As escolas do campo vivem esse constante receio, pois o poder público leva em conta apenas o fator financeiro, ou seja, escolas com poucas matrículas geram muita despesa de manutenção. Contudo, o encerramento das atividades delas deixa uma parcela da população com dificuldades de acesso ou mesmo sem o direito ao estudo, contrariando dispositivo constitucional.

As causas da evasão podem ser diversas e, embora a pesquisa não tenha aprofundado sua investigação, o diretor da escola nos dá indícios do que acontece:

[...] o aluno muitas vezes deixa de tá aqui porque arrumou um emprego em Teresina, primeiro eles largam a escola e aí vai pra Teresina e aí fica pra lá, por quê? Porque infelizmente ainda os assentamentos ainda não têm uma condição de segurar esse sujeito aqui estudando, cuidando da família dele, produzindo e tal. E tudo isso é consequência dentro da educação (Silvestre, em entrevista).

O temor do fechamento, somado à compreensão do papel que desempenham para da população do campo, faz com que a comunidade escolar se mobilize em busca de estudantes: “[...] e por essas questões que a gente tá aí, já começamos a correr com relação à matrícula, se mobiliza, vai na comunidade, né, a gente já tem feito isso e chamando, fazendo um chamamento dos nossos alunos para estar aqui e é assim que a gente faz, né?” (Silvestre, em entrevista).

Outra atitude para manter os estudantes na escola é a adequação das exigências dos professores ao nível educacional deles, reconhecendo as dificuldades que tiveram em seus históricos. Os professores são orientados a cobrarem conforme a condição de respostas dos alunos, sob o risco do fracasso e consequente evasão.

O grande desafio, portanto, é assegurar o objetivo central da escola: dar acesso à educação às pessoas do assentamento e comunidades vizinhas, motivando os jovens a estudarem. A direção da escola tem feito esforço, apesar de não alcançarem o que almeja:

A nossa escola hoje em nível de estrutura é muito bonita em nível de município, mas infelizmente a gente não conseguiu atingir a meta de alunos desejável pra nossa escola, não sabemos se é questão de localização ou se é nosso currículo que não tá atrativo; eu sei que a gente não tá conseguindo atrair o que a gente gostaria de ter atraído a quantidade de alunos suficiente. Então isso deixa a gente um pouco entristecido, mas não deixa a gente parar (Gardênia, em entrevista)

Elencamos cinco desafios que parecem ser fundamentais para a longevidade e coerência da participação do MST na experiência de educação da U.E. Luis Fernando. São pontos de tensão que exigem o acúmulo do aprendizado de luta do movimento para enfrentar os desafios e superá-los. A inabilidade dos gestores pode ser superada com o retorno do MST às bases, reforçando os processos de formação e assessoria. Esse fortalecimento interno pode induzir a uma correlação de forças mais vantajosa nos momentos de pautar a proposta pedagógica com os professores e fazer com que eles consigam levar para a sala de aula uma educação contextualizada e representativa. O ensino significativo, por sua vez, pode coibir a evasão e atrair mais alunos. Quanto ao risco do fim da parceria com o Estado, mediante mudança de governo, somente a luta organizada conseguirá ponderá-lo.

4.2. DENTRO DO POSSÍVEL, FAZER O MELHOR: A EXPERIÊNCIA DA U. E. LUIS FERNANDO BORGES DO NASCIMENTO

A identidade camponesa é componente indispensável aos grandes objetivos do movimento pela Educação do Campo e da Educação do Campo. Os enfrentamentos acontecem não só na dimensão material, com ocupações, marchas, manifestações, mas também na dimensão simbólica, pela desconstrução dos preconceitos e afirmação da positividade da vida camponesa. A população rural, em geral, e os assentados e sem-terras, especificamente, ainda sofrem sobremaneira com estigmas atribuídos pela urbanidade. Isso ocorre com a comunidade do José Constâncio e sua escola:

Porque assim, as outras escolas, elas infelizmente olham pra nossa escola com um olhar discriminatório: porque é uma escola do interior, é uma escola em assentamento, querendo ou não, ainda por nós estarmos a 14 anos aqui, eles criticam porque a gente usa o termo sem-terra. Então eles têm um certo olhar ríspido pra gente. [...] e por exemplo, se sair um aluno daqui e for estudar na sede, que é na cidade ‘de onde é esse aluno?’ qualquer defeito que esse aluno cometer lá ‘ah, isso era lá do assentamento!’, já nos julgam assim, entendeu? ‘ah, não isso era aluno lá do assentamento!’ como se nós não estivéssemos dando uma educação de qualidade, como se nós não se esforçasse, se a grade não é a mesma. É como se nós fôssemos inferior, mesmo nós sabendo que não é, que a gente tem ótimos alunos, que a gente tem conseguido formar alunos. Mas eles nos vêm assim, aponta logo que é escola lá do assentamento (Gardênia, em entrevista).

Temos demonstrado que realizar a Educação do Campo não é uma tarefa fácil. A conquista da escola foi apenas o marco inicial de uma empreitada incessante em busca de uma utopia. Um caminho repleto de limites e desafios a serem superados cotidianamente. Bravamente, aqueles que se colocaram nessa caminhada, continuam na missão porque são motivados pela crença de que a educação pode possibilitar a emancipação dos camponeses, assim como a reforma agrária. Reservamos a parte final desta pesquisa para apresentar o resultado do trabalho das pessoas que têm se empenhado para realizar a Educação do Campo possível, dentro das condições que as cercam.

Apresentaremos algumas marcas que identificamos como traços da Educação do Campo na experiência da Unidade Escolar Luis Fernando Borges do Nascimento, que, de modo geral, se expressam como parte das contribuições do MST ao processo de elevação da escolaridade e acesso à Educação do Campo no Piauí. Algumas dessas marcas são artifícios de conversão em potência dissidente do que se apresentava como fatores reguladores do Estado ou como tensões desafiadoras. Agrupamos essas marcas em quatro situações em que elas podem ser notadas: primeiro, na interação com o MST; segundo, no cotidiano da escola; terceiro, nas oportunidades de escolarização; e, quarto, no sentido atribuído por nossos interlocutores à educação.

Antes de demonstrar cada situação, frisamos que em todas elas os sujeitos são transpassados pela experiência do movimento social. Ele está na origem, na fundamentação e na motivação da ação que produz a escola do assentamento José Constâncio. Não fosse o fundamento da luta pela reforma agrária, a mobilização e organização das famílias, os processos formativos nas bases do movimento, a ação de ocupar e posteriormente conquistar a terra, a escola não existira. A U.E. Luis Fernando, assim como o assentamento, são resultados da ação organizada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Esse papel do movimento está presente nas falas dos assentados:

[...] foi graça ao MST que é a escola veio para cá porque... não era nem para ser aqui... no tempo da reunião eu era muito criança, não tem? Aí... falavam que não ia ser aqui a escola, não era para ser aqui, aí com o pessoal do MST, aí conseguiram trazer para cá! Então foi graças ao MST que nós temos a escola (Débora, em entrevista).

Passado o momento da conquista, o que nossos interlocutores relataram foi a participação específica do movimento no dia a dia da escola. Observamos que há uma

autonomia por parte dos gestores quanto à condução da escola, ao tempo em que o movimento permanece na retaguarda do apoio, sinal de coesão solidária

O MST na escola ele não se envolve muito na questão pedagógica. Eles têm mais a questão de ver se realmente tá funcionando, eles gostam de vir visitar o prédio em si, gostam de saber se a comunidade tá interagindo com a escola pra que não perca a pertença, nem com o movimento, nem com a escola. [...] Então o movimento tem sempre conversado com a gente pra dialogar, pra que a gente não perca espaço, que a escola é nossa, que nós não viemos deixar os outros que é lá de fora vir e tomar o espaço (Gardênia, em entrevista).

Muito embora já tenhamos demonstrado a ausência de uma assessoria mais frequente, sentida pela direção da escola, é manifesto a atenção, preocupação e cuidado com que a direção do MST trata a U.E. Luis Fernando, bem como as demais escolas em áreas de assentamentos sob sua influência. Através do Setorial de Educação, o MST tem militantes destacados para a tarefa de dar suporte ao acompanhamento das escolas dos assentamentos. É através da representação deste Setorial que o MST negocia as demandas das escolas: as necessidades corriqueiras; a reivindicação de melhorias; e, principalmente, aquilo que as direções não conseguem resolver através dos procedimentos ordinários da SEDUC-PI.

Para Débora, assentada e filha de assentados no José Constâncio, egressa da U.E. Luis Fernando e formada em Pedagogia por um projeto do PRONERA, com parceria da Comissão Pastoral da Terra – CPT, a importância do MST no seu processo educacional está em reconhecer que “ele ajudou bastante... nas lutas, porque tinha vez que nosso curso quase parava, mas sempre o pessoal do MST sempre tiveram lá na frente para... a coordenação para poder manter o curso funcionando”.

Outra marca da participação do MST nas escolas é a promoção de momentos de formação e o estímulo às pessoas para que continuem estudando. O movimento compreende que a formação permanente do sujeito sem-terra é necessária para a continuidade da pertença à organização e à luta, bem como para ocupar espaços institucionais, como o das escolas, e poder realizar as bandeiras de luta:

Então eles sempre nos alertam: ‘olhem, gente! vamos cuidar da nossa escola, vamos estudar, vamos se formar, vamos fazer concurso se for o caso, não perder espaço, não perder a escola, a escola é de vocês’, eles sempre falam assim, é que tem uns que não dão importância, mas eles sempre bateram nessa questão dessa parte de apoio, de incentivar. Ele [MST] não é de tá aqui dentro, aquela coisa de tem que fazer isso,

não, ele não, não se intromete nisso. A parte dele mesmo é a questão da motivação (Gardênia, em entrevista).

Com toda dificuldade que envolve a operacionalização das ações de um movimento social, o MST ainda consegue proporcionar formações e momentos de partilha entre os trabalhadores das escolas de assentamento. Vimos no tópico anterior que a maior dificuldade de participação é de professores, mas os gestores sempre se fazem presentes, talvez porque já estão imbuídos da caminhada no movimento e sabedores da importância da formação. Acreditamos que nesses momentos de encontros e reencontros, partilhas e aprendizados, esses sujeitos renovam suas esperanças e energias para retornar à lida diária da feitura de uma Educação do Campo.

A participação mais prática do MST nas escolas de assentamento do Piauí, talvez seja a indicação dos seus trabalhadores, nas áreas de gestão e operacionalização, uma vez que, como vimos, os professores são designados diretamente pela Secretaria de Educação: “o papel do MST na escola é assegurar as vagas da equipe, a equipe de funcionários. [...] Aí todos os anos renova os contratos de acordo com a pauta do movimento [...]. Aí que a SEDUC renova todo o quadro gestor das escolas que pertencem a assentamento [...]” (Francisco, em entrevista).

As pessoas indicadas para as funções são, em sua maioria, assentadas na localidade da escola e seus nomes são sancionados pela comunidade local antes serem encaminhados para nomeação pela Secretaria: “mas sempre quando a gente trabalha aqui na escola é passado pela comunidade, a comunidade que vota, quem ganha em primeiro lugar é quem vai assumir” (Francisco, em entrevista). Já vimos anteriormente que, na U.E. Luis Fernando, somente o diretor, professor Silvestre, não é morador do José Constâncio, mas é assentado no Ernesto Che Guevara, também em Palmeirais-PI e está sob influência do MST. As outras funções ocupadas pelos moradores do assentamento são: a coordenação pedagógica, a secretaria, dois cargos de agente de portaria, uma zeladoria e uma cozinheira. A pesquisa identificou que o modo como a equipe gestora da escola é escolhida favorece a realização da educação do campo, principalmente pelo fato de todos os funcionários serem assentados da reforma agrária, alguns terem se formado em cursos referenciados na Educação do Campo e ainda serem lideranças do movimento. Para o professor Silvestre:

Sim... é... de alguma forma sim, porque a gente... todos nós fomos formados pelo movimento, somos assentados, né?[...] Mas a gente

consegue fazer assim pelo pouco que a gente sabe... e a gente tem se esforçado para se aprofundar mais nas questões, nas leis que garantem a educação no campo, por quê que ela existe, por que as escolas do campo precisam de ter uma proposta educacional diferenciada, né? (Silvestre, em entrevista)

Vimos anteriormente que ainda paira sobre os gestores da escola certa inabilidade que leva à insegurança quanto à prática da Educação do Campo, mas também percebemos que existe uma confiança no propósito do trabalho ao qual se dedicam: “os alunos tão lá para aprender, né, se a gente ensinar é claro que eles vão também aprender, então, favorece sim a gestão... tudo tem para fazer com que a gente levante essa bandeira, ter essa pertença” (Gardênia, em entrevista).

A segunda situação em que as marcas da Educação do Campo se apresentam na U.E. Luis Fernando é em seu cotidiano. O próprio nome da escola foi dado em homenagem a uma criança do assentamento que tragicamente morreu por uma picada de cobra, na época em que as famílias ainda moravam em barracos de taipa. Ao adentrar a escola, logo vemos pintada no pátio uma grande bandeira do Brasil mesclada com a do MST e o mapa do Piauí. Andando pelos corredores, vemos os tradicionais números de identificação das salas de aula substituídos por nomes que homenageiam pessoas significativas para as lutas sociais e para a educação popular: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Irmã Dorothy, Che Guevara e Olga Benário. No próprio uniforme dos alunos está pintado o símbolo da escola: as bandeiras do Brasil e do MST unidas com o mapa do Piauí ao meio. Esse é o cenário do dia a dia da escola do assentamento José Constâncio.

O professor Silvestre nos demonstra a importância que a simbologia tem para a afirmação do MST na escola:

Todo ano é alunos novos, pessoas que chegam aqui e se deparam com essas bandeiras... diz até que não quer usar o uniforme. Aí isso eu também quebrei aqui, tinha aluno que não queria usar esse uniforme porque tinha a bandeira do MST, a do escudo da escola. Aí fiz um seminário, conversamos, discutimos, coloquei até os nomes das salas ali dos nossos pensadores, assim pra provocar. Até agora ainda não apareceu, pode ser que ainda vá sair alguma coisa... só alguns alunos assim: ‘ó professor, ficou bonito essa obra!’. A gente vai orientando, a gente tem material do movimento e tudo! E assim, o dever da gente, o direito, a vontade nossa é tá sempre acendendo essa chama da luta, que é importante, né!

Esse testemunho é a demonstração de uma atuação consciente de quem reconhece a importância da simbologia do movimento como marca da Educação do Campo e atua para que a compreensão da importância da organização social e da luta pela reforma agrária façam parte da formação escolar dos jovens camponeses.

Fotografia 3 – Fachada da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 4 –Pátio da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 5 – Pátio da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 6 – Sala de aula da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 7 – Sala de aula da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 8 – Sala de aula da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 9 – Sala de aula da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 10 – Sala de aula da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 11 – Biblioteca da U.E. Luis Fernando



Fonte: o autor (ago/2018)

Fotografia 10 – Área externa da U.E. Luis Fernando.



Fonte: o autor (ago/2018)

Da mesma forma que as alegorias gravadas nas paredes, a mística é uma marca simbólica da presença do movimento na formação escolar dos estudantes do José Constâncio, como nos relata Débora, quando perguntada sobre a importância do MST no seu processo educacional: “ah, no meu... ele fez bastante... bastante importante, porque na minha formação ele sempre esteve presente, nas místicas, todo dia pela manhã a gente fazia mística”.

Outra marca cotidiana na U.E. Luis Fernando é a gestão democrática, as relações baseadas no diálogo e na participação. A pesquisa apontou que essa é a característica que, segundo nossos interlocutores, mais diferencia a escola do assentamento das demais escolas convencionais. Os depoimentos nos indicam que o perfil dos funcionários faz criar um sentimento de pertencimento com a escola que produz uma confiança coletiva baseada na responsabilidade de cada um com o bem comum. A professora Gardênia nos dá seu testemunho:

Se o Silvestre não tiver, aqui qualquer um de nós tem autonomia de responder pela escola, qualquer um. Que pode chegar um superintendente, pode chegar um supervisor, aqui pode chegar qualquer inspeção da SEDUC, que pode tá a dona Desterro que é a merendeira, pode tá a Nete que é a zeladora, pode tá o vigia, qualquer um sabe responder. Se disser assim ‘como é que tá a estrutura física?’ ‘tá aqui!’ ‘como é que tá o financeiro’, se ele souber onde tá a chave, que até a chave a gente deixa de fácil acesso, que graças a deus todo mundo é de confiança, ‘á bem aqui’. Então assim, a gente tem essa questão da distribuição de responsabilidade. Então graças a deus, o Silvestre tem desenvolvido um bom trabalho na escola nessa questão do diálogo (Gardênia, em entrevista).

A fala do professor Francisco, secretário da escola, converge para a mesma resposta da professora Gardênia, quando perguntada sobre o que a U.E. Luis Fernando poderia ensinar para outras escolas:

Eu acho que essa junção, a junção dos funcionários. Porque nas outras escolas, eu tenho uns colegas que trabalham em outras escolas, e lá é cada qual por si, lá ninguém se reúne pra fazer nada, não. O que eles mandam lá da secretaria, lá mesmo eles fazem. E aqui não, aqui é mais diferente, a gente planeja e a gente cria, tipo uma mística: a gente planeja ‘tem que fazer isso’; ‘esse ano a gente tem que fazer isso, isso e isso’, aí dá certo, que nas outras escolas não é assim, a gente percebe que não são assim, pode até ser bonito, mas tudo de lá é de outro lugar; plantado de lá de dentro pra sair pra fora não. Eu acho que a diferença é essa (Francisco, em entrevista).

Esse sentimento é a tônica do agir cotidiano dos funcionários da escola, refletindo nas relações com os professores e com os alunos. A gestão democrática aproxima os professores da escola, fazendo com que haja uma abertura para maior presença, apesar de esta ainda não ser a prevista na organicidade de uma escola do campo. A pesquisa aponta que, diferentemente da prática em outras escolas do município, os professores da U.E Luis Fernando são mais participativos nas reuniões e atividades extraclasse. Muito embora os professores tenham a dificuldade de incorporarem a concepção da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas, o empenho no cumprimento de suas funções é em boa medida motivado pela maneira como os gestores atuam:

O professor, ele tem a chance de vir até o diretor, ao secretário e dizer: ‘olha, eu não tô gostando disso e gostaria que a direção tomasse algum posicionamento, vamos discutir, vamos fazer assembleia na escola’. Então eu acho que isso é bem diferente das outras escolas. Nas outras escolas é bastante fechado, quem manda é o diretor e acabou. O que eu tenho percebido, inclusive essa semana tava numa escola, e fica muito restrito à autoridade do diretor. E nossa escola não. Ela tem uma certa autonomia que todos, claro que a gente tem respeitar as hierarquias, mas todo mundo tem o poder da fala (Gardênia, em entrevista).

Em relação aos alunos, decisões importantes como a que implicou na devolução da lotação de professores ou o convencimento sobre a utilização dos símbolos do MST na escola são feitas sempre em diálogo coletivo com os interessados. Os estudantes também contam com um representante de turma que tem o papel de fazer a interlocução com a direção da escola e participar das reuniões do conselho escolar.

A origem e fundamento desse trabalho coletivo e democrático é encontrada nas bases do movimento social, a partir da formação pela qual os gestores da escola passaram em suas vivências com o MST. Ao ser indagada sobre ao que atribuiria a qualidade de unidade e de compartilhamento da equipe, a professora Gardênia não teve dúvidas em responder:

Eu acredito que veio essa questão do coletivo do movimento social que veio trabalhando com a gente. Porque todos que estão trabalhando na escola, todos fomos pro acampamento. Então lá, a gente sempre tava olhando pro coletivo, sempre nos ensinaram a trabalhar, a viver no coletivo. Então quando a gente chegou na escola, também a mesma coisa, a gente continuou no coletivo, sempre um ajudar o outro. Se um caiu outro vai lá e levanta. [...] Então isso foi algo que o Movimento

Sem-Terra nos ensinou e que a gente traz até hoje. É um ponto positivo. E a gente traz pra comunidade e traz pra escola. E a mesma coisa a gente ensina pros nossos professores [...]

É importante evidenciar a característica da coletividade, pois ela é um marcador fundamental da Educação do Campo, mais ainda quando ela é identificada como um aprendizado adquirido nas fileiras do movimento social, demonstrando que o processo formativo proporcionado pelo MST é consequente na sua intencionalidade.

A pesquisa nos mostrou que os sujeitos que fazem o cotidiano da U.E. Luis Fernando são envolvidos em sentimentos e princípios adquiridos a partir de suas experiências com o MST. O sentimento de pertencimento e os princípios de coletividade e responsabilidade com o bem comum são estímulos para o cuidado com a escola, mais uma marca da Educação do Campo no caso estudado. Demonstraremos mais à frente que tudo isso está relacionado à compreensão que essas pessoas têm do papel da escola e de suas tarefas na condução dela.

O resultado do trabalho desenvolvido na escola é reconhecido pela SEDUC-PI e pela comunidade, motivo de orgulho para nossos interlocutores:

Como eu digo, é uma das escola que tem se destacado nessa questão de tá participando das coisas que delegam pra escola como escola pública e também porque a participação mesmo de todas as atividades da escola agente convida a comunidade; a gente faz aquela coisa assim pra que ela se envolva; mesmo sabendo que a gente tem essa dificuldade, a gente convida; convida outras comunidades de fora. Todas as coisas que a gente tem feito nesse sentido de ação, de culminância, a gente tem chamado as comunidades. Aí eles ficam até às vezes... outro dia mesmo apareceu um pessoal aqui, umas professoras: ‘nossa, eu não sabia que tinha uma escola bonita dessas!’. O pessoal da SEDUC quando chega: ‘ah, essa escola não tá precisando de nada não! Bonita desse jeito!’. (Silvestre, em entrevista).

A escola é motivo de orgulho para toda a comunidade, isso é percebido quando indagamos sobre a contribuição que ela dá ao assentamento. Sobre isso, a Débora nos respondeu:

Depois da escola aqui, a comunidade ficou mais... foi sendo mais vista, teve mais privilégios, depois que a escola foi aberta, vem mais gente procurar a escola, a nossa escola é tida como a melhor de Palmeirais, a melhor estrutura da zona rural é ela e é bom quando chega uma pessoa e diz assim ‘nossa, como essa escola é bonita’ porque a gente chega em outras escolas aqui da comunidade, a gente

chega e vê duas salinhas miudinhas, não tem nem espaço para uma criança correr ou um jovem mesmo... (Débora, em entrevista).

O reconhecimento pelo bom cuidado é consequência do empenho para fazer a melhor escola possível. Ainda no primeiro ano de funcionamento, foi organizado um mutirão com a comunidade para a construção de duas salas de taipa, pois a estrutura entregue pela Secretaria de Educação era insuficiente para atender a demanda da comunidade. Posteriormente, por meio de reivindicação, mobilização e pressão, a SEDUC-PI concordou em ampliar a escola com mais três salas de aula. Uma pequena biblioteca também foi construída com recursos próprios da escola, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Até a conclusão do trabalho de campo, as salas de aula estavam forradas e com condicionadores de ar instalados, porém faltava a adequação da rede elétrica para suportar os aparelhos ligados.

Os procedimentos burocráticos também são cumpridos pela direção da escola com o rigor que a responsabilidade requer, como as prestações de contas e a alimentação dos sistemas de informações escolares, por mais que dê trabalho e consuma tempo e energia considerada. A pesquisa nos mostrou que todo esse esforço é para que a U.E. Luis Fernando possa oferecer uma educação de qualidade para as pessoas que precisam dela, ou seja, os assentados e os camponeses das comunidades vizinhas. O testemunho do professor Silvestre é representativo do esforço de fazer a melhor escola:

Aí quando chegamos aqui tinha parece que 50 e poucos alunos... 2012 eu acho... 60 e pouco. E aí nós começamos lá... lutando e tal, e aí 2011 já foi melhorando, 2012 melhorou mais ainda... eu sei que em 2014 nós tínhamos 220 alunos, e tivemos o Ideb nosso lá em cima, inclusive da 18^{a23} nós fomos a quinta [...]2014, 2015, 2016, daqui do município nós fomos o primeiro, nosso Ideb tava lá em cima, [...]e aí a gente vem lutando manter ela viva, manter os nossos funcionários ... pertencer ao movimento, que o movimento é que nos garante aqui, discutindo as coisas junto com a comunidade em relação às coisas, né, e fazer tudo aquilo que realmente um funcionário para a escola tem a responsabilidade de fazer, eu mesmo me sinto... quando eu não venho aqui eu fico assim, sabe... muito preocupado, sou muito preocupado em relação ao dia a dia da escola... (Silvestre, em entrevista).

[...] a gente vai conversando com os alunos, nós temos uma relação muito boa com os alunos, a gente tem uma relação muito boa com os professores, com os nossos fornecedores, com a comunidade e isso às vezes ameniza a minha ausência, né, assim desses dias que eu estou lá também... porque você sabe, diretor tem que sair senão não... a gente

²³ Ele se refere à 18ª Gerência Regional de Educação – GRE, subdivisão administrativa da Secretaria de Educação que supervisiona e assessorar as escolas por regiões do estado.

não bota as coisas na cantina, não ajeita o ar condicionado, não ajeita o bebedouro, não tem mobília, né, e é assim... (Silvestre, em entrevista).

A dedicação em fazer o melhor pela escola também envolve tirar o maior proveito dos programas pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação, apesar de não ser no modelo apregoado pelos princípios da Educação do Campo. De toda forma, os recursos e as assessorias desses programas contribuem com o desenvolvimento das habilidades criativas e cognitivas dos estudantes, tornando a escola mais atrativa para eles:

Aí fomos correndo atrás e tal, aí foi melhorando, veio esses programas ‘Jovem de Futuro’: fizemos viagens com os alunos; fizemos uma série de atividades; teve atleta na escola também; fizemos noite de cinema aqui também; de teatro, de música; fizemos feiras de meio ambiente; feira de ciências, inclusive produziram perfumes, sabonetes e detergentes, uma série de coisas. Enfim, a gente vem fazendo isso porque além de ser interessante, também pra trazer nosso alunado de volta [...] (Silvestre, em entrevista)

Ainda assim, os sujeitos da escola dão seu tom no ajuste à realidade local. As “adequações” sugeridas pelos professores sob a aprovação da coordenadora são também uma maneira de escapar à regulação da Secretaria e poder realizar as ações que mais convém às necessidades locais. Ao tempo que apresentam os relatórios requeridos, burlam as orientações em prol daquilo que julgam melhor pra escola: “[os professores] disseram logo assim, ‘vamos tirar um sábado, executa ali, todo mundo faz um relatório, faz-se uma ata, assim, pronto! Num quer né papel?’ o negócio deles tem é que tá escrito ‘num quer né papel? Vamos fazer o papel.’” (Gardênia, em entrevista).

Outra situação de adequação às necessidades da comunidade escolar é o horário das aulas. Vimos que alguns estudantes moram em comunidades distantes e que chegam muito tarde em casa. Por isso, a direção da escola decidiu modificar o horário, mesmo que informalmente, para atender às necessidades desses jovens:

Aí a gente termina fazendo a nossa adequação internamente, pro governo é uma coisa, mas o que a gente realiza é diferente. Tipo assim, a gente vai entrar às seis e meia, mas a gente não vai sair às dez e meia, vai reduzir o horário, vamos trabalhar aos sábados e fazer projetos pra também não deixar o aluno prejudicado (Gardênia, em entrevista).

Constatamos que a escola experimenta uma relativa autonomia em relação à SEDUC-PI, comparada com outras escolas. Apesar de não aprofundarmos a investigação nessa questão, os depoimentos nos informaram que a U.E. Luis Fernando não recebe fiscalizações frequentes da Secretaria, como em outras unidades escolares. De vez em quando recebem visitas de vistoria da estrutura e de verificação de documentação das prestações de contas, mas “eles dão aquele espaço que dá pra gente fazer algo diferente na vida da escola” (Gardênia, em entrevista).

A busca por alunos é outra marca bem peculiar na escola do assentamento, pois ela é abordada como uma tarefa de praxe todos os anos. Concluímos que essa atitude é mais que uma reação às consequências que a falta de alunos pode trazer à escola. É, antes de tudo, uma atitude proativa dos funcionários motivada pela compreensão da importância que a educação tem para os moradores do campo e o papel que a escola desempenha nesse processo.

Antes de serem motivados pelo medo de fechamento da escola, são impelidos a fazer pela convicção que têm na importância da escolarização da população do campo. Os sentimentos de pertencimento e de coletividade também se expressam nessa questão, pois o que se evidencia na atitude de sensibilizar potenciais estudantes é o fazer pelo bem comum, a solidariedade. Por isso, essa tarefa é assumida por todos os trabalhadores da escola, desde o diretor, passando pelos professores, até o porteiro: “Agora vai entrar as férias, né... Essa semana mesmo eu estava conversando com o diretor e nós mesmos, quando entra as férias, nós funcionários, nós cai na luta atrás de aluno...” (Domingos, em entrevista).

Além de funcionário da escola, senhor Domingos é morador e presidente da associação do assentamento José Constâncio. Sua fala sobre a “luta atrás de alunos” diz mais do que uma obrigação do ofício, está fundamentalmente relacionada com o pertencimento que a comunidade tem com a escola. Exemplos concretos desse sentimento são os mutirões realizados para manutenção da escola, como a limpeza do terreno e a pintura da escola: “essa escola aqui é limpa através de nosso coletivo, nós mesmos” (Francisco, em entrevista.). “A gente fazia um almoço grande aqui na escola, aí vinha os funcionários, algum aluno, a gente limpava, ajeitava, pintava... ainda hoje a gente faz, pintar” (Silvestre, em entrevista).

A escola foi uma conquista dos moradores do assentamento, a primeira obra pública realizada no local. Ela é onde, principalmente, estudam as crianças, por isso o cuidado dessas famílias com o lugar é mais intenso. Os trabalhadores dela são

escolhidos dentro e pela comunidade. É também um local de referência para encontros comunitários de convivência. Por todos esses motivos, o lugar da escola é mais que uma instituição pública, ele é de pertencimento da comunidade:

Então a comunidade sabe que a escola é nossa, sabe que lutamos por ela, todo mundo aqui é ciente que foi através de uma marcha nacional rumo à Brasília, 12 mil pessoas, que a gente conseguiu a escola. E todo evento que vai acontecer ‘vamos fazer na escola!’, tudo em quanto, de festa, essas coisas assim que a comunidade quer ‘traz pra escola!’, é uma palestra ‘vamos levar pra escola!’, então eu acredito que a escola tem contribuído muito no desenvolvimento da nossa comunidade. (Gardênia, em entrevista).

A escola desempenha uma função simbólica para o assentamento, pois significa dispor de um bem valioso e dotado de reconhecido poder: a educação. Para um conjunto de famílias de sem-terra com o estigma de baderneiros e invasores, que em certa medida despertava desconfiança e medo, “abrir as portas” do assentamento para oferecer educação às comunidades vizinhas foi uma tática de aproximação baseada na solidariedade e no espírito comunitário, princípios fundamentais do MST e da Educação do Campo.

A terceira situação na qual notamos as marcas da Educação do Campo é a das oportunidades de escolarização. Já discutimos no primeiro e segundo capítulos o lugar que a educação ocupou entre as bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo. De como a crítica aos modelos de educação que o Estado brasileiro disponibilizou ao meio rural, foi produzido um movimento em defesa da educação no campo e do campo. E de como os movimentos sociais, em particular o MST, têm sido protagonistas no processo de formulação e concretização de experiências autônomas e exitosas e de políticas públicas.

No caso aqui estudado identificamos várias situações às quais podemos atribuir à ação do MST as oportunidades de escolarização vivenciadas pelos sujeitos. A primeira delas foi o Curso de Magistério e o Curso de Escolarização, realizados através do PRONERA, com parceria do MST e SEDUC-PI. No primeiro capítulo dedicamos uma parte para apresentar a vivência dos três jovens do assentamento José Constâncio – Gardênia, Francisco e Fernando –, na época ainda um acampamento na Lagoa do Mato, que cursaram e se formaram professores a partir do Curso de Magistério do PRONERA. Aqui basta lembrarmos que para eles aquela foi uma oportunidade de escolarização e profissionalização, proporcionada e conduzida pelo movimento. A partir dela, foi

possível concluir a educação básica, adquirir uma profissão, formar-se a partir dos princípios do movimento social e da Educação do Campo, conseguir o emprego na escola do assentamento, trabalhar com base na formação adquirida e ter a possibilidade de continuar estudando, acessando o ensino superior.

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, quatro deles se formaram na turma do Curso de Magistério: Silvestre, Francisco, Fernando e Gardênia. Todos eles, posteriormente, ingressaram no nível superior, apesar de apenas dois terem concluído, Silvestre e Gardênia. Francisco e Fernando ingressaram no Curso de Arte e Educação, também pelo PRONERA, em parceria com o MST, porém não conseguiram prosseguir por questões familiares e profissionais, como apresentamos anteriormente.

Com a construção da escola, as oportunidades se ampliaram. O ensino passou a estar acessível para as crianças e jovens do assentamento e das comunidades vizinhas, assim como para aqueles que não tiveram a chance de cursar na idade certa. Atualmente a escola oferece todos os níveis da educação básica regular e já formou bastante gente nas turmas de EJA e de ensino médio:

Aqui no caso a dona Desterro ali, que ela é merendeira aqui do colégio, ela terminou. Aí lá embaixo tem a dona Socorro, ela terminou o terceiro ano. Aí tem a dona Constância, ela também terminou o 3º ano aqui, já é uma senhora de idade. E o Seu Domingos, a mulher, as filhas dele terminaram aqui também. Só o menino dele que ainda não terminou. [...] Só tá faltando ele pra terminar da família dele, que passou por essa escola (Francisco, em entrevista).

O senhor Domingos, a quem o professor Francisco se refere é um dos agentes de portaria da escola. O testemunho dele é simbólico do que a escola significou para a comunidade do assentamento. Já no assentamento, ele concluiu o ensino fundamental a partir das etapas de EJA e depois terminou o ensino médio. Sobre a sua experiência com a Educação do Campo, ele nos relata: “A Educação do Campo, na verdade, foi outra oportunidade... encaixou junto com a reforma agrária, né, é... eu não tinha estudo nenhum e graças a Deus hoje eu tenho meu estudo, sei me virar, né, com ela. Uma grande oportunidade também para o homem do Campo”. Ele segue nos contando como foram esses seus anos de estudante:

Ainda fui reprovado um ano, né, porque... [risos], na época, eu fui reprovado assim porque além de eu trabalhar na escola, eu estudava, né? Eu digo... aí eu passei um ano trabalhando, aí depois eu falei com a direção, na época era o Rodimar, né, não sei se você conheceu ele...

Aí eu falei com ele ‘rapaz, por quê que eu não posso estudar?’, ele disse ‘não, pode!’, ‘você pode estudar’, né? Pra mim foi outra oportunidade maravilhosa, assim... porque além de eu trabalhar, eu estudava na mesma escola, participei de todo o processo, trabalhava uma noite e outra não, né, na mesma noite que eu não estava trabalhando, mas na outra noite seguida eu estava lá de novo, né, [risos] estudando, né? Estudando! [...] Aqui não tinha como não dizer assim ‘ohh, tô cansado, não vou para escola porque é longe’ [risos], né? Se eu quisesse até pular o muro para chegar na escola, eu pulava!

A casa do senhor Domingos é vizinha da escola e toda sua família estudou lá. Sua filha Débora cursou o ensino médio e hoje, como mãe, já tem o filho matriculado na educação infantil. Para ela, a importância da escola na comunidade “é porque... o filho da gente... o meu filho já estuda lá, tem uma escola próximo de casa que trabalha a realidade do educando” (Débora, em entrevista). Débora e sua irmã são os dois casos de egressos da U.E. Luis Fernando que se formaram em nível superior. Ela é formada em Pedagogia, na modalidade Educação do Campo, convencionalmente denominada de Pedagogia da Terra. Oportunamente, o curso também foi realizado a partir do PRONERA, mas dessa vez com a parceria de outra organização de assessoria aos assentados, a CPT. Ela nos contou como foi na época da mobilização:

[...] as irmãs da CPT vieram, aí informaram, aí no tempo... foi em 2012... a irmã veio e falou do curso, aí a mãe informou em reunião... informou assim, de casa em casa, em quem tinha filho já que tivesse terminado o ensino médio... tinha muita gente, tinha umas 15 pessoas, [...] Só tinha cinco que tava interessada, aí no dia de fazer a prova só foi eu, minha irmã, a Giovania e a Lara. A gente fez a prova... todo mundo... nós quatro passamos e no dia de ir, a Giovania não foi e nem a Lara, só foi eu e a Dani sem conhecer ninguém, mas foi bom!

O curso foi realizado em regime de alternância, com o tempo escola durando 45 dias. Débora teve que conciliar os estudos com a maternidade, contando com a ajuda de sua família: “mas só que não tinha final de semana, não tinha aula, a gente vinha... como eu tinha o João pequeno, aí ele ficava com a mãe, eu vinha todos os finais de semana” (Débora, em entrevista). Infelizmente, apenas a Débora e sua irmã se formaram, muito embora houvesse mais pessoas no assentamento aptas a pleitear uma cadeira no curso. Um fato curioso é que das quinze pessoas mencionadas, apenas mulheres se interessaram em fazer a prova, o que revela uma questão interessante para aprofundamento de estudo.

Outras oportunidades de ingresso no ensino superior têm aparecido, principalmente após a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoC, na Universidade Federal do Piauí – UFPI:

[...] tem um curso da LEdoC, eu mais a Dani, toda vez quando sai o edital, a gente divulga que saiu, sai falando de casa em casa, mas as pessoas não vão... A gente chama ‘bora, faz a inscrição’, a gente pede ao diretor para fazer lá na escola, ele deixa, mas a gente faz inscrição... só quem ainda fez uma vez foi o Josieldo, mas na hora de fazer a prova, ele não foi.

Apesar da baixa adesão, percebemos que a escola abriu as possibilidades e que no assentamento existem pessoas como a Débora e sua irmã que se preocupam em animar as pessoas a estudarem.

Assim como o senhor Domingos e a Débora, o Josieldo e a Isnágila são moradores do assentamento e egressos da U.E. Luis Fernando. Seus testemunhos convergem com o que temos apresentado até agora, mas como cada experiência é única, trazemos algumas falas importantes de se registrar. Para Josieldo, o fato de ter uma escola dentro do assentamento faz:

Muita diferença e grande, até porque aqui a gente sabe que existe pessoas que não estudaram na época, não teve oportunidade, entendeu? Pessoas que queriam estudar mas não tinha como, até porque não existia escola na época, aí quando a escola veio para cá, já mudou muito, pessoas com 40 e poucos anos terminou o seu ensino médio, pessoas com 50, que eu conheço aqui também, terminou o ensino médio, entendeu? E isso é importante, porque lá atrás não tinha como você estudar, às vezes era muito longe também, não tinha tempo para estudar e a escola era longe também, não tinha transporte, aí hoje não! Tem toda essa facilidade, entendeu? Nessa área aí, achei importante isso também da escola aqui na comunidade, é muito bom (Josieldo, em entrevista).

Quando perguntada sobre sua experiência com a Educação do Campo, Isnágila nos fala um pouco da sua trajetória escolar:

A minha experiência foi boa, eu era sem foco, eu... Nos estudos eu era sem foco, por isso que eu acabei tarde, eu estudava do começo, aí quando chegava o meio do ano eu já não retornava mais, né, aí quando eu vim para cá, os professores me estimularam muito. (Isnágila, em entrevista).

Para ela, a principal diferença em relação a outras escolas era o fato dos professores incentivarem os alunos: “tem colégio que tanto faz você ir como não ir, o professor não pergunta por que você faltou. Aqui os professores perguntavam, quando ele via uma diferença na pessoa, ele já chegava e perguntava se queria conselho [...] além de ser professor era muito amigo dos alunos”. Ela conclui afirmando que: “Aqui foi... eu acho que a melhor escola que eu já estudei foi aqui” (Isnágila, em entrevista).

A professora Gardênia, como assentada, mãe e militante, também nos dá seu depoimento sobre a contribuição da escola para o assentamento:

Na questão da formação nós temos, nossa juventude, em sua maioria, todos tem o ensino médio, dentro da nossa comunidade, esse é um ponto muito positivo; nós temos... a grande maioria dos nossos adultos são alfabetizados, não todos, mas uma boa parte da nossa comunidade é toda alfabetizada e que foram alfabetizados dentro da nossa comunidade, foi dentro da escola, se não por mim, mas teve outros professores que passaram. [...] Nossa comunidade nós temos em torno de 300 pessoas, entre crianças, adultos e idosos, mas eu acho que a tendência é crescer... aumentar o nível de ensino. Tão andando, tão começando a enxergar como é, né! primeiro eu fiz [o ensino superior], depois as meninas [Débora e Dani] quando terminaram o ensino médio foram, terminaram agora. E a nossa intensão é que mais pessoas se formem na nossa comunidade e que não saiam da comunidade, porque às vezes eles terminam o ensino médio e vão embora, vão embora pras cidades. (Gardênia, em entrevista)

Além das pessoas do assentamento, a escola também tem servido à formação de pessoas das comunidades vizinhas: “enfim, ela deu uma valorizada imensa nessa questão de ter um espaço de formação nesse porte, aqui nessa região. Além do assentamento nós temos mais de 10 comunidades que estudam aqui, distância de 35 km que vem pra cá de ônibus” (Silvestre, em entrevista). Por si, o funcionamento da U.E. Luis Fernando é uma grande conquista para o camponês de Palmeirais-PI, alcançada pela atuação dos militantes do MST. Os depoimentos e testemunhos nos levam a concluir que, assim como apregoado pelo movimento social, a reforma agrária produz qualidade de vida para as pessoas do campo e a educação faz parte dessa condição.

A escola e o estudo formal sempre foram bens raros e pouco acessíveis à população rural. A elas foram relegadas o trabalho braçal e a ignorância intelectual. Talvez por isso, “terminar os estudos” e “se formar” seja tão significativo para a autoestima, principalmente para aqueles que não se viam com o direito de estudar. Se o

estudo formal não servir para mais nada, tê-lo ainda é um grande motivo de orgulho pela formação pessoal adquirida. Observemos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa:

[...] além da minha idade, a minha experiência assim... de eu já vim terminar ensino médio já com 50 anos, mas para mim foi muita coisa, né, foi muita coisa para mim (Domingos, em entrevista).

Rapaz, me proporcionou de melhor mesmo foi só o conhecimento mesmo, o conhecimento e desenvolver meu talento também... que eu era muito assim complexo e tal, tímido, aquela timidez e tal... e aonde eu chego, eu consigo, é... entendeu? Desembaraçar tudo, não tem esse negócio... [risos] ...a gente fica mais confiante, entendeu? Com o conhecimento fica bom e isso é maravilhoso, eu achei muito bom (Josiel, em entrevista).

[...] porque meus pais tinha que ter orgulho de mim, né? [...] porque no caso tiveram, porque não tem nenhum da família aqui [...], que tem um curso que nem eu tenho hoje, né? não tô exercendo, mas tenho, tá aí no diploma, tá aí no papel, mas tenho! (Fernando, em entrevista).

Pelos depoimentos podemos atestar a importância da educação na vida dessas pessoas e o significado que ela adquire na formação delas como indivíduos. Provavelmente elas não teriam igual oportunidade fora da atuação do MST.

A quarta situação que carrega as marcas da Educação do Campo, que observamos na pesquisa, é a compreensão que os sujeitos à frente da escola têm da educação. A primeira compreensão é a de que as conquistas advêm de processos de luta, assim como foi com a escola: “A gente não faz nada sozinho; essa escola não veio foi porque o governo quis e tal! Foi, mas foi mais também um empenho e de muitas pessoas, de um coletivo maior” (Silvestre, em entrevista). Ou seja, a luta produz o sentimento de pertencimento, de preservação, de envolvimento, de dedicação e de continuidade. É isso que percebemos quando dialogamos com os interlocutores da pesquisa.

Trabalhar na escola não é apenas um emprego, longe disso. É uma militância, um agir com propósito, a crença e a esperança de que aquele esforço resultará em mudança na vida daquelas famílias. Isso é revelado na compreensão do propósito da escola, expressa na fala do professor Silvestre:

Eu gosto muito daqui, a gente criou um vínculo muito forte além da luta pelo movimento também, mas tem essa coisa também da escola, do movimento, aí a gente se sente um pouco seguro em algumas coisas, porque a ideia é também a gente seguir com a luta, com a

escola, desenvolver de alguma forma o assentamento pra que a juventude permaneça no assentamento, que é um gargalo grande do movimento, da escola, do assentamento é esse: é a juventude que some e fica só os idosos, e aí os idosos não querem mais fazer luta, os que já tem o seu terreno nunca compreendem que é uma sequência.

Ou seja, a escola tem que assumir a tarefa de fazer perdurar a memória das lutas e formar a juventude para que permaneça em movimento. Essa é uma compreensão de que a busca pela emancipação não acaba com as primeiras aquisições, pois as situações de desigualdade permanecem requerendo novos militantes e lideranças.

O trabalho do MST e dos gestores da U.E. Luis Fernando se enquadram naquilo que Boaventura chama de princípio da comunidade, uma das representações inacabadas da modernidade, nas quais estão os elementos para propor a formulação de uma solução para os excessos e défice gerados por ela, principalmente pelos princípios do Estado e do mercado. Por todo o caso estudado, observamos na prática as dimensões que caracterizam as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade: a participação e a solidariedade. Evidenciar as potencialidades dos princípios da comunidade é restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em uma “arrogância regulatória” (SANTOS, 2002,78).

Encerro este trabalho com a resposta do professor Silvestre à última pergunta que lhe fiz durante a pesquisa:

- De tudo isso, o que é que lhe motiva a continuar nessa função?

- Pois é, o que me motiva é a gente melhorar muito essa escola ainda, precisa de melhorias... precisa da gente ainda se desafiar mais ainda... futuramente eu quero que a escola comigo ainda ou não, mas quero assim vir para cá e olhar assim que ela cresceu mais ainda, que tem possibilidade de ser até... estrategicamente de ser uma escola técnica, né, transformar ela numa escola técnica pelo nível de vizinhança, de entorno dela que tem várias comunidades de alunos que conclui o ensino médio e não tem condição de estudar em Teresina, nem nada, que faça um curso, que tenha uns cursos aqui realmente voltado para o campo, né, como técnico-agrícola, como saúde preventiva, né, enfim, cursos que tragam condições do jovem ficar aqui, permanecer e essa escola ir crescendo, é o que eu desejo.

5 CONCLUSÃO

Pesquisar a experiência da U.E. Luis Fernando com a Educação do Campo nos levou à conclusão de que não podemos olhar para a realidade idealizadamente, conforme os princípios formulados pelos desejos e crenças da organização do movimento social. Observamos que o dia a dia é constituído de tramas sociais que implicam o coletivo, como também o particular de cada sujeito. Esperar uma coerência “ao pé da letra” por parte dos assentados, ou mesmo dos militantes, conforme os documentos formulados ideologicamente, é depositar sobre seus ombros uma responsabilidade condenatória, porque o cotidiano acaba regendo a militância possível.

Segundo a análise de Émerson Neves, a educação para o MST, assim como a organização da produção, contribui para a formação do ideário do movimento. Nos documentos de formulações teóricas dos fundamentos e orientação da prática do movimento está consignado que a escola em um assentamento deva

[...] instrumentalizar os sem-terra a intervirem no cotidiano. Conforme o MST, ela possibilita a conscientização do militante, necessária para efetivar uma ação capaz de contemplar com êxito as questões econômicas e sociais pertinentes ao assentamento. (SILVA, 2004, p. 80)

O autor identifica que existem duas realidades ligadas à constituição dos sem-terra: a de acampado e a de assentado, e que a pedagogia do movimento estaria articulada às suas especificidades. Todavia, a realidade do assentamento não parece ser tão propícia à permanência da mobilização da consciência de luta quanto na realidade do acampamento. Muito embora a questão da permanente mobilização dos assentados em torno do MST já tenha sido objeto de reflexão, debate e encaminhamento interno ainda nos primeiros anos de formação do movimento (SILVA, 2004, p. 67), a contradição ainda é presente, como no caso do assentamento José Constâncio. Lá a desmobilização do MST repercute na realidade da escola, pois a formação dos militantes deixa de fazer sentido na medida em que não há mais a necessidade objetiva, ou seja, não havendo o movimento mobilizado, se torna mais difícil formar militantes.

Os depoimentos do professor Silvestre e da professora Gardênia demonstram seu lamento pelos jovens do assentamento não se interessarem pelas questões que suscitam a luta social. Por outro lado, é possível perceber em suas falas que a materialidade para a organização dessa luta também não está posta, quando eles

mesmos relatam a carência de estímulos por parte dos militantes mais velhos para com os mais novos, inclusive narrando o sentimento de distanciamento, de desconhecimento ou mesmo de repulsa ao MST por parte dos estudantes da escola. Dessa maneira, é possível questionar até que ponto a escola pública no assentamento consegue servir aos propósitos do movimento, qual seja: criar uma contracultura capaz de disputar a hegemonia social a partir de novos paradigmas (SILVA, 2004, p. 79).

De toda maneira, a pesquisa demonstrou que o Movimento de Trabalhadores Sem Terra – MST contribui sobremaneira como mediador na criação de oportunidades para a escolarização dos assentados. Observamos que através da U.E. Luis Fernando, conquistada a partir de reivindicação do movimento, a população do assentamento José Constâncio pôde ter assegurado o acesso à escolarização. A localização da escola acabou por conferi-la uma importância regional para a zona rural de Palmeirais-PI, uma vez que as comunidades vizinhas ao assentamento também passaram a usufruir dos serviços, onde antes havia carência.

O exercício da Educação do Campo na U.E. Luis Fernando é uma prática de tensão permanente entre o polo da emancipação e da regulação. No assentamento José Constâncio, podemos constatar a pedagogia do movimento quando os dirigentes relatam a forma a partir da qual buscam experienciar com os professores e alunos a maneira autônoma em que a tomada de decisão é feita em coletivo. Por outro lado, os mesmos depoimentos testemunham a incapacidade da escola e das lideranças do assentamento fazerem emergir entre os jovens, novas lideranças com a ideologia que remonta ao MST. Ou seja, o que aparenta é que o alcance do atendimento pelo Estado faz com que a luta pela emancipação se converta em regulação. Até mesmo a prerrogativa de lideranças do movimento, de fazerem a gestão da escola, parece ser algo tão frágil que possa ser perdido a qualquer momento sem maiores resistências, como já acontece com a gestão das turmas de dependência administrativa municipal.

A prática da Educação do Campo na Escola Luis Fernando Borges se expressa pela dedicação daquelas pessoas que fazem a gestão da escola, pois a formação ideológica que tiveram dentro do movimento os tornou capazes de compreender a educação como um direito das pessoas do campo, não só do assentamento José Constâncio, e que eles têm a responsabilidade de que aquela escola seja uma boa instituição de ensino para seus alunos e famílias. A preocupação com a quantidade de alunos matriculados, por exemplo, reflete o temor pelo fechamento da escola, fato que

já aconteceu no estado do Piauí em escolas de assentamento, conquistadas no mesmo período em que a U.E. Luis Fernando foi construída.

Se não é possível verificar a educação do campo como prática pedagógica central na escola Luis Fernando Borges, por outro lado a dedicação da equipe gestora faz da escola uma referência enquanto instituição de ensino, seja dentro do município de Palmeirais-PI, seja diante da SEDUC-PI. O empenho do diretor em cumprir dedicadamente cada demanda burocrática da escola ou em executar da melhor maneira os programas e projetos da escola; a dedicação da coordenadora pedagógica em estar próxima e disponível às demandas dos professores, ou ainda a dedicação da equipe operacional (vigilantes, zeladora, merendeira) em cumprir suas tarefas, demonstra um sentimento de pertencimento com a escola que só pode ser atribuído à consciência deles de que ela é fruto da luta e da conquista encampada pelos moradores do assentamento e liderado pelo MST.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Marcones Herbert de Souza Lima; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. A luta pela terra e a formação do MST no semiárido do Piauí. In: **Anais do III Contemporaneidades: Brasil: autoritarismo, cultura política e direitos humanos.** Anais...Crato(CE), Universidade Regional do Cariri-URCA, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/historiaecontemporaneidades/83641-A-LUTA-PELA-TERRA-E-A-FORMACAO-DO-MST-NO-SEMIARIDO-DO-PIAUI>>. Acesso em: 30/03/2020.

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos (et. al.). **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT.** Curitiba:Ed. UFPR, 2015.

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED - Universidade do Minho, Portugal, 18(2), pp. 7-43, 2005. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/amiguinho_2005.pdf>. Acesso em: 12 out. 16.

ANDRADE, Patrícia Soares de. Entre a experiência cidadina e a sociabilidade campesina: o caso do o assentamento 17 de abril em Teresina. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade.** Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010. Disponível em: <leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_03_2010.pdf>. Acesso em 30 mar 2020.

ÁVILA, Vicente Fideles de. Dupla relação entre educação e desenvolvimento local (endógeno-emancipatório). **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 9, n. 12, p. 13-49, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1578>>. Acesso em 12 out. 16.

BRASIL. **Lei 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 121, p. 116-123, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 87-131.

_____. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos

Azevedo de (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____; MOLINA, M. C. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano (et. al.); SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7.

CAMPOS, Marcos Paulo. **Quando os assentados chegaram**. Fortaleza: INESP, 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castgna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

GODOI, Emília Pietrafesa de. Territorialidade. SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GONDIM, Linda Maria de Pontes (Org.). **Pesquisa em ciências sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na sociologia**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Coordenação-geral de implantação – DTI - SIPRA. **Projetos de reforma agrária conforme fases de implementação**: período da criação do projeto: 01/01/1900 até 02/03/2020. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/projetos_criados-geral.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARTINS, José de Souza et al. **Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. 2010. Mimeo.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIERRO, Maria Clara Di; ANDRADE, Márcia Regina Andrade. A construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. PIERRO, Maria Clara Di; ANDRADE, Márcia Regina Andrade et al.(orgs). **A Educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. In: **Revista NERA**, ano 14, nº 18, jan-jun/2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 ago. 18.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, v. 1. para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cortez, 2002.

SILVA, Émerson N. da. **Formação e ideário do MST**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

SOBREIRO FILHO, José. Ocupações de terra no Brasil (1988-2010): uma leitura geográfica e a conjuntura política da luta pela terra. GeoGraphos. **Revista Digital para Estudantes de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. 2, n. 14 (2 sept. 2011). ISSN 2173-1276 [Fecha de consulta: 19-09-2011] <<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>>. Acesso em: 30/03/2020.