

“A PEDAGOGIA DOS AÇOS”: AS IMPLICAÇÕES DA AÇÃO POLÍTICA DO MST PARA O TRABALHO DOCENTE DAS (OS) PROFESSORAS (ES) DO ASSENTAMENTO DIAMANTE NEGRO JUTAIH

Marilda da Conceição **Martins** – USP

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende analisar as implicações da ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para a prática pedagógica das (os) professora (es)¹ do Assentamento Diamante Negro Jutaih, no Maranhão. Trata-se, portanto, de uma análise proveniente da dissertação de mestrado em educação. Elegemos, deste modo, as seguintes questões problematizadoras: quem são as (os) professoras (es) que atuam nas escolas do Assentamento Diamante Negro Jutaih? As atividades e formações desenvolvidas pelo MST apresentam contribuições para a prática pedagógica das (os) professoras (es) deste Assentamento? De que forma a participação e a militância no MST interfere na prática pedagógica das (os) professoras (es) do referido Assentamento? Qual a dimensão política da escola neste lugar?

Atentamos, deste modo, para o trabalho docente das/os professoras/es da Vila Diamante², tanto das/os professoras/es que militam no MST quanto daquelas/es que não fazem parte deste Movimento Social. Apresentamos breves aproximações à história pessoal e profissional destes sujeitos, buscando compreender o que significa trabalhar em uma escola de Assentamento.

Inicialmente estabeleceremos uma reflexão sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), no contexto da luta pela educação do campo no Brasil. Posteriormente, discutiremos a etnometodologia, enquanto referencial teórico-metodológico desta pesquisa e, finalmente, discutiremos a prática pedagógica das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih, bem como as implicações da ação política deste Movimento Social para o trabalho docente das (os) referidas (os) professoras (es).

¹ Ao longo do texto utilizamos nomenclaturas masculinas para designar o coletivo de homens e mulheres, o que é gramaticalmente correto. Entretanto, com intenção de valorizar a luta social das mulheres, utilizaremos quando possível as duas nomenclaturas.

² Os assentados referem-se ao seu local de moradia ora como Vila Diamante, ora como Vila ou Assentamento Diamante Negro Jutaih. Ao longo do texto, utilizaremos estas expressões.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO

A escolha pelo Estado do Maranhão, como foco desta pesquisa, não ocorreu de forma aleatória, pois, ao considerarmos a realidade educacional do campo, é possível perceber algumas questões alarmantes, tais como: número elevado de professores com baixa escolaridade, a desvalorização do magistério e as precárias condições de trabalho, a falta de material didático construído para a realidade campesina, estrutura física frágil das escolas, não cumprimento do calendário agrícola, entre outros aspectos. Embora não sejam problemas exclusivos do campo constituem obstáculos para que as populações rurais possam ter acesso a uma escolarização de qualidade.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2009, no Maranhão, grande parte dos professores que atua na educação básica, na zona rural, não está “habilitada” para esta função. Do total de docentes que trabalham na educação infantil, apenas 10,33% possui formação de nível superior completo, a maioria (77,71%), portanto, possui o curso de Magistério, nível médio. A pesquisa revela, ainda, que 11,95% dos professores não possuem nenhuma formação específica para exercer a docência.

Este cenário nos traz algumas constatações: no Maranhão, a formação de professores para atuar nas escolas do campo é, ainda, um grande desafio, pois muitos dos cursos de formação inicial e continuada, quando chegam nestes espaços são destituídos de um olhar próprio e específico para a realidade local. Alguns estudos³ nos fazem perceber que as históricas condições “precárias” da educação no campo são similares em diferentes regiões do Brasil: baixos salários para os professores; escassez de materiais didáticos; escolas improvisadas ou com espaço físico limitado; ausência de merenda escolar; carência de oferta de Ensino Médio; falta de transportes escolares; ausência de programas específicos para a formação de professores; salas de aulas multisseriadas; além de outras carências repetidas e divulgadas constantemente.

Esse descaso histórico com este grupo social ainda é reforçado pela ideia propagada da mulher e do homem do campo como um ser preguiçoso, ingênuo, simples,

³ Estamos nos referindo aos trabalhos de Brandão (1983) – Casa de Escola; Calazans (1981), Educação Rural no Terceiro Mundo - Experiências e Novas Alternativas; Damasceno (1990) - Pedagogia do Engajamento: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Campesinato; Demarco (2001) – Uma análise do Projeto Escola do Campo; Jesus (2008) - Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo Leite (2002) – Escola Rural: urbanização e políticas educacionais; Souza (2006) – Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.

à semelhança do estereótipo construído em torno do personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato (2001, p. 168):

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!” Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo [...]. Quando comparece às feiras, todo o mundo logo advinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher [...]. Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisso vai longe.

Um dos movimentos campestres que ganha centralidade neste processo de luta pela Educação do Campo é o MST, que tem suas origens nas articulações em torno da luta pela Reforma Agrária, retomadas no final da década de 70, especificamente na região Centro-Sul, e, posteriormente, expandida para as demais regiões. Atualmente, o MST tem forte representação nacional e apresenta-se como um importante defensor e divulgador dos seguintes objetivos: lutar pela terra e realizar a Reforma Agrária no Brasil. Segundo Bezerra Neto (1999, p. 10), estas lutas “não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros da época”.

A história de atuação do MST, portanto, parte da percepção que a luta por um pedaço de chão e por educação são concomitantes e complementares, estampas de uma mesma bandeira do Movimento que reivindica direitos sociais e fundamentais para as (os) trabalhadoras/es, enquanto sujeitos capazes de construir e elaborar concepções próprias de vida. Entretanto, não foi sempre assim, pois, no início das ocupações a luta deste Movimento centrou-se intensamente na garantia de condições fundamentais e básicas, como, a posse da terra, a habitação, saneamento básico e condições próprias e estruturais de cultivo da terra.

Para garantir esta educação, organizam-se, no interior do Movimento, as seguintes estratégias de reivindicação: elaboração da proposta pedagógica do MST; formação de professoras e professores; criação do Setor de Educação em 1987. Isto permitiu a ampliar o acesso dos camponeses à Educação Básica e ao Ensino Superior. Para Caldart (2004, p. 92), o MST incorporou a escola em sua dinâmica das seguintes formas:

A escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural:

acampamento e assentamento do sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

A escola é percebida, portanto, como instituição importante na formação política dos sujeitos que operarão a transformação social, contribuindo, deste modo, para “uma rede nacional de luta e resistência” dos trabalhadores Sem Terra (FERNANDES, 2000). As experiências do Movimento no campo da educação e na organização de idéias, convicções e formulações constituem referências e diretrizes que consubstanciarão a elaboração de novas concepções pedagógicas atendendo às especificidades do campo.

A formação do professor no MST está relacionada ao desenvolvimento de matrizes pedagógicas permeadas por práticas e vivências que contribuem com a formação da identidade, bem como humanização dos Sem Terra, chamadas por Caldart (2004) de Pedagogia do Movimento. Com isto, a autora não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova Pedagogia para formar o/a professor/a, mas que ao produzir uma educação adequada às necessidades sócio-políticas dos Sem Terra, criou-se uma maneira original de utilizar as matrizes pedagógicas herdadas ao longo da história da humanidade.

Na percepção de Gohn (2000), os trabalhos educacionais realizados pelo MST fundamentam-se em princípios que podem ser assim, definidos: a educação é um processo amplo e não se desenvolve apenas na escola; a luta por educação estrutura-se em torno da demanda de uma escola pública com qualidade; a escola em questão deve ter a identidade do campo, valorizando a cultura e o saber da população camponesa; e, por fim, a formação do professor e da professora revela a estrutura dorsal do processo educativo, que deve ser uma ação coletiva.

A formação do docente proposta pelo MST deve, portanto, levar em consideração os aspectos e princípios presentes na própria dinâmica do Movimento. Para Caldart (1997), quando se fala em formação docente no MST, deve-se também, considerar uma série de atividades que se realizam na esfera nacional, regional, estadual e municipal, com intuito de permitir ao professor discussão e formação nos aspectos pedagógicos e políticos, desenvolvidas a partir das seguintes atividades: encontros, seminários e cursos breves em cada uma de nossas frentes de trabalho educacional;

participação das educadoras e educadores nos coletivos e nas lutas do Setor de Educação e do MST como um todo; sistematização das práticas pedagógicas das diversas frentes; dentre outras.

As atividades propostas pelo MST para a formação docente realizam aquilo que Giroux (1997) chama de formação de professoras/es como intelectuais críticos, que atuarão no sistema educacional a partir de suas concepções de resistências às injustiças e desigualdades sociais e análise crítica dos fatos educacionais, buscando promover a emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional (FREIRE, 1996).

Formar o/a professor/a do campo, portanto, contribui para a realização desta proposta de educação integral defendida pelo Movimento, que através das suas atividades e múltiplas Pedagogias, possibilita o rompimento do latifúndio do conhecimento, democratizando, deste modo, o saber enquanto bem cultural da humanidade, capaz de redimensionar a vida daqueles que dele se servem.

O nosso olhar investigativo, portanto, esteve atento aos movimentos da prática docente do assentamento Diamante Negro Jutaih, no sentido de compreender a relação entre as práticas docentes e as implicações da ação política do MST. Esse assentamento é uma referência maranhense, uma vez que , a articulação das famílias foi fundamental para o processo de ocupação, que teve como apoio inicial as discussões da Igreja Católica, grupo de produtores rurais sem-terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município maranhense Igarapé do Meio, local onde aconteceram as reuniões com as famílias da comunidade.

A história desta Vila é contada e recontada por vários assentados, que participaram diretamente das mobilizações e das ocupações. Após a conquista da terra, as famílias da Vila Diamante, à semelhança do que acontece em outros assentamentos brasileiros, perceberam que era preciso conquistar outros direitos básicos, dentre eles, a educação. Autores como Caldart (2004), Bezerra Neto (1999) e Morigi (2003) referenciam a máxima do MST de “[...] que é preciso romper com as cercas da ignorância”. Nesta perspectiva, a luta por escolas na Vila Diamante, como era de se esperar, veio marcada por muitas reivindicações. A Vila Diamante possui, atualmente, três escolas de ensino fundamental, uma conquista importante para as famílias assentadas. Entretanto, este aspecto revela-se insuficiente, uma vez que os estudantes deslocam-se para o município vizinho, no intuito de concluir o Ensino Médio.

A conquista da escola neste assentamento, especificamente, traz a necessidade de se refletir sobre quem são os professores que atuam nestes espaços? O

que pensam sobre a escola campesina? Existe diferenças entre o trabalho pedagógico dos professores militantes e dos não-militantes do MST?

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo apoiou-se nas proposições da pesquisa qualitativa, proveniente de uma abordagem etnometodológica. Esta opção busca, entretanto, perceber o ator social como um agente que interpreta o mundo a sua volta com uma atitude que contém intenções e, portanto projetos de ação (SCHUTZ, 1973). Com esta abordagem, a pesquisa não pode ficar prisioneira de hipóteses apriorísticas, uma vez que a compreensão da questão levantada resulta de um processo indutivo, que se vai definindo e delimitando na exploração do contexto social focalizado.

Partindo, então, do pressuposto de Schutz (1973), de que todas as pessoas são “sociólogos em estado prático”, acredita-se na possibilidade destes sujeitos descreverem a realidade social por meio da linguagem comum, descrevendo-a e constituindo-a. Esta investigação, caracterizada como um estudo de caso, buscou, portanto, “compreender uma instância singular, especial”, ou seja, analisamos as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica do assentamento Vila Diamante. Neste sentido, tornou-se fundamental compreender este “caso”, forma relacional, compreendendo-o como constituinte de uma realidade, adquirindo, assim, uma totalidade social. Para isto, ouvimos oito professoras (es) militantes e não-militantes do MST, no sentido de compreender como estas (es) constroem suas práticas docentes.

A coleta dos “dados⁴”, portanto, envolveu vários dispositivos de pesquisa, tais como: entrevistas (foram 21 sujeitos entrevistados, dentre eles, professoras (es), diretoras, coordenadores pedagógicos, coordenadores do MST,); fotografias, diário de campo, observação participante (com duração de três meses), questionário de perfil (visando levantar informações quanto ao perfil dos colaboradores deste estudo). André (2005, p.16), entretanto, adverte que “[...] não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”.

⁴ Macedo (2000) utiliza a palavra dados entre aspas por considerar que no campo de pesquisa nada é dado e, sim, construído.

A revisão bibliográfica foi, também, importante para este estudo. Segundo a perspectiva de Pereira (2005), por meio dela adquirimos os conhecimentos necessários para consecução dos seus objetivos, ou seja, os dados coletados nas entrevistas e no campo de pesquisa serão sistematizados e analisados com o apoio bibliográfico escolhido, servindo para apontamentos e conclusões sobre o tema estudado.

Apoiamos-nos, portanto, na análise de conteúdo. Na concepção de Bardin (1979, p. 42) a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...] destas mensagens”. Postas estas considerações, compreendemos a complexidade da natureza da análise de conteúdo, e, neste sentido, buscaremos aproximações com seus princípios e fundamentos. Para além de uma análise restrita à aparente disposição dos textos e das falas, a análise de conteúdo demanda atenção às metáforas, reticências, figuras de linguagens, entre outros indicativos que possam auxiliar na compreensão daquilo que foi dito.

4. COM A PALAVRA, AS (OS) PROFESSORAS (ES): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Oito atores sociais - apesar de termos entrevistado e conversado com praticamente todos os funcionários da escola, um Dirigente Nacional do Movimento, alguns moradores, estudantes e funcionários da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio – foram colaboradores diretos deste estudo. Os professores em questão possuem características diferentes que permitem apreender diferentes modos de assimilar e se relacionar com a ação política do Movimento. Entre eles encontram-se professores militantes e não-militantes do Movimento; moradores e não-moradores do Assentamento; professores contratados e concursados; iniciantes na profissão e professores com mais de 15 anos de serviço

A professora Olga⁵, por exemplo, é formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o MST. Iniciou seu trabalho de professora aos 12 anos, como “professora de reforço” e, posteriormente

⁵ Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa foram preservados e em seu lugar atribuímos outros nomes, com o intuito de guardar suas identidades. Além disto, as transcrições das falas dos sujeitos buscaram a maior aproximação com seus enunciados originais.

continuou suas atividades como docente da educação infantil. Atualmente, ensina na terceira série do Ensino Fundamental, no turno da manhã e à tarde trabalha com as disciplinas Filosofia, Artes e Ensino Religioso, nas turmas de quinta e sexta série da escola Luzia Mendes. Focamos as observações das aulas e o trabalho realizado por esta professora prioritariamente na turma da manhã, terceira série, por ser um espaço privilegiado e de atuação “exclusiva” desta professora. É importante lembrar, também, que Olga é concursada e trabalha apenas na escola do Assentamento.

A professora Felipa é, também, formada em Pedagogia da Terra, resultado de uma parceria do MST com a Universidade Federal do Pará. Suas características profissionais assemelham-se com as de Olga. É concursada e atualmente, trabalha na escola Raimundo Cabral, pela manhã, com a Educação Infantil e à noite é professora da escola Luzia Mendes nas turmas de EJA, ministrando a disciplina de Filosofia e Artes. Além de trabalhar nas escolas do Assentamento, Felipa trabalha como supervisora escolar em Igarapé do Meio. As observações das suas aulas e trabalhos focaram a turma de EJA, momento em que tivemos contato com os estudantes, bem como interagimos com os mesmos.

Formada em Letras pela UEMA, Hannah é professora de Língua Portuguesa nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental “regular” nas escolas da Vila Diamante. Há dois anos trabalha nestas escolas, ministrando a referida disciplina; além de ser professora em outras escolas nas cidades maranhenses de Santa Inês e Monção, onde atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por não morar no Assentamento e não ser militante do MST acreditamos que sua participação é relevante para este estudo.

O professor Bem é formado no curso técnico em Magistério e, atualmente, é estudante do Curso Pró-Infantil, uma parceria da Prefeitura Municipal de Igarapé do Meio com a Universidade Estadual do Maranhão e, além disso, trabalha na escola da Vila há quase dois anos. Este professor, contratado, leciona atualmente em uma turma de Educação Infantil e não possui trabalho em outro estabelecimento de ensino. Perfil semelhante é apresentado pela professora Garrida que possui o Ensino Médio e, atualmente, estuda no Curso Pró-infantil. Há dois anos trabalha como professora contratada na educação infantil, experiência possibilitada pelos seus estudos no referido curso e, há menos de um ano, trabalha na Vila Diamante.

Além de morar no Assentamento e de se considerar “parcialmente” uma militante do MST, a professora Calu, é concursada e formada em Letras pela UEMA,

leciona pela manhã na turma da segunda série do Ensino Fundamental na Escola Luzia Mendes e à tarde trabalha nas turmas de quinta e sexta série a disciplina Língua Portuguesa. Calu é, também, diretora de uma escola estadual da cidade de Igarapé do Meio. Sua atuação como professora na escola da Vila soma um período de dezesseis anos. Neste sentido, é importante afirmarmos que nossas observações focaram a segunda série, por considerarmos um espaço de maior contato com o trabalho desta professora.

A professora Maria é formada em História pela UEMA e, atualmente leciona a disciplina História e Ensino Religioso nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental, da escola Luzia Mendes. Maria não mora no Assentamento e não é militante do Movimento, além disto, está iniciando a carreira de professora, e é recém-concursada pela Prefeitura de Igarapé do Meio. A situação de morar longe e de trabalhar a noite faz com que esta professora, assim como tantos outros que trabalham neste lugar, enfrente os perigos de uma estrada mal sinalizada e esburacada, para ir e voltar cotidianamente do trabalho para casa.

A professora Ester é formada em Letras pela UEMA, é professora da segunda série do ensino fundamental. Há 15 anos trabalha no Assentamento e não possui outro emprego além deste. O fato de ser concursada propicia a esta professora, assim como para as demais uma segurança e maior tranquilidade em relação a sua permanência na escola. A sua condição de professora é permeada pela vontade de concretização de um “sonho”, conforme percebemos em sua fala. Para muitas professoras do campo, até mesmo da cidade a docência vem manifestada pela percepção de “vocação” e “dom”, contribuindo para diminuir o caráter profissional do trabalho docente (NÓVOA, 1995). Estes “relatos orais de vida” se entrecruzam nos seguintes aspectos: a proveniência campesina destes docentes, o fato de serem professores das escolas rurais; terem estudado em escolas campesinas; o caminho tortuoso em busca da formação docente, dentre outros aspectos.

Ao longo da realização deste estudo, construímos muitos questionamentos e algumas constatações, dentre eles, a complexidade presente no processo de construção de um projeto crítico e emancipador de educação do campo no Brasil. A luta em defesa da educação do campo, que respeite os camponeses, suas vidas, seus sonhos, seus projetos de vida, ainda é presente e fortemente requerida por esta população e pelos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do MST (MORIGI, 2003).

Esta pesquisa, deste modo, apresenta a especificidade desta luta no Assentamento maranhense Vila Diamante. Após um período de três meses, acompanhamos os desafios da escola deste lugar e a prática pedagógica dos professores que ali vivem e constroem seus trabalhos diários. Constatamos que a escola neste Assentamento é considerada uma das instituições mais importantes deste lugar, capaz de mobilizar ações de luta, dentro e fora do Assentamento. A escola, neste sentido, carrega o símbolo das contradições do MST e da comunidade assentada, pois ao mesmo tempo em que questiona, ela reproduz as práticas sociais vigentes. Para a professora Felipa:

Eu ainda acho que a escola, é o único jeito, que agente tem de retomar as coisas. Mas, a escola ta crescendo, muita gente de fora tá chegando. Nós somos um grupo, né, inicial, muito reduzido, em relação a todos os outros professores. E a gente acaba ficando reduzido em tudo. À noite, de todos os professores, poucos vivenciaram todo esse processo, que passou por altos e baixos nessa escola, que já passou por grande tristeza, que depois da crítica, da auto-crítica, que a gente fazia a cada ano, no meio do ano, agente fazia.

Há, portanto, a convicção de que a escola pode ser um instrumento de luta dentro do Assentamento, a partir da formação política dos estudantes e da comunidade, tendo em vista todas as suas contribuições no processo de organização do Assentamento, bem como na luta pela legalização da posse da terra. A crise de identidade que a escola vivencia hoje é perpassada pela necessidade de reestruturação dos ideais de luta dos assentados e pelo resgate da coletividade e da unidade dentro do Assentamento. Conforme demonstram os atores sociais, há uma luta em torno da autonomia de organização e de pensamento por parte da escola, fato que é visto pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio como algo que exime sua responsabilidade pedagógica e financeira com este estabelecimento de ensino. Segundo a professora Ester:

Nossa relação com a Secretaria de Educação, aparentemente ela parece ser harmoniosa, mas nem tanto. Agente sofre muita discriminação. Quando as coisas chegam aqui, é quando nenhum outro lugar quis. Eles discriminam muito a gente, muito mesmo. Mas, eu entendo que eles discriminam é porque eles têm é medo. A Vila Diamante com seu poder de organização, já teve em Igarapé do Meio, já fez manifestação. E isso gerou um receio até, por parte do poder público. E isso gerou a discriminação, porque quando agente reivindica, a gente cobra.

A luta contra a intervenção da política partidária dentro da escola do Assentamento é sempre presente, uma vez que a presença de funcionários “contratados”, neste espaço, é vista como ameaça. Por outro lado, a falta de emprego no campo, o jogo político partidário, a “retomada” do voto de cabresto forma um grupo de pessoas que fica suscetível à vontade política e que necessita de emprego, enfim, de uma renda para sobreviver. Mesmo que para isto, se aceite o emprego temporário, garantido pela “venda” do voto, fato que revela uma situação, ainda bastante presente no campo brasileiro (DAMASCENO, 1990).

As contribuições do MST são apontadas pelas (os) professoras (es) como muito importantes para a escola, para o trabalho e para a formação das (es) professoras (es), uma vez que por meio da reivindicação e da militância das populações camponesas e do MST, estabeleceu-se parcerias com universidades, secretarias de educação, garantindo a algumas professoras assentadas a realização de um curso superior. Observamos, entretanto, a necessidade deste Movimento retomar a discussão em torno da formação de professores, bem como da formação política da comunidade assentada, tendo em vista a retomada da luta coletiva pelas melhorias do Assentamento, tanto num âmbito educacional como num aspecto mais geral.

A (o) professora (or), neste contexto, é percebida (o) pela comunidade como uma liderança capaz de formar pessoas críticas, além de ser vista (o) como guardadora (or) dos bons costumes da comunidade. As (os) professoras (es) moradoras (es) do Assentamento são, deste modo, solicitadas (os) para direcionar quase todas as atividades realizadas dentro da Vila Diamante, desde a festa da igreja até a campanha de vacinação. Diante disto, é possível perceber o orgulho e o prazer demonstrados por estas (es) profissionais em serem camponesas (es) e professoras (es) deste lugar, aspectos proporcionados, também, pelo *status* que possuem dentro do Assentamento. Para a professora Calu:

Então, o professor aqui, ele tem um papel assim, de membro de todas as atividades. Tudo é o professor. Se é numa celebração, as coisas, os professores estão envolvidos. Se é na festa do Assentamento, os professores estão envolvidos. Se é na quadrilha os professores estão envolvidos, se é na vacina, tu tá lá, ajudando a conversar com as crianças, que não dói e tal. Então, em todos os lugares que o professor chega aqui na Vila Diamante, ele tá contribuindo com este Assentamento, nas discussões, nas ações, em tudo. Professor aqui... é tudo.

O trabalho docente realizado na escola da Vila Diamante envolve professoras (es) que são militantes do MST e aquelas (es) que não militam neste Movimento Social. Observamos que o que diferencia estes dois grupos de professoras (es) é a trajetória de formação desenvolvido por cada uma (um) delas (es). As professoras militantes do MST participaram de cursos, formações, seminários, marchas realizadas pelo Movimento, que tinham, também, como foco a discussão em torno da educação do campo. Elas apresentam, deste modo, um discurso bem fundamentado e articulado acerca da educação do campo, bem como sobre a realidade campesina e sobre os princípios de educação idealizados pelo MST.

Ao resgatarmos a história de vida das (os) professoras (es), pudemos perceber os seus esforços empreendidos na luta pela educação escolar, bem como pela educação superior. A escolha e a busca pelo magistério foram permeadas por dificuldades, distâncias e saudades, aspectos que foram superados com o apoio de suas famílias, sobretudo. Notamos que as (os) professoras (es) da Vila Diamante, que não são militantes do MST, mesmo tendo experiências com a educação do campo, possuem discursos que nem sempre apontam para uma compreensão mais ampla deste espaço.

Sobre as implicações do MST para a prática pedagógica das (os) professoras (es) da Vila Diamante, constatamos a partir das entrevistas e das conversas realizadas que há por parte daquelas (es) que são militantes do MST, uma preocupação mais acentuada em trabalhar os princípios, as músicas, as palavras de ordens, os eventos comemorativos com base nas propostas defendidas pelo MST. Nem todas as (os) professoras (es) não-militantes do MST conhecem o projeto de educação proposto pelo Movimento, nem mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento. Em conformidade com Caldart (2004), este fato contribui para distanciar as (os) professoras (es) da realização de um trabalho voltado para os ideais de educação “emancipadora”.

O mal-estar entre professoras (es) militantes e não-militantes do MST é bastante perceptível, uma vez que para as (os) primeiras (os), a maioria das (os) professoras (es) que não moram no Assentamento, não se envolve nas atividades da escola; não comparecem aos planejamentos mensais, além de não conhecerem a realidade do Assentamento. Para as (os) professoras (es) que não militam no MST, as (os) professoras (es) militantes do Movimento, as tratam com discriminação ao decidirem sobre as ações da escola, não permitem que os professores de “fora” sejam diretores, e por ameaçar “devolver” as (os) professoras (es) que não fizerem um bom trabalho no Assentamento. Segundo a professora Hannah:

É bem polêmico. Não vamos nós aqui, ser hipócrita, nada é aleatório. Se você tem um Movimento, você tem uma ideologia. Tem uma idéia de dinamismo e tem uma idéia de dominação. Tu pode achar estranho, mas que é verdade é, por exemplo, vou dá um exemplo aqui que vai fugir um pouquinho, se tu estuda numa escola de padre, na escola de padre tu tem uma ideologia. [...] Aqui o Movimento também não foge isso. A escola do Movimento ela vai seguir a linha do Movimento. Ela quer passar uma ideologia, uma ideologia política. E uma forma de se lembrar essas lutas.

A luta pela implantação de uma pedagogia “crítica” na Vila Diamante, segundo os colaboradores da pesquisa, já foi mais intensa. Notamos, portanto, o saudosismo, as dúvidas em torno do que fazer, como retomar as antigas ações reivindicativas da escola, as mobilizações, a coletividade dentro da escola e do Assentamento. Esta pedagogia da dúvida tem gerado imobilismo entre o que já foi feito e o que se pode fazer, dentro das condições apresentadas pela escola, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nos planejamentos didáticos, notamos uma “solidão” pedagógica, pois, mesmo quando as (os) professoras (es) conseguem se reunir para planejar, há um silenciamento, proporcionado pelo medo da exposição, do pedir ajuda. Entre as (os) professoras (es) que moram no Assentamento existe uma sintonia maior no trabalho, no planejamento das atividades, na organização das festividades da escola, mesmo que elas sejam organizadas a qualquer momento e em qualquer dia.

Constatamos, ainda, que a pedagogia da festa é presente e muito solicitada pelas (os) professoras (es) da Vila Diamante e pela comunidade assentada. A atenção dada a estes momentos festivos (GAETA, 2008), que fazem parte do calendário dos trabalhadores, adotado pelo MST, é visto pelas (os) professoras (es) como um diferencial de seus trabalhos em relação às (os) professoras (es) das outras escolas. Notamos, entretanto, a necessidade de uma articulação e integração entre essas atividades festivas e o trabalho em sala de aula, desenvolvidas pelas (os) professoras (es).

Entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola da Vila Diamante existe um distanciamento muito forte, o que envolve desentendimentos e falta de comunicação entre professoras (es) e funcionárias (os) da Secretaria de Educação. Os assentados da Vila Diamante sinalizam a má qualidade da merenda escolar, falta de professores, infra-estrutura da escola comprometida, com poucos espaços, sem iluminação, além da falta de formação contínua para os professores. Ao conversarmos

com representantes da Secretaria de Educação, entretanto, estes aspectos parecem não existir e para cada um destes apontamentos há sempre um plano e um projeto idealizado.

Sobre a prática pedagógica das professoras da Vila Diamante podemos afirmar que existem experiências focalizadas e que se diferenciam, ou seja, algumas (ns) professoras (es) militantes destacam-se por possuir maior envolvimento com o trabalho da escola e com os ideais do MST, possuem, portanto, uma prática e uma fala articulada com estes ideais. Por outro lado existem professoras (es) não-militantes envolvidas (os), interessadas em conhecer a discussão sobre a educação do campo, e que demonstram preocupação e envolvimento com a realização do trabalho docente. A partir das “cenas” da sala de aula acompanhamos os trabalhos dessas (es) professoras (es), os desafios, o empenho, a dedicação e a complexidade que permeia a prática pedagógica da (o) professora (or).

A escola e as (os) professoras (es) da Vila Diamante, portanto, carregam o peso de trabalharem numa instituição de ensino considerada espaço de instrução, formação de cidadania e transformação social (TAMARIT, 2000). Estas constatações são também construídas pela comunidade assentada, que questiona e participa deste processo dialético. Estas constatações, deste modo, construídas a partir das observações e da tentativa de escuta atenciosa das vozes ecoadas dos atores sociais da Vila Diamante, nos levam a muitos questionamentos, uma vez que estamos no movimento da travessia.

A pedagogia dos aços, emprestada da poesia de Pedro Tiera, que dá nome a este trabalho de pesquisa é retomada, neste espaço, no sentido de ratificar a força, a garra, a luta dos assentados da Vila Diamante em suas lutas pela terra, por dignidade humana e por educação. Esse processo histórico, doloroso, esperançoso de luta pela escola não pode ser esquecido, uma vez que dentre as conquistas do Assentamento a escola é tida como uma das mais importantes. É preciso, deste modo, que as (os) professoras (es) da Vila Diamante estejam unidas (os) para realizar uma prática pedagógica que tenha como princípio a educação do campo construída com a escola e com a comunidade.

A atuação do MST no processo de formação docente, deste modo, é vista pelos assentados como essencial para que a escola e a comunidade lutem por dias melhores e pela tão clamada justiça social. É necessário que sejam construídas propostas de formações contínuas com todos as (os) professoras (es) e funcionárias (os)

da escola da Vila Diamante, pois, percebemos a necessidade de envolvimento de todas as (os) funcionárias (os) da escola do Assentamento, e não apenas as (os) professoras (es) militantes ou os não-militantes nas atividades da escola. Para além desse segregacionismo é preciso que se rompa com o maniqueísmo entre o trabalho dos funcionários militantes e o dos não-militantes do MST.

Muitos aspectos foram mencionados ao realizarmos esta pesquisa e muitos outros precisariam de maior atenção, entretanto, atentamos para os limites de uma pesquisa deste porte, diante da complexidade e amplitude da realidade social, sempre contraditória, cheia de impurezas e sempre num movimento dialético. Percebemos, deste modo, a partir da realização desta pesquisa e da nossa aproximação com o MST a necessidade de uma luta contínua, mesmo que tudo pareça sem sentido, sem perspectiva, é preciso acreditarmos e termos esperança na possibilidade de mudança, agarrando-nos nos sonhos, nos desejos, na procura.

A história de luta e de vida dos assentados da Vila Diamante é inspiradora porque nos remete a uma história dolorosa e ao mesmo tempo vitoriosa de camponesas (es) que acreditaram que era possível vencer juntos, em fila, reunidos, marchando, derrubando as cercas, sorrindo, chorando, mas seguindo firme em direção ao alvo. Acreditamos que esta mesma comunidade ainda vive e ainda segue em frente, sem desistir desta luta. Chega-se ao fim? Para novo começo, travessia. Cumriu-se o prometido? Que este trabalho sirva, para possíveis reflexões sobre o MST, a Educação do campo, a escola e as (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. do N. **A escola Raimundo Cabral e a organização do povoado Vila Diamante: construções e reconstruções do processo.** Monografia (Curso de Pedagogia). Pará: UFPA, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber, 2005.

BRASIL. **Dados do censo escolar de 2009.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/09/2009&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=704>. Acesso em: 10-01-2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola**. Campinas - SP: Papyrus, 1983.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis -RJ: Vozes, 1997.

CALAZANS, M. J. Questões e contradições da educação no meio rural. In: **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e Novas Alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do Engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.

DEMARCO, D. J. **Uma análise do Projeto Escola do Campo**: Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, M. A. J. V. As festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades. Cultura Escolar Migrações e Cidadania - **Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação** 20 - 23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

JESUS, S. M. S. A. Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA, 14, 2008, Porto Alegre. In: **Anais...** Porto Alegre: EdPUC, 2008. p. 648-665.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. da UFBA, 2000.

MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação**. São Paulo: Paulus, 2005.

SCHUTZ, A. **Collected Papers I: the problem of Social Reality**. Nijhoff: The Hague, 1973.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

TAMARIT, J. **Educar o Soberano**: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez, 2000.