



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TESE

**PROFESSORAS URBANAS NO CAMPO,
PROFESSORA RURAL NA CIDADE: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
LEITURA DE MUNDO PARA UMA EDUCAÇÃO
DO POVO**

Marisa Antunes Laureano

Porto Alegre, 2014



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação

*Professoras urbanas no campo, professora rural
na cidade: limites e possibilidades na construção
de uma leitura de mundo para uma educação do
povo*

Marisa Antunes Laureano

Tese apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em educação como requisito para obtenção do título de doutor em educação sob a orientação da Professora Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre
Dezembro de 2014

CIP - Catalogação da Publicação

Antunes Laureano, Marisa

Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade: Limites e possibilidades na construção de uma leitura de mundo para uma educação do povo. / Marisa Antunes Laureano. -- 2014.
144 f.

Orientadora: Marlene Ribeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação do campo. 2. Formação de professores.
3. História de vida. I. Ribeiro, Marlene, Orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho a todos de que de uma forma ou outra contribuíram para minha trajetória pessoal e intelectual: aos meus amigos e professores mais queridos, em especial a professora Marlene Ribeiro, minha orientadora. Dedico este trabalho a minha família pilar de qualquer trajetória de vida; meus pais Izidro e Santa, meus nove irmãos, meus filhos Leon e Francisco e ao Fábio companheiro para todas as horas.

Resumo

Este trabalho visa desenvolver uma análise sobre histórias de vidas que nos permitam perceber os caminhos e descaminhos de professoras para buscar seu lugar enquanto educadoras, tendo, para isso, que compreender a realidade onde atuam. Buscamos perceber como a leitura de mundo, de Paulo Freire, e o conceito de intelectual, de Gramsci, podem ser aplicados nas trajetórias de vidas aqui apresentadas. Como estas mulheres foram se constituindo enquanto professoras e quais os limites e possibilidades que elas encontraram para conduzir suas vidas enquanto educadoras desta ou daquela maneira. Para compreender histórias de vidas e resgatar pontos que nos permitam responder aos questionamentos levantados é preciso embasamentos anteriores que deem uma visão do contexto onde estas vidas estão inseridas. Nesse trabalho delimitamos três momentos históricos para um resgate sobre o processo educacional do país, que atingia uma educação para o povo. Percorremos a década de 1930 e a era Vargas, passamos pelos anos de 1960 e chegamos ao processo de redemocratização com a constituição de 1988. Percebemos, nestes três momentos, avanços e retrocessos, na educação, dando destaque à educação rural/campo, uma vez que o foco de análise e pergunta embasadora desta tese envolvem professoras urbanas que atuam no campo. Como estas professoras, com formação e origem urbana, atuam junto às escolas do campo? E para um contraponto, que nos pareceu instigante, visitamos a história de vida de uma professora rural que atua na cidade. Além de conduzirmos uma narrativa, cujo foco são as vidas das três professoras protagonistas, olhamos, também, para uma escola no campo, que traz suas protagonistas também, e que nos permite perceber caminhos de uma escola em Assentamento rural que não foi ocupada pelos assentados.

Palavras-chave: Educação do campo, formação de professores, história de vida.

Abstract

This work aims to develop an analysis of stories of lives that allow us to realize the paths and detours for teachers to find their place as educators, what has to understand the reality in which they operate. We seek to understand how the world reading of Paulo Freire and Gramsci's concept of intellectual can be applied in the trajectories of lives presented here. As these women were formed while teachers and the limits and possibilities they found to lead their lives as educators this way or that. To understand life histories and redeem points for addressing the questions raised in the previous one must emplacements that give an overview of the context in which these lives are embedded. In this work we delimited three historic for a bailout on education in the country that reached an education for the people moments. Traverse the 1930s and the Vargas era, passed by the 1960's and got to the democratization process in the constitution of 1988. We see these three moments advances and backward in education, with emphasis on rural education / field, since the focus analysis and embasadora question of this thesis involves urban teachers who work in the field. As these teachers with training and urban origin are close to the school field? And for a counterpoint, what seemed exciting, visited the life story of a rural teacher who works in the city. In addition to conduct a narrative whose focus is the lives of the three protagonists teachers also looked at a school in the countryside, bringing their protagonists too, and that allows us to perceive paths of a school in a rural community that was not occupied by settlers.

Keywords: Field Education, teacher training, life history.

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo I – Reflexões históricas e sociais: dos caminhos da educação do povo ao ser mulher e professora no Brasil.....	17
1.1. Três momentos históricos e a educação do povo.....	17
1.1.1 A Era Vargas.....	17
1.1.2 A década de 1960	29
1.1.3 A Redemocratização de 1985 e as mudanças educacionais.....	36
1.2. Ser Mulher Brasileira	49
1.3. Profissão: Professora	52
Capítulo II – Aspectos teóricos que envolvem histórias de vida de professoras.....	56
2.1. Ser intelectual fazendo a leitura de mundo.....	56
2.2. Ser rural, ser urbana, ser rurbana	64
2.3 As políticas públicas que envolvem a trajetória das professoras do campo.....	74
2.3.1. As políticas para educação: impondo limites e abrindo possibilidades.....	74
2.3.2. Escola Ativa	74
2.3.3. As políticas neoliberais	75
2.3.1.3. Novas políticas para a educação do campo: abrindo brechas para a emancipação.....	87
2.4. A formação de professores.....	91
Capítulo III – Professoras urbanas no campo e professora rural na cidade.....	95
3.1. Da cidade para o campo – uma opção de vida.....	98
3.1.1 A professora Débora	98
3.1.2. A professora Denise	109
3.2. Do campo para a cidade.....	117
3.2.1 A Professora Marta.	117
3.3. O caso da Escola São Francisco em Júlio de Castilhos/RS.....	125
Considerações finais	132
Referências Bibliográficas	138

*A luta é que não para. A mesma necessidade de 64 está
plantada, ela não fugiu um milímetro. A mesma
necessidade está na fisionomia do operário, do
homem do campo e do estudante. A luta que não
pode parar.
Enquanto se diz que tem fome e salário de miséria,
o povo tem que lutar. Quem é que não luta por
melhores dias de
vida? Tem que lutar. Quem tem condições, quem
tem sua
boa vida que fique aí. Eu, como venho sofrendo,
eu tenho
que lutar e tenho peito de dizer: é preciso mudar o
regime, é preciso que o povo lute. Enquanto tiver
esse
regimezinho, essa democraciazinha aí...
Democracia sem liberdade, democracia com
salário de miséria, de fome, democracia sem o
filho do operário e do camponês ter
direito de estudar, ah!... Não pode, ninguém pode.*

(Elizabeth Teixeira, esposa de João Pedro
Teixeira, líder da Liga Camponesa de Galileia/PE,
assassinado pela polícia a mando dos
latifundiários, na década de 1960).

Introdução

A formação de professores sempre propiciou debates e propostas que tentavam definir como haveria de ser este profissional da educação, na sua atuação permanente como formador do outros sujeitos. Entretanto, muito pouco deste debate passou pela formação inicial deste profissional e circulou muito mais pela formação continuada. Isso porque depois de licenciados, os professores, ao assumirem a prática da profissão, vão se deparar com realidades que fogem dos trabalhos acadêmicos que antes realizavam. E agora? Como dar conta desta disparidade entre o aprendizado da formação profissional e a prática na/da escola? Estes questionamentos instigaram muitas questões que foram o pontapé inicial para o desenvolvimento da pesquisa que fundamenta esta Tese.

No meio do caminho destas reflexões surge um momento de mudança na vida da autora, que vai dar um empurrão para o que, de fato, será a questão central da pesquisa. Uma mudança de cidade e de público-alvo de alunados vai trazer uma aproximação aos questionamentos sobre a formação de professores e, especialmente, dos professores que atendem alunos oriundos do campo, ou seja, filhos de famílias camponesas. A mudança foi para o município de Júlio de Castilhos, onde existem três históricos Assentamentos, conquistados na e pela luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi justamente neste município que me coube atender uma escola para a qual são encaminhados os alunos dos Assentamentos que querem terminar o Ensino Médio.

Depois do primeiro Conselho de Classe, com os professores da escola, veio a certeza da necessidade de uma pesquisa sobre como esses professores foram preparados para atender aos alunos que são de origem camponesa. Era possível perceber, pela fala dos professores, que estes desconheciam seus alunos os quais incorporavam determinadas características, como filhos de camponeses assentados que lutaram pela terra de trabalho. É interessante observar que estes professores haviam aplicado uma aura sobre os alunos, de modo a aproximá-los de uma padronização muito próxima à teoria do *bom silvícola*¹, atribuída, já há algum tempo, aos povos indígenas. Houve uma purificação do jovem do campo, de tal maneira que se subestimava sua capacidade aprendente. O que se apresentava era um quadro entre o 8 – o mínimo ou 80 – o máximo. Quer dizer: ou se demonizava os assentados, logo na sua chegada, por sua relação com o MST, ou os alunos eram purificados quando apenas estabeleciam a ligação com o campo.

¹ Nas “cenas do bom selvagem”, mostram-se aspectos da vida cotidiana dos índios brasileiros (Ilustração nº 3). Uns caçam com arco e flecha, ao passo que outros colhem frutos em cima das árvores. Alguns dançam em grupo, enquanto casais apaixonados passeiam pelos bosques ou parecem trocar segredos de amor, comodamente sentados à sombra das árvores. O “rei” local repousa com sua esposa em uma rede estendida entre troncos de árvores. Estas cenas compõem um retrato simpático da vida dos índios: além de serem parceiros comerciais no tráfico do pau-brasil e bravos guerreiros a serviço dos interesses franceses; eles eram, também, um povo inocente e amoroso vivendo em um paraíso natural. Embutida nos aspectos lúdico e pitorescos da “festa brasileira” existe uma ideologia imperialista inspirada em uma mística nacionalista. Assim, o processo de idealização do “bom selvagem” consiste, “por um lado, em ocultar os aspectos da cultura indígena que chocavam os princípios morais e religiosos dos europeus, tais como a poligamia, o nudismo e, sobretudo, o canibalismo, e por outro, em exaltar aqueles aspectos que interessavam aos franceses.” (SOUZA FILHO, 2008, p. 229). Este momento da história do Brasil reporta aos anos de 1550, quando os franceses encenavam o que eles imaginavam ser a vida dos povos indígenas brasileiros. Da mesma forma, na atualidade, o desconhecimento da vida dos camponeses faz com que sejam criados mitos ou ideias falsas sobre como, realmente, vivem os povos do campo. E dentre estas ideias está a da pureza, a ingenuidade, o ser próximo à natureza que serve muito bem para que a cultura urbana seja imposta, pois esta vai ajudar a este povo que, além de ingênuo é visto como ignorante e, por isso, necessitado de receber os mesmos conhecimentos escolares trabalhados nas escolas urbanas.

Esta situação remetia para uma reflexão sobre o quanto os professores tiveram ou buscavam informações para lidar com esta juventude. E como a formação inicial ou continuada poderia intervir no modo de ação-reflexão-ação sobre a prática na escola e com estes jovens? A partir daí emergiram perguntas orientadoras desta pesquisa: Como professores urbanos poderiam atuar com alunos camponeses? O que poderiam ensinar? Como poderiam ensinar? O que seria necessário para que estes professores entendessem a realidade dos alunos do campo?

Tendo estes questionamentos em mente, foram se apresentando outros professores, fora desta escola central, mas que atuavam diretamente nos assentamentos, e, particularmente, os professores da Escola São Francisco, localizada no Assentamento Alvorada. Estes professores eram totalmente urbanos, pois viviam nas cidades de Júlio de Castilhos ou de Santa Maria, e atendiam aos alunos da escola de um Assentamento, oriundos da luta do MST. Como entender isso?

Em meio às perguntas que iam se formulando ocorreu um questionamento mais forte. E aqui deixo a primeira pessoa do plural para tratar um pouco do singular, do eu, da minha experiência e das questões que a mesma me apontou. Eu, a professora, que me encontrava na situação de urbana dentro de uma escola que atendia alunos do campo, mas me via diferente dos/as demais professores/as. Por quê?

Nasci e cresci em Alvorada, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Uma cidade peculiar, pois, apesar da proximidade com a capital do estado do Rio Grande do Sul (RS), Porto Alegre, preserva muito da cultura do interior deste estado. Isso se deve aos seus moradores iniciais, e aos muitos posteriores, serem crias do êxodo rural da década 1950. Neste ambiente meio rural, meio urbano eu cresci. Uma espécie de espaço “rurbano”², onde meus pais mantinham coisas da vida do/no campo, como a criação de animais, pois tínhamos vacas, porcos, galinhas, coelhos, etc.

Minha mãe mantinha sempre uma horta com várias espécies de legumes e verduras e, uma vez por ano, florescia um milharal no quintal de casa. Tínhamos cavalo e carroça como meio de transporte. O rio Gravataí ficava bem próximo de minha casa e era onde eu

² Existe um grupo de trabalho na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que pensa as questões do rural e do urbano e trabalha com a conceituação do “rurbano”, onde teríamos um espaço de aproximação do campo a partir da cidade. Seria o campo invadindo a cidade, o rural aparecendo dentro do urbano e vice-versa. É o Projeto Rurbano, que reúne 25 pesquisadores de 11 estados brasileiros. Desde 1996, esses pesquisadores estão dedicados, parcial ou totalmente, à análise das novas relações entre o rural e o urbano.³ FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 58.

e meus irmãos nos divertíamos tomando banho (o rio era limpo quando eu era criança). Ali os mais velhos pescavam e comemos muitos peixes e muçuns trazidos da pesca. Até os meus onze anos de idade não saí deste espaço, pois minha escola ficava a uma quadra de distância da minha casa. Quando ocorriam as férias da escola eu ia para São Gabriel/RS, para casa de minha avó, adentrando ainda mais no mundo rural. Então, o que eu sou mesmo? Rural ou urbana?

Mas antes de falar quem sou e como me tornei professora, o que certamente não foi “em uma terça-feira às quatro horas da tarde”³, devo falar dos meus provedores, que são responsáveis, em boa parte, pelo que hoje eu me constituo.

Minha mãe, uma grande mulher, descendente de índios e negros, cresceu em São Gabriel. Lá ela viveu com sua mãe até os 13 anos, quando fugiu com meu pai. Neste curto espaço/tempo de menina da casa, minha mãe fez muitas coisas, mas não lhe possibilitaram uma muito importante, que foi frequentar a escola. Minha avó ficou viúva muito cedo e precisava da ajuda dos filhos no sustento da casa. Ela lavava roupas “pra fora” e uma de suas clientes ofereceu emprego de doméstica para minha mãe que, no momento tinha 10 anos, e nunca havia ido à escola, pois vivia no campo. Minha avó foi resistente e então a cliente prometeu que colocaria a minha mãe em uma escola e, no outro turno, ela daria conta das lidas da casa. Minha avó aceitou. Entretanto, a patroa a enganou e não colocou minha mãe na escola, mas, passando a morar no emprego, a fez trabalhar em tempo integral, mesmo sendo menor de idade. Desta forma a Santa (minha mãe) aumentou o índice de analfabetos do país.

Aos 13 anos, como eu comentei anteriormente, minha mãe foi viver com meu pai, um jovem negro, amante da música, e, naquele momento, sargento da Brigada Militar.

Meu pai nasceu em Santana do Livramento. Desde pequeno teve que batalhar para ajudar sua família. Sua mãe fazia bolos que ele vendia na praça. Às vezes, como todo menino, largava os bolos para jogar bola. Quando chegava em casa apanhava muito pelo que era considerado “mal feito”. Meu pai frequentou e adorava a escola e nesta aprendeu a tocar flauta. Como flautista, foi visto pelos padres de uma das maiores escolas privadas existentes em Santana do Livramento/RS, os quais logo perceberam que ali estava um grande músico. Os padres foram falar com a mãe de meu pai (minha avó paterna) e ofereceram a ele uma bolsa de estudos, em tempo integral, até concluir sua formação, para que ele fizesse parte da banda da escola. Pode assim, cultivar a música, sua paixão, em

troca de estudos gratuitos. Meu pai ficou feliz, muito emocionado, mas sua mãe não deixou, pois ele precisava vender os bolos que ela fazia.

Continuando a sua história, meu pai frequentou o que pode da escola pública e foi trabalhar em tudo o que lhe aparecia, até que o seu talento para a música o encaminhou para a Brigada Militar. A banda da Brigada sempre foi famosa pelos seus talentos. Foi ali que meu pai se aproximou ainda mais da música e tornou-se brigadiano, em um momento da história do país, que estava efervescendo devido às manifestações dos movimentos sociais. A Brigada representava a repressão, o que colocou muitas dúvidas em meu pai, sobre o certo e o errado. Lembro-me de uma contradição sua: quando ele contava histórias de suas viagens pelo Brasil, certa vez ele narrou que seu efetivo foi mandado para Rio Grande – cidade ao sul do Rio Grande do Sul – com o objetivo de caçar uns comunistas que estavam agindo por aquelas bandas.

Na mesma época desta narrativa e tendo de fazer um trabalho para a escola, perguntei a ele: O que é o comunismo? Ele respondeu que era o melhor regime que poderia existir, onde todas as pessoas eram iguais e tinham os mesmos direitos... Passei a adorar o comunismo. Mas se o comunismo era tão bom, porque a Brigada caçava os comunistas? Nunca tive uma resposta, pois nunca quis fazer-lhe esta pergunta.

Aquele homem tornou-se um grande músico de sopros. Tocava clarineta, sua preferida, mas ganhava a vida tocando saxofone em shows, bailes, Centros de Tradições Gaúchas (CTG)... No início dos anos sessenta meu pai abandonou a Brigada. Desertou, como ele dizia, mas sempre com a justificativa na ponta da língua, pois a deserção era muito forte para ele. Nesse momento de sua vida, já vivendo há alguns anos com minha mãe, eles se tornaram meio itinerantes, indo de uma cidade a outra tentar a vida. A música já não garantia o sustento da família.

Meu pai e minha mãe trabalharam muito em vários lugares, como frigoríficos e lenheiras. Lembro-me de uma história, contada por meu pai, de quando estavam na lenheira (cortando árvores e fazendo carvão) em que a comida era escassa e muitas vezes a única carne disponível era a de jacaré, que minha mãe ficava responsável por caçar. A armadilha consistia em uma espécie de anzol gigante, amarrado a uma corda que prendia o bicho. Nesta narrativa, ele contava que minha mãe levava o bicho vivo para casa, e ora ela puxava o jacaré, ora ela corria dele, mas sem nunca largar a corda.

Alguns dos meus irmãos nasceram nesta situação de miséria. Saíram do campo e foram para Santana do Livramento, mas não deu muito certo lá também. No final dos anos de 1960, eles vieram para Porto Alegre e, em seguida, conseguiram se instalar definitivamente no município de Alvorada. Estando próximos de Porto Alegre, o trabalho era mais frutífero. Meu pai tornou-se mestre de obras durante a semana e, aos finais de semana, voltou a tocar em bailes e festas. Na década de 1970 eu nasci – a caçula de nove filhos.

Minha mãe era uma curandeira, prática que não faz há muito tempo. Lembro que ela fazia emplastro para curar quase todos os machucados, uma mistura para cada dor. Mas o que mais me chamava atenção era sua capacidade de afastar tempestades. Com gestos e rezas, diante das nuvens negras, ela impedia que o temporal chegasse com força. Enquanto ela benzia eu observava as nuvens negras se dissipando e ficava impressionada. Essas coisas ela havia aprendido com sua mãe. Eu não aprendi, pois para ela eu estava destinada aos estudos e não às coisas de pouco valor. Assim, a sabedoria popular, herdada da cultura indígena, me foi negada. Como eu queria saber afastar tempestades, pois morro de medo delas...

Foi minha mãe, portanto, quem definiu que a caçula iria estudar. Ela – que nunca frequentara uma escola e não sabia ler nem escrever – via nos estudos um caminho diferente, que nenhum dos oito filhos mais velhos tivera. Assim, segui o caminho dos estudos. Fiz o ensino fundamental em Alvorada e o ensino médio em Porto Alegre. Desta forma, ocorreu a minha urbanização, de fato, feita a partir do ensino médio, pois saí do espaço indefinido, o meio do caminho entre o rural e o urbano, e passei a frequentar o que podemos chamar de urbano³.

Fiz curso técnico concomitante ao ensino médio, pois era um caminho “obvio” para os filhos de trabalhadores. Deveríamos ter uma formação que nos permitisse ir direto para o mercado de trabalho, sem sonhos impossíveis, como o de cursar uma faculdade. Terminado o ensino médio, fui trabalhar em imobiliárias, como auxiliar de contabilidade. Depois fui parar em uma aduaneira, fazendo cobranças. Foi neste emprego que fiz uma amizade importante. Era uma colega de trabalho que não conseguia passar no vestibular para Administração, pois se saía mal na área de ciências humanas. Eu não entendia, pois parecia tão fácil para mim. Então ela sugeriu que eu fizesse a faculdade de História. E, pela primeira vez, eu passei a cogitar em fazer um curso superior. Investi neste sonho e passei

³ Faremos uma discussão sobre rural e urbano mais adiante.

no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E foi aí que começou minha militância. No centro acadêmico, no Diretório do Centro Acadêmico (DCE), no Partido dos Trabalhadores (PT).

Na UFRGS eu tive uma colega que se tornou professora de Escola Itinerante⁴ e me aproximou do MST. Ela me fez assinar o jornal do Movimento e sempre fazia os relatos da escola. Essa luta me interessava muito. Mas hoje, lendo livros para a escrita desta tese, percebi que não foi este o ponto de encontro com a luta pela terra, que mexeu comigo. Foi em outro momento de minha vida que eu reconheci a minha opção de classe, que percebi que a luta dos trabalhadores rurais contra a opressão era necessária, que eu percebi, ainda, que existia oposição de classe e que havia lados em oposição – o dos opressores e o dos oprimidos –, e o meu era o dos oprimidos. Foi o momento que em entendi, de fato, a explicação de meu pai sobre comunismo e que me fez refletir, mesmo que simploriamente, sobre a possibilidade de um mundo melhor.

No dia 8 de agosto de 1990, no centro da cidade de Porto Alegre, houve um confronto entre trabalhadores rurais Sem Terra e soldados da Brigada Militar, que a Revista **Veja**, na semana seguinte, definiu desta forma:

Numa manifestação em Porto Alegre, um soldado da Brigada Militar foi degolado numa batalha campal entre a polícia e os sem-terra. Pontudas e afiadas, empunhadas por homens de braços musculosos e botinas cobertas de terra, centenas de foices fizeram sua mais trágica aparição nos conflitos sociais do país, na quarta-feira da semana passada, na Praça da Matriz, bem no centro de Porto Alegre. Por volta das 11 horas da manhã, quando soldados da tropa de choque tentaram desalojar 400 agricultores que montavam um acampamento a poucos metros do Palácio Piratini, sede do governo estadual, as foices brilharam no céu pela primeira vez - como arma de lavradores dispostos a enfrentar os cassetetes e as baionetas dos policiais. Mais tarde, elas surgiram com seu perfil de Lua minguante no meio da fumaça de bombas de gás lacrimogêneo, do barulho de tiros de revólver, vitrines quebradas e automóveis depredados, de poças de sangue e cacos de vidro. Quase ao meio-dia, num lugar de Porto Alegre conhecido como a Esquina Democrática, que fica no cruzamento de uma das principais artérias da cidade, a Avenida Borges de Medeiros, com a chamada Rua da Praia, as foices apareceram novamente - e produziram um cadáver que deixou o país em estado de choque. Ao cruzar com um automóvel Gol da polícia, uma dezena de agricultores atingiu o carro na lataria - com as foices. O soldado Valdeci de Abreu Lopes, 27 anos, estava no volante e resolveu descer, empunhando o revólver numa das mãos e o cassetete, na outra. Mal pôde caminhar. Foi cercado por um bando de agricultores, que o agarraram por trás e o imobilizaram - o soldado Valdeci teve tempo, apenas, para apertar o gatilho duas vezes, com a arma apontada para o chão. Nesse momento, a foice de um homem que, segundo sete testemunhas, é Otávio Amaral, tem 26 anos, uma mulher professora primária e um pequeno pedaço de terra no interior do Estado

⁴ Sobre Escola Itinerante consultar: CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

enterrou a foice no pescoço de Valdeci, cortando-o na artéria jugular. Degolado, o soldado cambaleou alguns passos, disparou um tiro a esmo e caiu no asfalto, onde os assassinos o deixaram agonizar até ser recolhido por um comerciante das proximidades. (Revista VEJA, Edição 1143, p. 34, 15 de agosto de 1990).

Essa matéria repercutiu pela cidade como uma ação brutal desferida contra o brigadiano e parecia ser um eco unânime contra a violência dos Sem Terra. E onde eu entro nisso? Eu estava lá. Estava no centro de Porto Alegre, quando o tumulto começou. E não conseguia aceitar este eco, pois eu via de forma diferente. Eu defendia os Sem Terra nos lugares aonde ia e mesmo quando ouvia reproduzirem a fala da Revista, dos jornais da cidade, da imprensa sempre aliada ao capital e contra os trabalhadores sem terra.

Percebi que havia algo estranho no que diziam contra os Sem Terra. Lembro-me de colegas de trabalho, que, em deboche, me chamavam de Sem Terra, pela defesa que fazia, mas não mudei de ideia. E talvez seja este o ponto de ebulição da minha consciência política, da necessidade da luta do oprimido contra o opressor. Ou da consciência de que havia e ainda há oprimidos e opressores.

Ainda na Faculdade fui passar um tempo em Hulha Negra, num Assentamento do MST, onde aprendi muito com os trabalhadores. A cada dia passava na casa de uma família e ouvia histórias. Muitas histórias sobre as lutas, as ocupações, os enfrentamentos com a Brigada Militar e os capangas dos fazendeiros, ou ainda, como era a escola e sobre o papel da família. Carrego comigo este momento como marca do fortalecimento de minha consciência política.

A minha trajetória de vida pode responder à pergunta sobre o porquê me sentia diferente dos professores e professoras, que trabalhavam comigo em Júlio de Castilhos. A tomada de consciência havia se dado a partir do conhecimento da luta dos trabalhadores pela terra para morar, viver e trabalhar. Por isso, a minha leitura de mundo me possibilitava ver a realidade dos alunos, de forma a compreender o seu processo de aprendizagem.

Volto agora à primeira pessoa do plural, pois nada aqui se construiu sozinho. Assim, retomamos, a partir daqui, as questões que pautam esta escrita e que constituem a Tese deste trabalho que resulta de pesquisa tendo por sujeitos os professores que atuam em escolas situadas no meio urbano e no meio rural, entre estas, as escolas de Assentamento. Como professores com uma determinada origem social conseguem atuar em espaços diferentes daqueles para os quais foram educados? Para tentar responder este questionamento traremos, mais adiante, a vida de três professoras, duas urbanas que atuam

em escolas do campo e uma rural, que atua em escola urbana. E adentraremos em uma escola de Assentamento no qual atuam somente professoras urbanas no seu quadro de profissionais do magistério. Três sujeitos de pesquisa e um objeto de pesquisa (cuja análise vai nos remeter para outros cinco sujeitos - as professoras da escola) que vão servir de base para responder às perguntas desta Tese. E para direcionar o texto para a busca de respostas ele foi dividido em quatro capítulos

No primeiro capítulo vamos fazer um resgate histórico sobre a educação no Brasil. E para direcionar aos aspectos que interessam na construção da Tese, selecionamos três momentos que marcam historicamente a passagem da educação brasileira de um patamar para outro. A intenção é resgatar a história desta educação do povo, mostrando como os grupos sociais menos desfavorecidos, que necessitam de instrução escolar, vão sendo amparados ao longo da história do século XX, no Brasil.

O primeiro ficou definido como a Era Vargas, que vai apresentar mudanças substanciais no que se refere à educação do povo brasileiro. O segundo momento será a década de 1960, onde as efervescências político-sociais vão estar fortes, culminando com um golpe civil-militar que vai colocar o Brasil sob uma ditadura que se estendeu por vinte anos. O terceiro momento será o da chamada redemocratização do Brasil, que inicia com o fim da ditadura civil-militar e tem seu ápice com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ainda no primeiro, vamos apresentar o ser mulher no Brasil, uma vez que nossos sujeitos de pesquisas são mulheres e, por isso mesmo, possuem suas trajetórias de vidas amarradas a esta condição de gênero. E, no último tópico do capítulo, destaca-se um que é muito importante para esta Tese: trata-se da questão profissional, ou seja, do ser professora, o que nos remete novamente a uma conceituação para entendemos os nossos sujeitos de pesquisas e suas trajetórias de vidas.

No segundo capítulo traremos uma discussão teórica que vai nos levar a compreender muitos aspectos das histórias das professoras e da escola que, mais adiante, serão apresentadas no capítulo III. Primeiro vamos discorrer sobre a leitura de mundo, segundo Paulo Freire, associada à visão do intelectual em Gramsci (2001, v. I e II). Depois, trataremos dos limites e possibilidades envolvendo as vidas profissionais das professoras que atuam em escolas do campo. Discutiremos o posicionamento neoliberal adotado pelo Estado, como limite, e a ação mais real desta política que se expressa, mais diretamente, no Programa Escola Ativa, aplicado às escolas multisseriadas rurais, em contraposição à educação do campo.

E, ainda, discorreremos sobre as novas perspectivas políticas através de projetos de governo para educação do campo que, a partir de 2012, se apresentam como possibilidades para as escolas do campo. Trataremos da questão metodológica que nos orienta. Na tentativa de compreender as trajetórias das professoras aqui apresentadas busco na teoria de histórias de vidas o encaminhamento metodológico.

Existem várias correntes teórico/metodológicas que buscam compreender vidas e suas Trajetórias. A mais usada e em voga atualmente são as narrativas (auto)biográficas, cujos trabalhos de pesquisas vêm rendendo muitas publicações sobre a vida de professores(as). E estão sendo pioneiros em histórias de vidas de professores rurais. O livro **Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas**, organizado por Elizeu Clementino Souza, traz uma série de artigos que tratam de narrativas de vidas de professores(as) rurais.

Este foi o primeiro dentro desta linha de pesquisa e está abrindo caminho para muitas publicações nas quais o professor rural, enquanto sujeito de pesquisa, ocupa um lugar central. Entretanto, esta tese não segue este referencial teórico, pois temos como pensamento o materialismo histórico-dialético e, dentro desta linha, não trataremos o ser biografado, mas aspectos de sua vida que serão relevantes para nossa compreensão histórica sobre qual seu papel enquanto educador no lugar onde se encontra e no espaço em que atua. Mas a história de vida também nos permite perceber e fazer recortes relevantes como veremos no capítulo II.

No terceiro capítulo, na primeira parte, vamos tratar de três histórias de vidas. Três professoras que, a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais, vão nos mostrando aspectos que envolvem a educação do campo. Duas de origem urbana, mas que, pelo desenrolar de suas vidas, vão trabalhar como professoras em escolas do campo. Uma que faz o caminho inverso, na questão profissional, sai do campo e passa a trabalhar como professora na cidade. São três vidas, três visões de mundo, três mulheres, três professoras que vão ser apresentadas e, junto a isso, vamos trazer algumas reflexões que nos instigam o pensar sobre as escolas rurais e urbanas, do campo e cidade. Trataremos, também, no capítulo III, do caso da escola São Francisco do Assentamento Alvorada, em Júlio de Castilhos. Nesta escola, todas as professoras são urbanas de origem e formação, e este aspecto se torna importante para o desenvolvimento das reflexões sobre o urbano e rural no que se refere à educação do campo.

Capítulo I – Reflexões históricas e sociais: dos caminhos da educação do povo ao ser mulher e professora no Brasil

A pesquisa sobre a trajetória de vida de professoras do campo e no campo necessita, de antemão, que se faça um breve relato sobre como a educação tem sido tratada na história brasileira, ao longo de um determinado tempo histórico. No caso aqui, foram definidos três momentos específicos: a era Vargas, os anos 1960 e o período de redemocratização. Estes três tempos históricos nos permitem ver mudanças educacionais que são de suma importância para compreendermos a educação rural/do campo e como as educadoras são herdeiras desses processos.

E quando falamos em mulheres educadoras já fica aqui definido que estaremos tratando de um gênero, o feminino, e tendo a pretensão de acompanhar como o fato de ser mulher influenciou as vidas das histórias a serem contadas. Para isso, em primeiro lugar, será apresentada a questão da mulher, o ser mulher no Brasil. Antes de serem especificamente professoras, são mulheres na sua condição de gênero, ao que se agrega o fato de serem professoras.

Portanto, três referências serão apresentadas neste primeiro capítulo: história da educação brasileira – em três tempos importantes de mudanças (Era Vargas, década de 1960 e período de redemocratização do Brasil). Destas referências históricas passaremos à questão das mulheres – enquanto gênero⁵ – que lutaram e continuam a lutar por mudanças, em busca de respeito e dignidade. Na sequência focalizaremos o ser professora – enquanto profissão e opção de vida.

1.1. Três momentos históricos e a educação do povo

1.1.1. A Era Vargas

⁵ “O conceito de gênero foi criado para expressar as diferenças entre os sexos construídas em diversas formações culturais, que concebem e definem papéis bastante particulares para homens e mulheres, a despeito das semelhanças físicas entre os homens, em qualquer cultura, e entre as mulheres. Uma dimensão da vida social na qual se expressam essas diversas representações sobre masculino e feminino é a divisão sexual. Muito embora todas as sociedades definam uma divisão sexual do trabalho isto é, como certos trabalhos são designados para cada um dos sexos, esta designação é particular de cada cultura. Isto quer dizer que a capacidade para uma certa tarefa não é determinada pela natureza dos sexos, mas pelas representações das atividades masculinas e femininas.” (SOARES, 2004, p.162).

Quando adentramos no tempo histórico de 1930 até 1945, chamamos este período de Era. Uma Era representa um tempo para além de longo, um tempo de grandes mudanças e transformações. A Era Vargas – sob o governo de Getúlio Dorneles Vargas –, de fato, representou isso, principalmente no que nos interessa aqui, a questão educacional. A partir de 1930, com a chamada revolução que tirou do poder as oligarquias paulistas e mineiras e colocou no poder outras oligarquias, mas com desejos e obrigações de mudanças, houve no Brasil uma série de significativas transformações que nos marcam até hoje. A forma estabelecida pelo Governo Vargas foi muito bem definida por NEVES (2001, p. 108) quando o autor diz que:

De modo geral, as análises sobre a ‘era Vargas’ enfatizam, por um lado, os aspectos de repressão e manipulação do movimento operário e, por outro, as características “paternalistas” de construção de um mito de “pai dos pobres” através de concessões e benefícios. No entanto, uma série significativa de trabalhos vem se direcionando para a conclusão de que a “era Vargas” se constitui num momento em que tais elementos – violência e manipulação, concessões e benefícios – se combinaram na construção de uma imagem do “trabalhismo” como expressão idônea de uma nação pacificada, unificada e corporativa. Buscando esclarecer as formas de instituição de um padrão de relacionamento entre Estado e sociedade no Brasil, em que os métodos estabelecidos pelo modelo “paternalista” se combinam com aqueles oriundos do modelo “liberal”, especialmente no que diz respeito ao campo das relações econômicas, estes trabalhos podem igualmente explicar as especificidades da formação da classe trabalhadora no Brasil.

A Era Vargas, em todo o seu período, foi recheada de contradições. Estes elementos contraditórios podem ser claramente percebidos na legislação que foi sendo estabelecida ao longo deste período. Do governo provisório, mais liberal e com ações mais populares, passou-se à ditadura fascista de Vargas, de cunho autoritário e paternalista.

Antes de adentramos na era Vargas, vamos destacar que o florescer da República, a partir de 1889, no que se refere à educação, já trouxe algumas mudanças. Teremos, neste período chamado de primeira república – 1889-1930 –, vários movimentos educacionais traduzidos rapidamente como: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Libertária. Estes três movimentos, basicamente, vão dar o tom dos debates e encaminhar as práticas educacionais da república velha. A Pedagogia Tradicional vai basear-se nos modelos já definidos pela Igreja católica (jesuítas) com poucas inovações. A Pedagogia Nova vai seguir os preceitos dos educadores norte-americanos, como Dewey e Kilpatrick,

que chegavam junto com a nova ordem mundial, onde a Inglaterra, enfraquecida pela primeira guerra mundial (1914-1918), deixava seu poder imperialista e os EUA assumiam este poder. A pedagogia Libertária chegou junto com os imigrantes europeus, que traziam suas concepções socialistas e anarquistas com as quais pensaram e chegaram a fazer a escola segundo estas ideias (GHIRALDELLI, 2001). A partir deste quadro importante da primeira república olhamos para a segunda república, que vai ser originada a partir da chamada Revolução de 1930.

As eleições presidenciais previstas para 1930 tiveram um grande diferencial. Forças políticas opostas ao tradicional acordo entre São Paulo e Minas (política do café-com leite)⁶ apareceram, tendo o Rio Grande do Sul como liderança. Na figura de Getúlio Vargas, a outra parte da oligarquia brasileira mostrava-se descontente com os rumos do Brasil até então. A aliança que manteve no poder os produtores de café paulista e os produtores de leite mineiros, durante 40 anos, estava sendo destituída. Em um último fôlego, os paulistas romperam com os mineiros e, sob uma eleição fraudulenta, elegeram Júlio Prestes para presidente. Entretanto, não houve posse, pois as forças contrárias uniram-se e empossaram Getúlio Vargas como chefe de um governo provisório.

A intenção era de, em um ano, organizar o país para haver uma nova eleição e um novo governo, atendendo aos interesses desta nova elite que assumia o poder. Assim, Vargas torna-se presidente do Brasil e este fato entra para a história como a chamada Revolução de 1930⁷. Não houve aí um movimento revolucionário. Mas uma parte da elite oligárquica brasileira, insatisfeita com o pouco poder que tinha, tratou de promover uma troca, ou seja, saiu uma oligarquia e assumiu outra. Entretanto, esta troca trouxe grandes mudanças para o Brasil, principalmente no que se refere à educação. Neste novo momento:

Com a Revolução de 1930, o Estado tornou-se o fulcro da política educacional, o que demandou um permanente processo de negociação com os atores educacionais, estratégia indispensável para que o governo lograsse constituir uma ampla base de apoio, seja pela aproximação com setores da Igreja Católica, seja pela cooptação dos educadores vinculados ao movimento escolanovista, chamados a participar da burocracia educacional (XAVIER, 2005, p.108).

⁶ Para compreender melhor estas alianças de forças entre os cafeicultores paulistas e os pecuaristas mineiros ver: FAUSTO, Boris- A Revolução de 1930 – in: **Brasil em perspectiva**: corpo e alma do Brasil – Carlos Guilherme Mota (org.). 7ª Edição. São Paulo: Ed. Difel, 1976, p. 227-255.

⁷ Sobre a Revolução de 1930, ver o mesmo artigo citado anteriormente, de autoria de FAUSTO (1976).

Essa demanda por um controle educacional torna-se a base do governo Vargas, porque este que a educação pode ser um ponto forte de cooptação de vários grupos sociais. Por isso, temos a criação do Ministério da Educação, em 1931, já no segundo ano do governo de Vargas. Esse Ministério, que na época agregava também a saúde (MESP- Ministério da Educação e Saúde Pública), teve como ministro Francisco Campos. Este, então, procurou fazer uma política de mediação entre as forças educacionais que se apresentavam na época, principalmente os católicos, defensores da Pedagogia Tradicional, e os escolanovistas, criadores do *Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova*⁸.

Estes dois movimentos opostos confrontaram-se muito, gerando debates intensos. Francisco Campos ficou “em cima do muro”, afirmando ter o propósito de garantir a integração de ideias. Para apoiar as forças educacionais no debate, a Ação Nacional Libertadora (ANL), que surgiu como um movimento antifascista (para combater o Movimento Integralista), reuniu vários movimentos populares e resgatou o pensamento educacional do movimento libertário da primeira república. Assim tivemos um quadro em que:

Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional dos anos 30. Em suma, todos desejavam a construção de um “novo Brasil”, diferente da República oligárquica que a Revolução de 30 veio deixar de lado (GUIRALDELLI, 2001, p. 40).

Este era o quadro das forças político-educacionais que influenciavam o pensamento pedagógico brasileiro, na década de 1930. Estas várias correntes brigavam entre si, mas os caminhos da educação brasileira seguiam os rumos desejados pela política educacional do governo Vargas. Na sua fala, ainda no governo provisório, este presidente:

⁸ “A Escola Nova foi um movimento educacional que, por meio de propostas, procurou modernizar o ensino trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem. Segundo Lamego (1996), a Escola Nova propunha quatro pontos básicos: 1) A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação. 2) Inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional. 3) A utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual. 4) A transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo. Este movimento educacional tinha como representantes no Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros. Estes intelectuais, inspirados pelos ideais da Escola Nova, procuraram implantar um novo modelo educacional no país. Foi na Revolução de 1930, que pôs fim à Primeira República no Brasil, derrubando uma política voltada às grandes oligarquias rurais, que estes renovadores perceberam a oportunidade de se implantar tal projeto que viria modernizar a atual situação do ensino no Brasil.” (PARDIM, 2012, p.7).

“(…) demonstra certa sensibilidade para com a diversidade regional e cultural do país, expressando a fidelidade ao pacto federativo que o levou ao poder. Contudo, não se pode desconsiderar a ênfase atribuída à formação do mesmo para atuar nos grandes setores da atividade nacional” (XAVIER, 2005, p.112).

A grande ênfase do governo Vargas para a educação se dará em duas frentes: a formação para o trabalho, visando o desenvolvimento industrial do país, e a criação de uma identidade nacional, visando à construção de um nacionalismo forte. Neste momento de disputa política no campo da educação, entre liberais (escolanovistas) e conservadores (católicos e parafascistas⁹) o governo Vargas, que tentava demonstrar uma aparente neutralidade, deixava-se cair para direita. Sobre isso Ghiraldelli (2001, p. 44) diz que:

O governo Vargas assistiu a tudo isso, procurando fornecer uma imagem de mediador imparcial. Todavia, as preferências do governo pelas opções políticas de direita não puderam ser dissimuladas. Mas não se pode dizer que o governo aderiu ao parafascismo dos integralistas. Vargas e seus parceiros de governo adotaram uma espécie de fascismo desmobilizador, que desejava mais a quietude das massas do que os grandes desfiles paramilitares de apoio ao governo, características das ditaduras europeias naquele período.

Havia um cunho de direita no governo Vargas, mas, ao mesmo tempo, uma necessidade de promover mudanças na educação. Os interesses econômicos direcionavam os caminhos educacionais que, naquele momento, não se adequavam ao que queriam os conservadores, mas também não era interessante um rompimento com os católicos. O malabarismo do governo, entre liberais e conservadores, deixava completamente de lado qualquer aproximação com a proposta libertária da ANL, que representava o grupo da esquerda do Brasil.

A Constituição de 1934, outorgada pelo governo Vargas, foi a primeira legislação federal deste porte a dedicar pontos importantes para a educação brasileira. São estes os pontos:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar-la a brasileiros e a

⁹ O termo parafascista define o grupo social que pertencia ao Movimento Integralista que trazia algumas características do fascismo italiano, mas com nuances do nacionalismo brasileiro. Foi uma tentativa deprimente de abrigar o fascismo. Ver Movimento Integralista em: TRINDADE, Hélio, **Integralismo, o fascismo brasileiro na década de 1930**. São Paulo: Difel, 1974. “O livro pioneiro de Trindade é ainda o mais completo e compreensivo estudo sobre o tema, com ampla pesquisa de campo. Os trabalhos que vieram depois particularizaram temas ou aprofundaram certos aspectos ideológicos específicos” (CYTRYNOWICZ, 2001, p. 277).

estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país;

(...); c) (...); d) (...);

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único. O plano nacional de educação (...) só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torna-lo mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula a capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados a finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 155. É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 158. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

Dentre as medidas educacionais apresentadas pela Constituição de 1934, cabe ressaltar a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) que seria, de acordo com a lei, elaborado pelo recém-criado Conselho Nacional de Educação (CNE). Outro ponto importante era a demonstração de que o governo se preocupava com a educação dos

adultos, colocando na pauta o ensino supletivo, onde fosse necessário. O ensino estabelecido em vários graus, como sendo gratuito e obrigatório, e a preocupação com a remuneração dos professores e sua liberdade de expressão, enquanto profissionais do ensino, tiveram ênfase no texto da carta de 1934.

Um ponto que interessa particularmente a esta Tese trata do ensino rural, onde o texto delimita um percentual de 20%, da cota total destinada à educação, para o repasse ao ensino das zonas rurais. Com um percentual tão pequeno destinado ao campo, sendo que tínhamos naquele momento um percentual bem maior da população brasileira de moradores em zonas rurais¹⁰, havia certamente um menor empenho do Estado para que o morador do campo tivesse acesso à escola, o que contrastava com as políticas voltadas à educação da população urbana. Ao mesmo tempo, esta foi a primeira referência constitucional do Brasil em termos de recursos para o ensino destinado ao meio rural. Do pouco que se apresentava na Carta Constitucional de 1934, era o mais progressivo que se tinha desde a proclamação da República.

Cabe aqui destacar que a única preocupação governamental, até então, relacionada aos trabalhadores do campo, era a de mantê-los no campo, no intuito de evitar o aumento da população urbana. Houve, durante todo o período de República Velha, uma tentativa de êxodo rural, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, esta última em função das secas. Para evitar a fuga de retirantes para as grandes cidades, o governo federal apenas criava barreiras que os impediam de seguir em direção aos centros urbanos. Como, por exemplo, podem ser citados os campos de concentração criados no Ceará.

Assim, um amplo programa de criação de campos de concentração em que os retirantes fossem induzidos a entrar e proibidos de sair, foi implementado com total apoio da Interventoria Federal do Ceará. A fim de prevenir a “afluência tumultuária” de retirantes famintos a Fortaleza, cinco campos localizavam-se nas proximidades das principais vias de acesso à capital, atraindo os agricultores que perdiam suas colheitas e se viam à mercê da caridade pública ou privada. Dois campos menores situavam-se em locais estratégicos de Fortaleza, conectados às estações de trem que traziam os famintos, impedindo que eles circulassem livremente pelos espaços da capital. Uma vez dentro do campo, o retirante era obrigado não só a permanecer nele durante todo período considerado de seca, mas devia submeter-se às (...) normas irredutíveis ditadas pelos dirigentes (...). (NEVES, 2001, p.109).

¹⁰ A Década de 1930, em função de questões políticas, ficou sem fazer o recenseamento, portanto não existem dados exatos quanto à população residente no campo para este período. A referência apresentada baseia-se nos censos de 1920 e 1940. Fonte: <http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-doscensos/censos-demograficos...>

Esta análise mostra a pouca importância dada ao trabalhador do campo, bem como as condições indignas às quais os mesmos eram submetidos. Por isto, a importância da Carta de 1934, em termos de atenção ao trabalhador rural, confrontava-se com a prática do governo Vargas de uma política de ajuda aos retirantes da seca. Havia, na citada Carta Constitucional, uma certa preocupação em manter o trabalhador agrícola no campo acrescentando ações que envolviam a educação. No artigo 121, parágrafo 4º, é estabelecido que:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

Neste caso, podemos dizer que houve muito mais influência dos liberais do que dos conservadores, na formatação da Constituição de 1934.

A Educação rural, como era definida neste momento histórico, foi amparada pela Revolução de 1930, que via na proposta de incentivo à educação uma forma de impulsionar o Brasil. A lógica de crescimento industrial, de deixar para trás o atraso do sistema rural e agroexportador tinha, como uma de suas metas, a de promover melhoras no sistema de ensino. Diante desta lógica, muitas escolas rurais foram criadas no Brasil a partir da década de 1930. Entretanto, o tempo de democracia estabelecido pela constituição de 1934 durou pouco. Em 1937, com o golpe fundador do Estado Novo, pelo mesmo presidente Getúlio Vargas, houve uma guinada à direita e ao fascismo varguista. Isso, de tal forma que a educação a qual visava o crescimento do Brasil passou a ter como meta o adestramento do povo em prol das medidas autoritárias do novo governo, caracterizado como a ditadura Vargas.

A partir de 1937 a Revolução de 1930 toma outros contornos. Vargas e seus aliados dão um golpe e estabelecem o Estado Novo. O novo regime outorga uma nova

Constituição baseada na carta fascista da Polônia. Junto a nova Carta a educação brasileira também inverte completamente seus princípios:

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto

que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (GUIRALDELLI, 2001, p. 81).

No texto da nova Constituição, que foi construída de forma totalmente autoritária, no que se refere à educação, a mesma estava assim definida:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

A Constituição do Estado Novo incentivava o ensino privado e de associações, de modo a isentar o Estado de participar economicamente do financiamento desta educação. O Estado passou a ter o dever de estimular e não mais de garantir o ensino. Nesse sentido, o Estado atenderia à infância e à juventude quando faltassem recursos para bancar o ensino às crianças e aos jovens, mas somente para um ensino de caráter profissional, que era destinado aos pobres. As indústrias e os sindicatos teriam de garantir a educação dos filhos dos operários. Quanto ao ensino primário, no Artigo 130, desta Constituição de 1937, tem-se que o mesmo:

(...) é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

De tal modo, nem o ensino primário era de total responsabilidade do Estado. A educação física, a prática do civismo e os trabalhos manuais, tal qual nos regimes fascistas, tornaram-se obrigatórios.

Na Constituição do chamado Estado Novo, a educação rural foi deixada completamente de lado; nenhuma referência a ela foi feita. Entretanto, longe da Carta Magna foi criada pelo governo a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), tendo, como missão, pensar a educação rural de forma ideológica e de cerceamento de práticas libertárias na educação nas áreas rurais. Ao mesmo tempo, temos o “ruralismo pedagógico”, como herança dos escolanovistas, que tinha como princípio a tentativa de manter o homem no campo, evitando assim o crescimento urbano desordenado, que vinha

ocorrendo desde a década de 1910. Uma educação que não exaltasse a cidade e valorizasse a cultura rural.

Durante o Estado Novo, a educação desenvolveu uma série de mudanças, leis, criação de órgãos que foram importantes neste momento histórico. Porém, eram mudanças conservadoras, que seguiam o bastião do pensamento varguista da época, destacando-se a dualidade oficial no ensino. Esta dualidade pode ser traduzida por uma educação profissionalizante para pobres e uma formação intelectual para os ricos, para os que podiam pagar. As leis, chamadas de Leis Orgânicas, que definiram o ensino de 1942 até 1946, fizeram parte da chamada Reforma Capanema¹¹. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 83):

Além das leis orgânicas do ensino, o período histórico do Estado Novo forjou algumas entidades que posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. É deste período a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Instituto Nacional do Livro, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente.

Algumas instituições criadas durante a ditadura Vargas, no Estado Novo, mantêm-se até os dias de hoje. As permanências históricas são registradas na manutenção da dualidade que continuou a existir no Brasil, onde duas educações eram definidas – uma para os pobres e outra para os ricos. Neste contexto, ainda teríamos uma terceira educação – aquela que deveria formar o trabalhador rural. Se a educação dos pobres visava à formação profissional e a dos ricos à formação intelectual, a do homem do campo não podia ir além de ler, escrever e contar, o mínimo para não inspirar nada além do que o trabalho no campo, dentro daquele contexto, poderia garantir. Ou seja, um trabalho exploratório dentro da lógica latifundiária forjada no Brasil e que ainda tem muita força nos dias de hoje.

Na verdade, teríamos, nesse caso, três eixos: uma educação para os filhos dos ricos, uma para os filhos dos trabalhadores urbanos e uma para os filhos dos trabalhadores rurais. A tal dualidade imposta pelo governo Vargas seria, então, uma triabilidade? Parece que sim, uma vez que o ensino dos pobres era dividido em duas propostas, uma profissionalizante (urbana) e outra voltada à manutenção do homem no campo, valorizando os aspectos rurais e o trabalho agrícola. Porém, mesmo que o ensino profissional técnico agrícola já tivesse sido implementado no país, desde a década de 1910, ele não foi valorizado na Era Vargas.

¹¹ Gustavo Capanema foi o Ministro da Educação do Estado Novo.

Foi somente a partir de 1946 que esta modalidade de educação profissional foi estabelecida, de fato, no Brasil e de forma extensiva. Antes havia modelos e propostas de uma educação técnica para o trabalhador rural, mas com pouco desenvolvimento. Na realidade, o que restava eram as escolas rurais de educação primária, com foco ideológico voltado à manutenção do homem do/no campo. Então podemos refletir sobre o fato de que, na Era Vargas, houve três propostas de educação, mas somente após o término do chamado “Estado Novo”, com a saída do ditador. Isso porque, só em 1946, é que foram estabelecidas duas formas de pensar a educação, uma vez que, para os pobres do campo ou da cidade, cabia agora o ensino profissional.

As Leis Orgânicas do Ensino, de 1942 e 1946, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema trouxeram grandes mudanças no sistema de ensino brasileiro. Essa Reforma iniciou em 1942, ainda no Estado Novo, mas teve seu fechamento em 1946. E é justamente neste ano que vamos ter a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, através do Decreto Lei 9613/46 de 20 de agosto de 1946. A lei que regulamentava o ensino profissionalizante para o trabalhador do campo trouxe alguns tópicos muito interessantes para compreendermos a proposta do governo da época, Marechal Eurico Gaspar Dutra, que veio a substituir Getúlio Vargas. Por ter sido criada após o fim da Ditadura Vargas, que tinha várias nuances fascistas, podemos dizer que esta Lei vai mesclar o conservadorismo com um certo liberalismo. No artigo 2º da Lei 9613/46 de 20/08/1946, podemos ler:

O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana;
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

E é interessante observar, no item 1, a preocupação com a formação humana do trabalhador do campo. Entretanto, no item 2, fica estabelecido que esta formação visa atender aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas. Ou seja, aos interesses dos latifundiários e à necessidade da formação de mão-de-obra para trabalhar nas fazendas. A contradição fica latente no texto da Lei. Em outro trecho, no artigo 5º, aparece uma característica interessante deste

momento histórico. Sobre isso, o texto registra, nos dois primeiros princípios gerais do Ensino Agrícola, que:

Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. Evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.
2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.

No item 1., o texto vai destacar a necessidade de não preparar tanto para as lidas do campo e ainda deixa uma brecha para uma possibilidade destes trabalhadores no futuro tornarem-se profissionais de fábricas. O interessante desta passagem da Lei é que, durante toda a Era Vargas, houve um princípio de educação rural que valorizava a vida campesina, de modo a evitar a vinda do homem do campo para a cidade. Ao mesmo tempo, este texto, que seria construído em 1946, deixa em aberto uma perspectiva de êxodo rural, que vai acontecer na década de 1950. Ou seja, quatro anos após a promulgação daquela Lei, a população rural vai deixar em massa o campo em busca de outra vida na cidade. Ribeiro (2010, p. 172), ao tratar da abordagem histórica deste período, afirma que uma análise deste momento:

(...) permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades.

As contradições do texto seguem, pois logo em seguida, no item 2, volta a necessidade de valorização do ser humano e do trabalho agrícola. Segundo Ribeiro (2010, p. 166):

Nessa perspectiva a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

A profissionalização do trabalhador do campo, na época identificado como trabalhador rural, pela sua forma de ingresso e pela pouca valorização da educação rural,

não vai atingir muitos trabalhadores. O ingresso nas escolas Técnicas Agrícolas fazia-se através de exames e, pela pouca instrução dada às crianças e aos jovens do campo, esses não tinham condições para ingressar neste nível de ensino. A exclusão era, então, a base de tudo o que deixava a educação rural de fato abandonada.

1.1.2. A Década de 1960

Para entendermos o processo educacional da década de 1960 e sua efervescência, principalmente no campo, temos que destacar mudanças socioeconômicas deixadas de herança pelo período pós Estado Novo, onde se encontra o segundo governo Vargas e, após este, o governo Juscelino Kubitschek. Antes de Vargas retornar ao governo, em 1950, teremos um governo – o do Mal. Eurico Dutra – de efervescência (1946-1950), onde a política estava nas mãos dos chamados entreguistas, ou seja, aliados do capital internacional, que permitiram uma abertura do mercado, principalmente aos Estados Unidos da América (EUA). Nesse governo também houve a abertura, em 1946, e o encerramento, em 1947, do Partido Comunista (PC). Neste curto espaço de tempo, o PC conseguiu se reagrupar, propondo mudanças importantes, principalmente em prol da escola pública.

A Constituição de 1946 voltou a garantir verba para educação, tornou obrigatório o ensino primário, transferiu às grandes empresas a incumbência de garantir o ensino primário aos filhos de seus funcionários e estabeleceu a obrigatoriedade de concurso para o ingresso dos professores do ensino público. Não houve referência à educação rural nesta Carta constitucional.

O Segundo governo Vargas foi tão conturbado por disputas políticas que não houve tempo para desenvolver, com maior abrangência, mudanças na educação pública. Seguiu-se a Constituição de 1946, mas as tentativas de mudanças acabavam esbarrando em uma elite organizada, que pretendia derrubar o presidente Getúlio Vargas.

A década de 1950 trouxe uma aceleração no processo de industrialização do país e um verdadeiro arrocho ao trabalho do campo. Todas as políticas e interesses estavam voltados para o urbano, pois, para a elite pensante da época, era aí que o progresso se se iria materializar. Os “50 anos em 5”, bandeira de Juscelino Kubitschek, que também era identificado pelas letras iniciais de seu nome –JK – não incorporavam, para o espaço rural,

um modelo de trabalho necessário a ser proposto como política pública por parte deste governo. O descaso com o meio rural gerou consequências: o maior êxodo rural registrado na história do Brasil e a falta de alimentos básicos para a população. O Brasil cresceu industrialmente, mas deixou o campo à mingua.

A saída de JK trouxe ao governo as loucuras de Jânio Quadros, candidato que representou o desespero da população a qual se apegou a um populismo de direita que surpreendeu. Na vice-presidência, eleito separadamente, tínhamos João Goulart, identificado como Jango, ex-ministro no governo Vargas, que, com a renúncia de Jânio Quadros, assumiu o poder, mesmo a contragosto das elites. Como Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Jango ousou praticar medidas populares, como o aumento de 100% do salário mínimo, mas foi derrubado pela pressão conservadora que o obrigou a renunciar. A queda de Jango, no segundo governo Vargas, demonstrou a fragilidade de governos tomarem decisões em prol do povo naquele momento político. Por isso, a figura de Jango no governo, como vice-presidente, representava uma ameaça aos entreguistas.

Ao final do governo JK e início do governo de Jânio/Jango, houve várias discussões pedagógicas na tentativa de construir uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação brasileira. A partir da constituição de 1946, que previa a criação de uma LDB, havia sido criado um grupo de trabalho no Ministério da Educação (MEC), o qual formulou um documento com proposições para uma LDB, mas este texto foi perdido no Congresso. Na necessidade que se apresentava de regular a educação, foram apresentados dois substitutivos para suprir esta lacuna. O primeiro foi feito pelo então deputado Carlos Lacerda, um entreguista, que pregava a liberdade na educação e o fim do controle educacional pelo Estado. Na verdade, era uma carta aberta em defesa da educação privada e de investimentos públicos neste sistema. No artigo 5º, do substitutivo Lacerda, como ficou conhecido, torna-se clara a intencionalidade de que o dinheiro público fosse investido no setor privado.

Art. 5º – Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

O debate em torno desta proposta, que foi apresentada em 1959, foi intenso. Até os pioneiros da educação nova voltaram a se reunir para formular um texto contrário ao substitutivo Lacerda. O então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, apresentou um substitutivo criado por uma equipe do Ministério da Educação, o qual foi defendido pelos escolanovistas. Este substitutivo conferia à escola pública uma posição central no conjunto da legislação educacional. E foi justamente esta defesa da educação pública que fez com que o Deputado Carlos Lacerda se levantasse contra o mesmo e defendesse arduamente o seu substitutivo. Carlos Lacerda, que era filiado à União Democrática Nacional (UDN), defendia os interesses conservadores da Igreja católica e, portanto, defendia também as escolas particulares que estavam nas mãos desta Igreja. Assim, o debate entre escolas públicas e privadas foi muito intenso na época.

Dois anos antes da entrada do substitutivo Lacerda no Parlamento, ou seja, em 1956, o debate entre defensores da escola pública e defensores da escola particular já dava mostras de que se desencadearia uma verdadeira guerra ideológica na sociedade civil. A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubeavam em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos”. (GUIRALDELLI, 2001, p.113).

E esta disputa perdurou até a criação, de fato, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde podemos destacar que houve uma mescla de interesses, mas que não agradou aos defensores da escola pública, pois garantiu o mesmo direito às verbas do Estado, tanto para escolas particulares quanto para as públicas. Esse resultado gerou profundas divergências, segundo Guiraldelli (2001, p. 116).

Anísio Teixeira considerou a aprovação da LDBEN uma “meia-vitória, mas vitória”. Carlos Lacerda, do lado oposto, comentou que “era a lei a que pudemos chegar”. Todavia, boa parte dos integrantes da Campanha da Escola Pública considerara a aprovação do projeto como uma derrota popular e o sancionamento da lei pelo presidente João Goulart “uma traição” para com as forças democráticas e populares.

E, de fato, não defendeu os interesses populares, pois houve, na verdade, uma tentativa de agradar aos dois lados, e, nesta “negociação” o povo saiu perdendo. Quanto à

educação rural manteve-se o Ensino Técnico Agrícola e aparece uma novidade destacada no artigo 32.

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (LDBEN 4.024/61).

Houve, também, a incumbência dos proprietários rurais de garantirem escolas para os filhos dos trabalhadores rurais. Esta foi uma tentativa de ampliar o ensino rural, mas, de uma certa forma, este isentava o Estado de preocupar-se com a educação das crianças que eram filhas de camponeses.

Em meio a todas estas polêmicas pedagógicas que vinham acontecendo no país o quadro político da década de 1960 foi bastante agitado. O governo de Jânio Quadros não durou muito e sua renúncia, em 1961, trouxe a possibilidade de assumir o poder o então vice-presidente João Goulart, que representava o populismo de esquerda¹² daquele momento. Esta possibilidade gerava uma perspectiva de mudanças no cenário governista. Os primeiros anos da década de 1960 foram tempos de acirramento da luta de classes. Os lados ficaram demarcados com movimentos sociais que saíam às ruas e reivindicavam suas demandas. Incluindo setores da Igreja Católica, empresários, os partidários da UDN, ou os udenistas, e os militares, o movimento organizado de direita colocou-se contra as iniciativas de Jango de fazer as reformas de base que este Presidente propunha, as quais poderiam ser assim resumidas: reforma agrária e taxaço de lucros. Tais Enquanto isso, do outro lado, o movimento camponês e o movimento operário também se juntaram para lutar por mudanças. Nesse sentido pode-se registrar, em base à obra de Toledo (2004, p. 2), que:

Durante a curta existência do governo João Goulart (setembro de 1961 a março de 1964), um novo contexto político-social emergiu no país. Suas características básicas foram: uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos

¹² “Podemos definir como populistas as fórmulas políticas cuja fonte principal de inspiração e termo constante de referência é o povo, considerado como agregado social homogêneo e como exclusivo depositário de valores positivos, específicos e permanentes. Alguém disse que o Populismo não é uma doutrina precisa, mas uma "síndrome". O Populismo não conta efetivamente com uma elaboração teórica orgânica e sistemática. Muitas vezes ele está mais latente do que teoricamente explícito. Como denominação se amolda facilmente, de resto, a doutrinas e a fórmulas diversamente articuladas e aparentemente divergentes, mas unidas no mesmo núcleo essencial, da referência recorrente ao tema central, da oposição encarniçada a doutrinas e fórmulas de diversa derivação.” (BOBBIO, 1998, p. 980).

setores militares e empresariais (a partir de meados de 1963, as classes médias também entram em cena); ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes.

O governo de Jango foi marcado por uma efervescência que vai destacar ambos os lados da luta de classes. Movimentos Sociais conservadores de um lado e progressistas, de outro, enfrentavam-se na luta por mudanças. Em meio à disputa, o golpe civil-militar que se apresentou em 1º de abril de 1964, veio calar qualquer possibilidade de vitória da classe trabalhadora. Suas reivindicações foram sufocadas, seus líderes foram perseguidos, presos e muitos foram torturados e assassinados, bem como, seus sonhos e construções já realizadas foram destruídas.

Antes do golpe o primeiro momento da década de 1960 foi o aflorar de um movimento camponês no Brasil que unia, em suas reivindicações: terra, trabalho e educação. Nos escritos da esquerda brasileira, na década de 1960, podemos destacar o que disse Paulo Schilling (1980, p. 111), escrevendo para os chamados Cadernos do Povo:

Estranha-se que a reforma agrária, há tanto debatida, merecendo o beneplácito da maioria do povo, não se concretize. É que, até agora, a luta pela reforma agrária tem sido travada essencialmente no asfalto, em forma de discussões mais ou menos acadêmicas de intelectuais e políticos progressistas. Os verdadeiros interessados, os camponeses sem terra, os parceiros, os arrendatários e os assalariados rurais estavam, praticamente, ausentes do debate. É verdade que a luta pela terra no Brasil vem de longa data. Os choques entre posseiros e grileiros são uma constante em quase todos os Estados brasileiros. Apresentavam-se, no entanto, como fatos isolados, com objetivos determinados e imediatos, sem ação sistemática capaz de pôr em perigo o latifúndio. Isso pode ser atribuído à inexistência de organizações de classe dos camponeses. Nos últimos anos, com o surgimento da ULTAB, das ligas camponesas do Nordeste e das Associações dos Sem-Terra no Rio Grande do Sul, a luta de classes no campo evoluiu para um estágio superior. Essas organizações, despertando no camponês o espírito associativo, politizando-o, dando-lhe consciência de sua força e de seus direitos, constituem-se na base política sem a qual nunca chegaremos à reforma agrária.

Era este o quadro do movimento camponês neste período histórico. Um momento de organização do trabalhador do campo em busca de uma mudança social que se expressava pela luta por reforma agrária. Este quadro de acirramento da luta de classes no campo opôs ainda mais os interesses da elite e do povo e aguçou a ânsia por derrubar estes movimentos de esquerda, por parte dos movimentos de direita. A década de 1960 viu surgir um grande movimento de trabalhadores do campo: as Ligas Camponesas. Esse movimento, cuja

origem partiu do fato de os trabalhadores do campo quererem enterrar seus mortos com dignidade ganhou grande dimensão no Brasil.

Mas o que foram as Ligas Camponesas? Ao fim do Estado Novo houve uma abertura política que permitiu o surgimento de associações sindicais e de lutas sociais, tendo sido aprovado, pela Presidência da República, o Decreto-Lei nº 7.038 de 10 de novembro de 1944, que passou a autorizar os trabalhadores rurais a se organizarem em sindicatos e associações rurais. A partir deste Decreto, começam a surgir as primeiras organizações de trabalhadores rurais. Uma das primeiras a se formar foi a “Associação dos Lavradores Fluminense”, criada em 1948, no Rio de Janeiro (BONI, 2013). A partir de então, muitos outros movimentos surgiram. E foi neste contexto de movimentos sociais populares do campo, com autonomia para se organizar e se manifestar, que surgiram as Ligas Camponesas.

O movimento de pequenos lavradores, desencadeado a partir de meados da década de 1950, no interior de Pernambuco, conquistaria em pouco tempo ampla repercussão não só no estado como em boa parte do território brasileiro. As iniciativas de protesto e as formas de pressão dos foreiros do Engenho da Galileia serviam de inspiração para trabalhadores agrícolas da Paraíba, Ceará, Goiás, Rio de Janeiro e Minas Gerais empunharem com decisão a bandeira da Reforma Agrária. Tal movimento ficaria conhecido pelo nome de Ligas Camponesas, tendo o advogado e deputado pernambucano Francisco Julião como seu maior expoente, o qual teria sido também o maior responsável pela radicalização das Ligas a partir do início da década de 1960, simbolizada pelos dizeres “Reforma Agrária na Lei ou na marra!” – termo pelo qual os membros do movimento revelaram a sua disposição ao uso da força, isto é, o emprego das armas de modo a verem atendidas suas reivindicações se fosse preciso (SANTOS, 2005, p.77).

No sertão pernambucano, em Vitória de Santo Antão, no Engenho Galileia, no ano de 1955, foi feito o primeiro movimento camponês que deu origem à primeira Liga Camponesa.¹³ Esse movimento vai surgir como forma de os camponeses se organizarem e se defenderem, pois, de forma oficial, não conseguiam criar sindicatos. A legislação permitia a organização dos trabalhadores rurais, entretanto qualquer tentativa deles era barrada pelas oligarquias de latifundiários, que possuíam muito poder, inclusive político. Deste modo, a solução era criar as associações camponesas que teriam como base a luta por direitos dos trabalhadores.

¹³ Lembramos aqui que houve um outro momento histórico, onde Ligas Camponesas se formaram no Nordeste. Foram nos anos 1945,1946. Mas foram apenas dois anos de movimentos liderados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e que acabou quando este Partido foi posto na ilegalidade.

Na associação criada no Engenho da Galileia já na carta-convite que os trabalhadores fizeram ao dono do Engenho, estava dito que se daria posse a um advogado para a Associação e seria criada uma escola (MONTENEGRO, 2008). A possibilidade de criação de uma escola rompe com qualquer coisa já pensada antes pelos trabalhadores do campo, pois, pela primeira vez, eles estavam querendo tomar a educação de seus filhos em suas mãos. O convite feito ao dono do Engenho para ser presidente da associação não foi aceito e este proibiu a organização dos trabalhadores. Mas os trabalhadores não desistiram:

Em decorrência desse conflito, os trabalhadores de Galileia partem em busca de um advogado ou de um político que os defenda. Depois de inúmeras tentativas, é sugerido o nome de Francisco Julião, que, nessa época, além de advogado é deputado estadual pelo Partido Socialista Brasileiro. Este aceitará a causa, e, num curto espaço de tempo transformará essa luta numa bandeira de todos os trabalhadores rurais do Nordeste e do Brasil. Deste encontro fortuito dos trabalhadores com Julião, as Ligas Camponesas, criadas pelo Partido Comunista desde a década de 1940, mas com atuação pouco expressiva, embora bastante vigiadas pela polícia, ganham uma nova dinâmica. (MONTENEGRO, 2008, p. 14).

A luta das Ligas Camponesas pelos direitos dos trabalhadores vai se fortalecer, cada vez mais, no início dos anos 1960. Muitos confrontos vão acontecer, muitos líderes vão ser assassinados, mas a força deste Movimento não vai desmoronar. Entretanto, esta força dos movimentos sociais populares vai gerar mais acirramento com as forças conservadoras que vão, também, se organizar para combater os movimentos. Diante do crescente movimento, tanto urbano quanto rural, dos trabalhadores, houve uma reação das forças conservadoras que organizaram o golpe que depôs Jango Goulart e colocou no poder os militares, apoiados por boa parte da elite civil do Brasil e pelo governo norte-americano.

O fato que deslocou as forças militares dos quartéis para os poderes públicos, na intenção de efetivarem seu golpe, deu-se na noite de 31 de março, tornando-se público na manhã do dia 1º de abril de 1964, o “Dia da Mentira”. Nesse dia a reação contra os líderes de movimentos sociais populares, principalmente os do campo, expressou-se de formas extremamente violentas. Muitas perseguições, torturas, prisões e fugas se deram. A violência foi a marca registrada dos ditadores que começaram uma caça aos líderes de esquerda. O engenho da Galileia, por exemplo, foi invadido e as suas lideranças presas.

Após o golpe, o Brasil vai entrar em uma ditadura que se estendeu por 21 anos (1964-1985) e que, por 10 anos (1968-1978), impediu qualquer realização progressista em

qualquer setor social do Brasil, usando, para isto, de violência, torturas, mortes, repressão e censura. A partir de 1979, o Brasil vai passar por um lento processo de redemocratização. Assim, se o legado da ditadura foi terrível em vários aspectos:

Do ponto de vista da educação o descalabro não poderia ser maior. Segundo estatísticas de 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes (com uma população ativa de 51 milhões de pessoas apenas). Os dados comparativos ressaltam as tendências à privatização do ensino, incentivadas pela ditadura militar. Em 1957, 88% das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 12% com as particulares. Em 1983, 86,7% das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 13,3% para o ensino particular. (...) Os dados mostram que no 1º grau, passados quase 30 anos e tendo a população saído da casa dos 20 milhões, para ultrapassar a casa dos 120 milhões de habitantes, a matrícula no ensino primário público decresceu. A rede secundária pública, em quase 30 anos, cresceu muito aquém das necessidades. Em relação ao ensino superior a privatização foi muito mais intensa, praticamente invertendo a situação dos anos 50. Em 1957, 55% das matrículas no 3º grau eram em escolas públicas, ficando a rede privada com 45%. Em 1983 esses números se alteraram para 38% contra 62% respectivamente. Em janeiro de 1964, um professor primário do Estado de São Paulo, com uma jornada de 20 horas semanais, recebia o equivalente a NCz\$ 12.692,11; em 1983, NCz\$ 4.030,43. Os números evidenciaram uma tendência nítida de uma política educacional que visou retirar do trabalhador possibilidades de estudo. (GUIRALDELLI, 2001, p. 221).

A educação brasileira sucumbiu diante de um regime ditatorial que serviu aos interesses dos poderosos banqueiros, empresários e membros da alta sociedade brasileira.

1.1.3. A Redemocratização de 1985 e as mudanças educacionais

A partir de 1985, com o fim da ditadura civil-militar, teremos novos alicerces para a educação brasileira. Foi um período de abertura, mas ainda com olhares ditatoriais e resquícios de censura. Em 1988, com a nova Constituição Federal, novas diretrizes encaminham as questões socioeconômicas, e, ao que nos interessa, particularmente, as educacionais.

A partir de 1978 teremos no Brasil mudanças que vão caracterizar o começo do fim da ditadura civil-militar brasileira. No intuito de não abrir mão do poder que tinham, os militares se preocuparam em assumir o processo de redemocratização:

A questão que se discutia, a partir, sobretudo, de 1974, era se havia uma crise de legitimidade do “sistema” e se essa crise abriria um vazio de poder. Essa discussão era inseparável da ideia desenvolvida pelo general Golbery do Couto e Silva e posta em prática pelo general-presidente Ernesto Geisel, da “abertura democrática” ou, na linguagem de Golbery, a “distensão lenta, gradual e segura”. A palavra “distensão” não veio por acaso. O general Golbery escreveu, entre várias obras, uma sobre a questão da segurança nacional, na qual desenvolvia a tese de que os Estados, as nações em geral e o Brasil são como um organismo que opera à maneira do coração, com sístoles e diástoles. E é essa concepção naturalista e organicista da sociedade e do Estado que aparece na ideia da “abertura democrática” como “distensão”. Com frequência, o general Golbery referia-se a ela dizendo: “estamos na diástole”. Essa distensão, para que fosse lenta e segura – isto, para que os militares e o capital não perdessem o controle do poder de Estado (CHAUÍ, 2006, p.178).

A abertura democrática que se estabeleceu, mesmo com as intensões dos ditadores de manterem o controle, deparou-se com lutas sociais que não podiam ser controladas.

Nesse cenário, passaram a ganhar força uma série de movimentos populares, muitos deles sem ligação ente si, como associações de moradores de bairros, de mulheres, e o Movimento do custo de vida. Ressurgia também o movimento estudantil, marcado pela reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE) a partir de 1976. Além disso, inúmeras entidades e instituições se envolveram nas mobilizações que exigiam o retorno das liberdades democráticas, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e setores progressistas ligados à Igreja Católica. (PADRÓS, 2010, p. 37).

É importante destacar, também, o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), que vai ser o primeiro movimento reivindicatório de liberdade que passou a existir após o Golpe de 1964. Um grupo de mulheres, vítimas da repressão, vão se organizar e formar um movimento de luta pela Anistia aos vários condenados pelo regime militar, que tiveram de se exilar em outros países ou que tiveram parentes presos, torturados e desaparecidos pela ditadura. O grupo foi se constituindo por mães, esposas e militantes que foram atingidas pelo regime. O lema utilizado pelo MFPA foi “*lugar de brasileiro é no Brasil*” em oposição ao lema “*Brasil ame-o, ou deixe-o*” (PERES, 2010).

Todos os movimentos que iam surgindo reafirmavam a necessidade de se ter o fim da ditadura e a retomada de um processo de redemocratização. Essa onda de anseio por liberdade vai culminar com as eleições indiretas de 1985, que vão eleger Tancredo Neves, então nome escolhido pela coligação de oposição ao Regime Militar, que derrota Paulo Maluf, nome do representante da ditadura. Entretanto, Tancredo Neves, por complicações de saúde acaba morrendo antes tomar posse. Assume, então, como presidente do Brasil, José Sarney, o candidato a vice-presidente, que fora filiado à Aliança Renovadora Nacional

(ARENA), Partido da ditadura. Era, sim, um representante da sociedade civil, que, no entanto, sempre apoiou o regime militar e que, naquele momento em que movimentos sociais reivindicatórios de mudanças ganhavam força, decide mudar de lado. Assim: “Saía do poder o último general-presidente, iniciava-se assim o período que ficou conhecido como “Nova República”. Uma “Nova República” marcada mais por continuidades do que por rupturas” (PADRÓS, 2010, p. 45).

No governo Sarney vai ocorrer o momento da redemocratização do país, onde mudanças deveriam acontecer para que o país caminhasse rumo à liberdade. Entretanto, as forças econômicas do momento intervieram e tiveram no governo o seu reproduzidor. Estavam em alta, no cenário internacional, as práticas neoliberais, que também vão seguir orientando as práticas do presidente Sarney. Por isso, podemos dizer que:

Essa redemocratização do país é uma construção das elites que definem isso como a volta às práticas democráticas, ou seja, se ter mais liberdade para impor regras e fazer negociações tanto internacionais quanto nacionais sem depender do Estado, o que impedia as elites de terem e poderem exercer a liberdade econômica era a existência dos Atos Institucionais que concediam muitos direitos ao Estado, que foram criados no período militar, mas que nesse momento era reivindicada a sua anulação. (TOSTES, 2010, p. 4).

Podemos dizer que as forças neoliberais queriam entrar com tudo no sistema econômico e social brasileiro e, para isso, estavam se livrando de algumas amarras que a ditadura havia criado. Trata-se de uma redemocratização que, de fato, já tinha direção e rumo bem definidos. E mesmo que as forças populares tenham se organizado e lutado pela mudança, pela queda do regime, houve, do outro lado, também uma forte articulação. Os empresários uniram-se para garantir a manutenção dos seus direitos. E esses direitos, além dos que a ditadura já lhes havia concedido, tinham agora o viés do Estado mínimo, que, traduzido, significa muito pouco para as políticas sociais e muito mais para o universo empresarial, incluindo a privatização das empresas públicas como o caminho apresentado pelo neoliberalismo¹⁴.

O período de 1979 até 1989 foi de um ressurgir de lutas sufocadas pela ditadura, como as dos sindicatos operários e as dos trabalhadores do campo. Por isso podemos falar em um acirramento da luta de classes neste período, uma vez que a articulação dos empresários não vinha sem uma resposta dos trabalhadores. E uma das grandes respostas

¹⁴ Veremos no capítulo II explicações conceituais e temporais para o processo neoliberal que vai ser a construção ideológica desta nova fase do capitalismo neste momento histórico.

dada aos poderosos proveio de uma forte articulação, tanto dos sindicatos dos trabalhadores urbanos, como da organização de trabalhadores rurais. A partir das lutas e greves dos sindicatos operários, do final dos anos 1970 ao início dos anos 1980, foi fundada a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em São Bernardo do Campo/SP, em 1983. Os trabalhadores rurais Sem Terra também se reuniram e construíram propostas de lutas a serem implementadas visando, principalmente, o direito à terra através de uma Reforma Agrária.

O Brasil vivia uma conjuntura de duras lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades. Como parte desse contexto, entre 20 e 22 de janeiro de 1984, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná. Ou seja, o Movimento não tem um dia de fundação, mas essa reunião marca o ponto de partida da sua construção (Site: www.mst.org.br/ Consulta em 12/06/2014).

Assim, o site acima indicado, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), define o início de sua fundação com a reunião de vários grupos sociais, em Cascavel no Paraná, para traçarem metas. Estavam neste encontro os representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), da CUT, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Pastoral Operária (PO) de São Paulo. Eles definiram as seguintes ações:

Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra. A partir desse encontro, os trabalhadores rurais saíram com a tarefa de construir um movimento orgânico, a nível nacional. Os objetivos foram definidos: a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, e a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. (www.mst.or.br/).

Esta é uma organização muito bem fundamentada, com objetivos claramente definidos, para orientar as ações práticas que irão mexer com as estruturas históricas de domínios da terra no Brasil. Em 1985, o MST realiza o seu 1º Congresso Nacional, no Paraná, e tira a ocupação de terras como meta e solução para forçar a um processo de Reforma Agrária. O lema definido foi Ocupação é a única solução. A partir daí, o Movimento passa a ganhar forças e adeptos, que vão se agregando às caminhadas, às marchas, aos Acampamentos feitos ao longo das estradas e às efetivas ocupações de terras improdutivas em várias regiões do país.

Ainda como marco desse período de redemocratização, o governo Sarney apresenta o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que vai ser lançado no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), em 1985. (VECINA, 2012). O PNRA trazia vários aspectos importantes sobre como se daria o processo de construção dos assentamentos de Reforma Agrária. Entre tais aspectos se destaca a desapropriação por interesse social e a penalização a quem não dava função social à terra, ou seja a quem mantinha as terras improdutivas. Entretanto, a força dos grandes proprietários de terras, ou ruralistas, que nunca deixaram de se articular para se fazerem ouvir e intervir nos processos que envolviam as questões agrárias, permitiu que constasse no PNRA a desapropriação como ação secundária, entre as medidas adotadas pelo governo.

Além disso, segundo Ramos Filho (2008), o Plano, após várias versões, deixou de intentar “mudar a estrutura fundiária” para “contribuir para modificar o regime de posse e uso da terra”; não decretou as áreas prioritárias, remetendo tal escolha ao nível regional (mais suscetível às pressões locais); e ainda, em alguns estados, remeteu toda a área rural como prioritária, o que originava no fim um empecilho para a sua realização, uma vez que “se toda a área de um estado é prioritária, não há um ponto preciso do local para iniciar política de tal natureza.” (Op. Cit., p. 203). Além disso, nesta versão final, ficaram muito mais flexíveis as regras contra os imóveis rurais considerados improdutivos, uma vez que, de acordo com o Decreto-lei 2.363 de 1987, os imóveis que produzissem não poderiam ser desapropriados para reforma agrária: “firmou-se uma tendência a reduzir a função social a índices de produtividade, deixando em segundo plano os demais elementos que compunham a sua definição” (MEDEIROS, 2003, p.37) – como, por exemplo, a conservação dos recursos naturais e o bem estar daqueles que nela trabalham. Inverte-se assim a lógica presente no Estatuto da Terra “que dava prioridade para a desapropriação aos imóveis que tivessem alta incidência de arrendatários ou parceiros.” (VECINA, 2012, p. 3).

A presença dos ruralistas e a sua interferência no texto do PNRA ficou bem clara e de tal modo que o Plano quase não saiu do papel. Isso porque foram tantos os impeditivos, as pressões dos ruralistas e as ações de violências contra os Sem Terra que, do total previsto no PNRA de 1,4 milhões de famílias que seriam assentadas, em cinco anos, foram, de fato, assentadas menos de 90 mil famílias. O poder da ala ruralista no Congresso e nos ministérios, tanto no governo Sarney quanto nos governos de Collor de Mello e de seu vice, Itamar Franco, que assumiu em dezembro de 1992 após a renúncia do Presidente, só aumentou, deixando a luta pela terra cada vez mais acirrada. Assim, o MST colocava-se cada vez mais na rua, nas estradas, nos acampamentos e nas ocupações, na tentativa de ser visto e no sentido de reverter a situação na qual o processo de Reforma Agrária era negado,

mesmo neste momento de redemocratização – uma redemocratização feita à míngua para os trabalhadores do campo.

A força que o MST adquiriu nestes embates fez com que o Movimento acrescentasse outra pauta em suas ações, a da educação. Trata-se da Pedagogia da luta, aquela que aparece no discurso do/a líder do acampamento, do/a líder do sindicato, quando ele/a fala para os/as seus companheiros/as e, ao mesmo tempo, ensina e aprende, quando ele/a constrói com argumentos para não esmorecer a vontade de seguir em frente, quando um pai e uma mãe ensinam ao filho a necessidade daquela luta, quando explicam porque ficar debaixo de uma lona por dias a fio, quando a professora ensina ao aluno os motivos de sua greve. A pedagogia da luta não se aprende nos bancos escolares e nem mesmo acadêmicos, mas com o pé no barro, com a fala livre, com a vontade adquirida pelo saber da história, com a passeata, no carro de som... A Pedagogia da luta nasce e revigora-se pela própria luta e mantém o aprendizado na força da conquista.

A Pedagogia da luta vai trazer reflexões dentro dos movimentos sociais populares e, dentro do MST, vai fazer criar a Pedagogia do Movimento que terá seus princípios e conceitos construídos pelos membros deste Movimento, como salienta Roseli Caldart (2004). E a educação rural/do campo vai ter uma proposta pedagógica construída a partir do olhar de quem é do campo. Esse começar vai ocorrer com a ocupação da escola dentro dos Assentamentos e Acampamentos.

As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito a escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Esse é, de fato, o nascimento do trabalho com educação no MST (CALDART, 2004, p. 224).

Portanto ocupar um espaço institucional e a ele dar as diretrizes de trabalho foi o que fez o MST e, de tal forma, que criou paradigmas para a educação do campo, a partir daquele momento.

Historicamente, as populações do campo têm ficado, na maioria das vezes, à mercê da consolidação de uma política educacional herdada do modelo urbano. No percurso de constituição das políticas educacionais para o campo, as instituições que sugeriram algumas atividades para atender a essas populações

estruturaram ações articuladas com a divisão social do trabalho e, sobretudo, a relação de uma educação diferente. Existem tensões entre os que pensam e os que executam o processo de expansão dos objetivos do capitalismo. Na contramão desse modelo, temos a educação do campo mobilizadora e a força dos sujeitos que resistem. (SILVA, 2013, p. 89).

E essa mobilização foi uma das ações do MST, enquanto Movimento de luta pela terra para aqueles que nela vivem e trabalham, ou dela necessitam para viver e trabalhar. Conquistar a terra foi a principal meta que a luta social, mais ampla, gerou dentro deste Movimento. Mas, outras metas também se apresentaram e, dentre elas, a luta por uma educação que, de fato, atendesse às necessidades do povo do campo. Pensar o processo educacional tornou-se uma das subdivisões, dentro do Movimento, que criou, para isso, um Setor de Educação, onde membros do MST passaram a propor uma Pedagogia do Movimento Sem-Terra. E quais são os princípios orientadores desta Pedagogia? No que ela se difere da educação tradicional usada até então? O que a faz diferente das práticas urbanas que marcavam a educação rural, onde esta era oferecida?

O primeiro passo para definir como o MST agiria em favor da educação das famílias camponesas organizadas neste Movimento que, mais tarde, se definiu como uma proposta efetiva de educação do/no e para o campo, foi dado a partir da criação de um Setor de Educação, que, segundo Caldart (2004, p. 225):

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. E, a partir de sua atuação o próprio conceito de escola, aos poucos vai sendo ampliado tanto em abrangência (do companheirinho ao companheirão) como em significados (escola é mais do que escola).

O MST, ao criar um setor específico para discutir, propor e definir questões pedagógicas lança, de fato, um Movimento pela educação do campo. As práticas pedagógicas, a partir de então, vão seguir preceitos próprios do Movimento e dos trabalhadores do campo.

Um dos debates que se apresentam aos pesquisadores da educação do campo é sobre o porquê de haver a necessidade de o Movimento envolver-se com a educação. Essa resposta vem a reboque de todo o processo histórico apresentado no início do capítulo I,

onde a educação rural sempre foi relegada a uma posição secundária nas políticas educacionais, além de aplicar os mesmos conteúdos, métodos e preceitos próprios das escolas urbanas. Nunca houve uma real preocupação, por parte das autoridades competentes, em criar mecanismos que facilitassem a escolarização aos filhos dos trabalhadores do campo.

Como dito acima, a escola rural era um apêndice pedagógico das escolas urbanas e acabava gerando um efeito ruim a quem vivia no campo com relação ao seu lugar, no trabalho, no mundo e na sociedade. O desprestígio do rural era dado em comparação com o grande prestígio dado ao urbano, de tal maneira que ser do rural era depreciativo, uma vez que os trabalhadores rurais eram vistos como ignorantes e atrasados. Por isso, a escola não era atraente aos que queriam permanecer no campo e era incentivadora aos que queriam sair. Dentro de uma proposta pedagógica do campo, a ser aplicada no campo, a mudança dessa lógica urbana de pensar a escola deveria ocorrer. E o Setor de Educação do MST teve o papel de criar uma proposta pedagógica autêntica de modo a valorizar a aprendizagem do campo.

Segundo Caldart (2004, p. 230-233) o processo que vai dar início ao movimento de educação dentro do MST vai seguir três passos, sendo o primeiro,

...a organização de atividades educacionais com as crianças acampadas; segundo a pressão exercida para a mobilização das famílias e lideranças de cada acampamento e assentamento em torno da luta por escolas; terceiro a preocupação das professoras com sua própria articulação e formação para assumirem a tarefa de educar as crianças sem-terra de um jeito diferente.

Esses três passos fizeram surgir as equipes de educação que fortalecem a proposta de educação gerada dentro do MST, e ao mesmo tempo demonstra que o Movimento não vinha só para conquistar terra, mas para organizar uma sociedade de modo diferente e que, para isso, precisava de uma escola diferente.

Os primeiros coletivos pela educação do campo começaram a se organizar no início dos anos 1990 e passaram a construir uma proposta de Pedagogia que seria a base do projeto político-pedagógico das escolas ocupadas pelo MST. O primeiro material produzido pelo coletivo e que pautava os rumos pedagógicos das escolas de Assentamentos e Acampamentos foi o Caderno de Formação nº18.

Esse material, em forma de cartilha, iniciava com muitos questionamentos a serem feitos dentro da escola para percebê-la como espaço de uma educação em movimento ou não. As percepções levariam, assim, à formulação, na escola, de um olhar voltado para demandas construtoras de um novo sujeito. Uma nova mulher e um novo homem, como diz o Caderno nº18. Pode-se afirmar que as primeiras metas traçadas para criar uma Pedagogia do Movimento Sem Terra foram pautadas no Caderno de formação nº 18, como sendo as seguintes: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o Assentamento na escola e toda escola no Assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante; todos se educando para o novo.

Os princípios pedagógicos quando levantam o lema de todos ao trabalho defendem que a escola também é lugar de trabalho. As crianças podem ter funções na escola, como ajudar na organização, limpeza, na merenda e assim vão assimilando questões práticas da vida referentes ao como e onde trabalhar, contribuindo para e no coletivo. Quando a questão é todos se organizando a ideia é preparar a criança para se organizar em vários aspectos:

As crianças devem ser participantes ativas da organização e funcionamento da escola. Elas começam a aprender a se organizar quando começam a decidir quais as tarefas que vão fazer. Decidem também como vão fazer. Quem vai coordenar. Aos professores cabe a tarefa de ajudar esta organização. Devem dar as informações certas nas horas certas. Devem lançar os desafios. (Caderno de Formação do MST nº 18, 1991, p.14).

Na orientação de todos participando o coletivo defende a aprendizagem da democracia na prática e não somente nos livros. As relações precisam ser democráticas, interligando educandos com educandos, educadores e educandos, pais e escola, comunidade e escola. Essa prática liga-se à meta seguinte de todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento, pois o ato de democracia é também o de participação, de decisões coletivas, de ações interligadas. E essa reflexão exemplifica a meta de todo o ensino partindo da prática, pois, assim como na democracia, há vários outros pontos que precisam ser ensinados a partir da prática, o ensino, para fazer sentido à formação de uma criança Sem Terra, precisa ser agregado à luta, e a luta vem da prática diária das famílias, do Acampamento, do Assentamento. Somente este ensino vai levar até a última meta que é: todos se educando para o novo.

As nossas crianças necessitam de valores que formem o seu caráter de um jeito diferente daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam. As crianças precisam aprender a lutar e a ser firmes na luta. A não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro. Mas também aprender a ser indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. (Caderno de Formação do MST nº 18, 1991, p. 20).

A penúltima meta – *todo professor é um militante* – envolve diretamente as discussões desta Tese, quando define uma qualidade considerada indispensável ao professor, que vai atender às escolas do Movimento. O ser militante vai garantir que os princípios desenvolvidos pelo MST sejam de fato aplicados na escola. Para este Movimento:

O professor do MST deve ter preparo político e técnico. Deve ter clareza da proposta política dos trabalhadores sem terra e trabalhadores em geral. Deve estar capacitado para coordenar a caminhada coletiva das crianças. Deve sempre buscar um preparo melhor através de leitura, cursos e conversas com outros professores (Caderno de Formação do MST nº 18, 1991, p.19).

A descrição acima sobre as características necessárias a um professor militante refere-se aos princípios que cabem a qualquer professor, sejam do campo ou da cidade. Mas como vai se dar a construção deste professor militante? As tentativas de respostas para essa pergunta são teorizadas a partir de dois conceitos, que serão discutidos mais adiante: o intelectual orgânico de Gramsci e a leitura de mundo de Paulo Freire. Esses dois conceitos nos permitem compreender como esse sujeito torna-se esse professor militante, pois a leitura de mundo vai abrir possibilidades para a construção desse sujeito militante e o intelectual vai se apresentar como aquele que pode atuar no sentido de contribuir para a transformação do mundo.

Mas até que ponto as professoras que atuam nas escolas rurais, a grande maioria públicas, podem vir a tornar-se esse sujeito militante? Será que algumas já assim se tornaram? Se isso não aconteceu, então não estariam aptas a atuar nas escolas dos Assentamentos, mas e como elas estão lá? E as escolas rurais não teriam de esperar de suas professoras esta mesma característica de sujeitos militantes, mas quem verifica isso e/ou contribui para que isso aconteça?

A relação entre ser uma escola com professores militantes vai estar intimamente conectada com a ocupação ou não da escola pelo Movimento. A Escola São Francisco, em Júlio de Castilhos, que atende as crianças do Assentamento Alvorada, está muito desconectada da luta pela terra, da luta do MST. A fala dos educadores de outro Assentamento da cidade, o Ramada, é de que o Assentamento Alvorada não ocupou a escola ainda. O ainda deixa claro que sempre existe a expectativa de mudança, que o movimento de ocupação da escola pode acontecer. Retomaremos a discussão sobre a escola do campo e, paralelamente, a do MST, mais adiante quando discorrermos sobre a Escola São Francisco.

Retomando o processo histórico da redemocratização, este teve como ápice a criação de uma Assembleia Constituinte e a promulgação na nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. E é a partir desta Constituição que, de fato, podemos falar em redemocratização. E dentro dos vários aspectos apresentados no texto constitucional a questão da educação vai atender demandas e lutas importantes dos educadores brasileiros.

Moacir de Góes analisando esse momento afirma que, ao se identificar os problemas educacionais com os problemas sociais iremos observar que a principal bandeira de luta, travada dentro do processo de redemocratização também da educação brasileira, será a questão da democratização do sistema educacional: eleições diretas nas diversas escolas públicas, a participação dos representantes das entidades de professores nos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, incentivos a criação de entidades estudantis e participação nas discussões e elaboração dos planos educacionais (NETO, 2002, p. 3).

As mudanças democráticas que vão se reformulando dentro das escolas vão ganhar força a partir do processo de construção da nova Carta Constitucional. Assim, a Constituição Federal de 1988 vai trazer o seguinte texto sobre educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.

Percebemos a redemocratização presente no texto, onde vamos ter o Estado junto com a família, se responsabilizando pela educação do povo, o que abre espaço à educação privada para reivindicar recursos públicos ao Estado. Mas é muito importante considerar a igualdade de acesso e permanência, a liberdade de expressão e pluralismo de ideias. Estava presente neste momento de redemocratização a necessidade da construção de uma nova LDBEN. Essa necessidade vai obter resposta em 1996 com a apresentação da nova Lei Educacional a LDB 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vai trazer um conjunto de normatizações da educação, baseadas no substitutivo de Darcy Ribeiro, que elabora parte da redação do Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...”, evidenciando que, de fato, não se tratou de uma elaboração tão democrática assim. Isso porque, ao introduzir o “dever da família”, inclui o pretense direito de os pais escolherem a escola para os filhos, tendo esta, mesmo privada, mas como base na Lei, o direito a acessar recursos públicos. Isso comprova, mais uma vez, os reveses sofridos pelos movimentos sociais populares ao lutarem por uma educação pública enquanto direito de cidadania.

O primeiro destes reveses deu-se no confronto entre os dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que resultou da organização dos segmentos comprometidos com as causas populares e o que representava o pensamento neoliberal, ditado pelas organizações multilaterais⁵, traduzido pelo projeto elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro. O Projeto W 1.258 - C de 1988, aprovado pela Câmara Federal (PLC 101/93), passou posteriormente ao Senado, onde, devido ao Relator, tornou-se o Substitutivo Cid Sabóia. O outro Projeto foi o do Senador Darcy Ribeiro (PLC W 67/1992), que desconsiderou o regimento interno do Senado, impôs-se à votação nessa casa legislativa¹⁵ e, tendo sido aprovado, veio a constituir-se na LDB 9.394/96 (RIBEIRO, 2002, p. 181).

Mesmo tendo este caráter de cópia de um substitutivo, a LDBEN 9394/96 se apresentou como um dos textos mais progressistas até então constituído para formalizar legalmente o processo educacional brasileiro. A referida Lei tem como princípios e fins da Educação Nacional, os seguintes aspectos:

¹⁵ Parecer 691/96 aprovado nas Comissões de Educação, Constituição e Justiça e Justiça e Cidadania em 17/01/96, retornando à Câmara Federal para "nova" apreciação.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Mesmo com os limites já apontados, podemos ver a evolução rumo à democracia, à liberdade e a um ensino com diretrizes que atendem várias demandas sociais. São muitos aspectos que vão trazer inovações ao texto e, posteriormente, às práticas escolares como: a liberdade de ensino, a valorização do professor, a gestão democrática e o respeito à diversidade.

A partir dessa nova concepção educacional presente na LDBEN 9.394 de 1996, as professoras que apresentamos nesta Tese vão ter um caminho a percorrer como profissionais do ensino, caminho este que vai se destacar justamente pela diversidade das ações possíveis. Destas ações destaco as da professora Débora, que se tornou militante do MST pela prática diária de um trabalho em escola de Assentamento, ou as da Professora Denise, que se mantém presa às práticas e pensamentos urbanos de ensino, vendo no Programa Escola Ativa uma saída para o pedagógico da escola rural em que trabalha. Essas trajetórias e suas nuances veremos no capítulo III.

1. 2. Ser mulher brasileira.

Quando pretendemos tratar de histórias de vidas e sendo estas vidas de mulheres, precisamos dedicar um pouco de tempo para entender como o ser mulher se constitui na história, uma vez que as vidas que veremos traçadas no capítulo III vão passar por

situações nas quais a sua condição de ser mulher vai afetar. Além do mais, a condição feminina de hoje representa a luta de todas as mulheres ao longo da história. Muitas situações foram enfrentadas, muitas lutas foram travadas, muitas bandeiras foram levantadas para que a mulher estivesse no patamar em que se encontra hoje. Um espaço de conquistas – é verdade –, mas com muitos aspectos ainda a serem superados e melhorados.

A professora Denise, após terminar o curso normal, saiu de Alegrete e veio morar sozinha em Porto Alegre, capital do estado/RS, na intenção de, estando na cidade grande, poder construir uma vida melhor. Esta ação, entretanto, só foi possível pela conquista da liberdade feminina que mulheres de outros tempos não haviam conquistado, ainda. Entretanto, a professora Marta, por ser mulher rural, somente conseguiu concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando adulta, graças ao MST que articulava um projeto de formação para seus membros e lutou pelo ensino de jovens e adultos, dentro dos Assentamentos. Lembramos, com isso, que ainda temos muitas coisas a melhorar na condição da mulher. Por essa razão, é importante compreendermos o que foi conquistado e o que falta ainda, ou os retrocessos e os avanços pelos quais esta luta passa.

Da origem da família e da propriedade privada ao semiescravidão feminino, no Império Romano, da luta das curandeiras para não serem queimadas pela Inquisição, na Idade Média, à queima das 129 mulheres numa fábrica têxtil norte-americana, em março de 1857, tem-se um longo tempo de opressão, onde as mulheres usavam todas as formas possíveis de luta para não ser mantidas em cativeiros do sexo feminino como condição que o gênero masculino lhes impunha. Teremos marcos de lutas de mulheres, ao longo da história, contra a opressão de gênero. Podemos destacar o livro de Flora Tristan, de 1843, chamado União Operária:

(...) no qual a autora propõe, mesmo antes de Marx e Engels, a criação de uma Associação Internacional de Trabalhadores e Trabalhadoras. Sendo, portanto, a primeira socialista a escrever sobre a indissociabilidade da luta das mulheres com a luta de classe. Neste sentido, podemos destacar o seguinte texto, no qual Tristan argumenta “[...] reclamo os direitos das mulheres, porque estou convencida que todos os males do mundo provêm da incompreensão que se tem até hoje de que os direitos naturais são imprescindíveis para o ser mulher [...]” (GURGEL, 2010, p. 2).

Neste quadro de opressão aos sujeitos do sexo feminino, teremos um momento de despertar para uma luta coletiva, que vai abrir caminho para a emancipação das mulheres.

Trata-se do movimento feminista do século XX, definido para muitos como a revolução do século XX:

Aliás, até mesmo intelectuais pouco atentos às questões de gênero não podem deixar de reconhecer que a única revolução que realmente vingou, no século XX, foi a feminista, provocando não apenas o acesso das mulheres à cidadania, mas acentuando um fenômeno igualmente profundo, embora menos perceptível, pelo menos até recentemente: a feminização da cultura (RAGO, 2004, p. 33).

De tal maneira podemos destacar a importância do Movimento que atribuí às mulheres a condição de luta por um espaço seu, com suas características e definido por suas vontades, desejos e escolhas. Mesmo que o movimento não tenha integrado o todo do gênero, pois nasceu dentre mulheres brancas, urbanas e de classe média, que possuíam uma concepção específica de direitos a serem alcançados, o Movimento feminista foi, ao longo da história, se reformulando a ponto de atingir a todas as mulheres nos seus mais deferentes espaços. E é claro que esta mudança de percurso se fez com a luta dos grupos de mulheres as quais não se viam representadas nas construções do Movimento. E se tornaram visíveis mudando o rumo das lutas e conquistando espaços como, por exemplo, as mulheres negras e as mulheres camponesas.

No Brasil o movimento feminista vai ter ênfase como movimento, a partir de um coletivo de mulheres na década de 1970. Não negamos, entretanto, a existência de mulheres que, antes disso, se insurgiram contra uma condição de submissão, como a poetisa e militante comunista Patrícia Galvão (Pagu)¹⁶, na década de 1920, entre outras.

Porém, como afirmação de movimento, com força de luta a partir do grupo, vamos ter isso nos anos de 1970. E neste momento o Brasil vai estar no auge da ditadura civil militar brasileira, onde a repressão se faz presente e a luta da mulher contra o regime autoritário vai se unir a outras reivindicações fazendo surgir grupos de lutas “como o

16 Pagu nasceu no interior de São Paulo, em São João de Boa Vista, na divisa com Minas Gerais, mas cresceu na capital paulista. Foi na metrópole que escandalizou os vizinhos com suas saias curtas e boca pintada de vermelho num tempo em que a regra para as moças de boa família era casar-se bem e ser uma boa esposa, mãe e dona de casa. Nas artes, sua extrema versatilidade e sua rebeldia resultaram em cartas, artigos, poesias – novos experimentos que podiam ser vistos já no final da década de 1920 na Revista de Antropofagia. Inovadora e libertária, também na conduta pessoal, engravidou de Oswald de Andrade em 1929, quando ele ainda estava casado com Tarsila do Amaral. (...). Ela morreu no dia 16 de dezembro de 1962. A Tribuna publicou seu obituário, que foi escrito por Geraldo Ferraz. No texto “Patrícia Galvão, militante do ideal”, o companheiro traçou sua trajetória e lembrou que “em agosto de 1931, aqui em Santos, num comício do Partido na Praça da República, é ela, à frente, quem levanta do chão, ensanguentada, a cabeça do estivador Herculano de Souza, que expira em seu colo. É, nesse momento, a primeira mulher a ser presa no Brasil, na luta revolucionária e ideológica”. Disponível no site abaixo: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/rebelde-e-engajada/> (Consulta em 10/10/2014).

Brasil Mulher, o Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, para citar apenas os de São Paulo.” (SARTI, 2004, p. 39). Esses movimentos vão se reforçar muito pela violência contra a mulher, aplicada pelo regime civil-militar, e que vão começar a aparecer enquanto relatos das vítimas as quais destacaram a tortura, utilizando o corpo da mulher como foco. Mas, além da ditadura, outros aspectos foram importantes para o movimento surgir na década de 1970:

Uma confluência de fatores contribuiu para a eclosão do feminismo brasileiro na década de 1970. Em 1975, a ONU declara o Ano Internacional da Mulher, pelo impacto que já se fazia sentir do feminismo europeu e norte-americano, favorecendo a discussão da condição feminina no cenário internacional. Essas circunstâncias se somavam às mudanças efetivas na situação da mulher no Brasil a partir dos anos 1960, propiciadas pela modernização por que vinha passando o país, pondo em questão a tradicional hierarquia de gênero. Ao mesmo tempo, esse processo desenrolou-se no amargo contexto das ditaduras latino-americanas, que calavam vozes discordantes. O feminismo militante no Brasil, que começou a aparecer nas ruas, dando visibilidade à questão da mulher, surge, naquele momento, sobretudo, como consequência da resistência das mulheres à ditadura, depois da derrota das que acreditaram na luta armada e com o sentido de elaborar política e pessoalmente essa derrota. (SARTI, 2004, p. 36-37).

No desenrolar dos processos políticos, a partir dos pontos citados acima, a luta feminista brasileira vai ter um caráter mais abrangente, pois vai ir além das mulheres de classe média, brancas e intelectualizadas. E vai envolver grupos de origem operária, de estudantes, líderes comunitárias, e assim um leque maior de reivindicações vai se abrir. Essa luta vai se articular, também, com outros movimentos que naquele momento lutavam contra a ditadura, como a Igreja Católica (com base na Teologia da Libertação) e outros movimentos de esquerda. Assim, o início do movimento feminista no Brasil vai ter características diferentes dos movimentos de mulheres que surgiram e se desenvolveram nos países europeus e nos EUA. A luta por direitos não se dá de maneira fácil em nenhum espaço social, de tal maneira:

O feminismo foi se expandindo dentro desse quadro geral de mobilizações diferenciadas. Inicialmente, ser feminista tinha uma conotação pejorativa. Viviam-se sob o fogo cruzado. Para a direita era um movimento imoral, portanto perigoso. Para a esquerda, reformismo burguês, e para muitos homens e mulheres, independentemente de sua ideologia, feminismo tinha uma conotação antifeminina. A imagem feminismo versus feminino repercutiu inclusive internamente ao movimento, dividindo seus grupos como denominações excludentes. A autodenominação feminista implicava, já nos anos 1970, a convicção de que os problemas específicos da mulher não seriam resolvidos

apenas pela mudança na estrutura social, mas exigiam tratamento próprio. (SARTI, 2004, p. 40).

Até hoje, mesmo depois de todas as conquistas do Movimento Feminista, historicamente registradas, pelo menos algumas situações ainda põem em cheque a legitimidade das ações das mulheres que falam mais alto, que não se calaram no passado e não se calam no presente diante da violência contra elas. Ainda ouvimos falas como: “sou feminina e não feminista” ou associações entre feminismo e lesbianismo, dois movimentos que se encontram, mas não têm os mesmos propósitos e significados. Então, a luta pela liberdade feminina foi dura em vários aspectos, e se pode afirmar que continua sendo dura.

1. 3. Profissão Professora

Nas reflexões que vimos fazendo até aqui sobre o ser mulher, chegamos a um ponto considerado de extrema importância, que é o ser professora. Essa profissional que atua educando seres humanos, de todas as idades, teve, ao longo da história do Brasil, um processo de construção quanto ao papel que assumiriam, enquanto educadoras. Para entrarmos nesta discussão da profissão de professora, temos que visualizar historicamente um corte importante. Este corte se refere ao tempo em que os homens, que durante o período colonial e grande parte do Império, eram os professores, deixaram de ser a referência, enquanto profissionais da educação, e a mulher passou a assumir este papel. Muitas leituras foram feitas para esta Tese até se chegar à compreensão de como ocorreu este momento de mudança social, que permitiu o surgimento de um novo foco na área da educação, que trocava o educador pela educadora. Percebemos que as mudanças socioeconômicas pelas quais o Brasil vai passar, ao final do segundo reinado, vão direcionar os homens, que até então atendiam as classes escolares, para outras direções.

O ser professor para os homens começa a perder seu valor, tanto econômico como social. Isso vai fazer com que este gênero prefira outras profissões e, aos poucos, vá abrindo mão do trabalho de educador. Ao mesmo tempo, teremos uma construção do papel da mulher como responsável pela educação, quase como uma vocação natural, uma vez que são elas as mães e as cuidadoras do lar. A escola vai sendo configurada como uma

extensão da casa, de modo que a mulher possa fazer este trabalho sem prejuízo para sua função maior, que é cuidar da casa e dos filhos.

Essa questão é muito instigante, pois a feminização da educação, que terá seu auge no início do século XX, tende a tornar o ato de ensinar como sendo quase uma obrigação da mulher, pois ela teria nascido para isso. Ao mesmo tempo, a desvalorização da profissão de professora acompanha essas mudanças, pois não seria necessário pagar muito por um trabalho que, naturalmente, a mulher teria sido criada para fazer. Guacira Louro (2001, p. 450) reflete sobre isto quando diz que:

(...) A docência não subvertia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorriam aquelas que tivessem “vocação”. (...) Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, delicadas e pouco reivindicadoras”.

A profissão do magistério vai, aos poucos, se tornando coisa de mulher. Então passamos a ter uma feminiza o da profissão. “O ingresso no magistério possibilitou às mulheres a oportunidade de ingresso no mercado. Aliado ao trabalho doméstico e a maternidade, a profissão, além do prestígio social de “ser professora”, trazia um caráter de dignidade e missão”. (SILVA, 2012, p. 29). Neste primeiro momento, as mulheres passaram, de uma certa forma, a assumir essa condi o de mãe cuidadora, no magistério.   importante destacar que o trabalho de professora era destinado a mulheres de classe média, que tinham a possibilidade de um trabalho de meio período, o que garantia o tempo para o cuidado da casa, dos filhos e do trabalho.

Quando falamos da feminiza o do magistério voltamos   questão que nos instigou no início, sobre o ponto de corte da mudança de gênero na configura o do magistério. Entramos, assim, nesta questão que passa a definir o “ser professora”, ou seja, a constru o e o fortalecimento de uma concep o de que o magistério seria coisa de mulher. Tambara (1998, p. 36) destaca bem isso, ao dizer que:

Neste sentido   que entendemos que um outro fator interferiu na rela o: a “feminiza o” do magistério e sua conseqüente “feminiliza o”. O magistério primário tornou-se coisa de mulher. Houve uma fetichiza o da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado   mulher, e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista.

O trabalho da professora na escola, como cuidadora de crianças, tornou-se uma extensão do lar dentro da construção que foi feita sobre o magistério. De tal forma que a desvalorização que se dava ao trabalho doméstico estendeu-se ao trabalho de professora. É importante voltar a destacar que a formação de mulheres para o trabalho, como professoras, deu-se apenas para um determinado grupo social, a classe média, cujas mulheres brancas, neste momento, adentravam na esfera pública como funcionárias, pois:

É necessário, entretanto, ressaltar que esta premissa tem maior valor para a mulher de classe média, pois a mulher proletária ou campesina sempre ocupou significativo papel na esfera pública, e a mulher de classe elevada, diretamente ou indiretamente, também, e principalmente, não precisava do magistério para não se limitar à esfera privada. (TAMBARA, 1998, p. 42).

Há que destacar, no entanto, que estar já na esfera pública não representou para as mulheres, de um modo geral, uma participação mais significativa na sociedade, e tampouco, uma valorização maior na sociedade. As mulheres ganhavam menos e mantiveram sempre a dupla jornada de trabalho. O que a profissionalização do magistério e sua feminização vão destacar é a regulamentação social desta dupla jornada, uma vez que a profissão de mulher tinha de garantir algumas tarefas sociais que lhes eram destinadas. “Tanto a instrução /formação das mulheres quanto o desejo de ingresso no mercado de trabalho eram cerceados dentro dos padrões da época, para que não ameaçassem os lares, a família e o homem.” (SILVA, 2012, p. 29).

A construção de que a profissão de professor é coisa de mulher e, portanto, não precisa ser valorizada vai criar historicamente uma caracterização desta profissão que, de uma certa forma, mantemos até hoje. Ainda segundo Tambara (1998, p. 09):

Com este imaginário social dominante não se tornou difícil para o estado desobrigar-se de proporcionar remuneração condigna para o magistério, que, em termos reais, era visto como uma complementação do orçamento doméstico, ou uma ocupação para quem não tinha o que fazer. Mormente em relação ao professor, passou-se a reforçar a ideia de que este somente optava pelo magistério em função de não conseguir emprego em outra atividade mais digna. Assim, este profissional passou a carregar o estigma de alguém que exercesse a função a contragosto e em decorrência de fatalidades da vida. (...) Este círculo vicioso estimulou o processo de deterioração do nível salarial do magistério que assim, apesar da qualificação exigida para o exercício profissional, viu-se desqualificado pelo efetivo exercício de pessoas socialmente marginalizadas - as mulheres.

De tal maneira ainda hoje nos percebemos diante de lutas pela valorização do profissional da educação que, para isso, tenta desmontar um estereótipo, construído justamente para desobrigar o Estado de pagar melhores salários.

Diante do quadro traçado acima podemos refletir sobre as professoras que são os sujeitos desta Tese. Elas refletem esta realidade de mulheres que assumiram a profissão, mas não puderam abrir mão do cargo de cuidadoras do lar, de tal forma que a dupla jornada é inerente a todas. E a luta pela valorização da profissão é ponto crucial nas falas de todas as entrevistadas. O que vai diferir entre elas, como veremos melhor no capítulo III, é o nível de compreensão e reconhecimento da necessidade de mudança, tanto da condição da mulher, quanto da de professora.

Capítulo II – Aspectos teóricos que envolvem as histórias de vidas das professoras

Estaremos retomando, neste capítulo, uma outra etapa de apresentação e discussão sobre pontos importantes que referenciam esta Tese. Para isso, estaremos apresentando dois referenciais necessários à compreensão de aspectos levantados neste trabalho: O intelectual orgânico de Gramsci – destacado para compreender a professora como agente transformadora e tentando perceber se ela se encaixa, de fato, no referencial de intelectual orgânico. E, na sequência, a leitura de mundo de Paulo Freire, que nos guia para chegarmos ao ponto de como essas professoras leem o mundo em que atuam, quais mudanças aconteceram nestas leituras para chegarem a se tornarem intelectuais, ou não.

E ao finalizar este Capítulo II, seguiremos a proposição de tentar compreender o campo e a cidade, o rural e o urbano, ou como estes dois territórios podem ser definidos, suas fronteiras, suas aproximações ou negações. Assim, uma vez que nos propomos olhar para dois sujeitos originários de territórios diferentes – o campo e a cidade – teremos que entender conceitualmente o que é campo e cidade, o que é rural e urbano.

2.1. Ser intelectual fazendo a leitura do mundo

Paulo Freire, ao longo de sua obra, tratou das mudanças do/no ser humano quando este adquire uma leitura de mundo que lhe permite ver a situação em que se encontra e se propõe a mudá-la. Freire alerta que, para aceitar ou não a mudança, é preciso compreendê-la. É necessário olhar para o entorno e identificar o seu papel como ser transformador neste espaço. A professora, sujeito desta pesquisa, ao encontrar-se em um novo espaço precisa reconhecê-lo, interagindo e agindo para transformá-lo.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na

objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, contato não para me adaptar mas para mudar.” (FREIRE, 1996, p.76).

Por isso é preciso um entendimento de como ocorrem estas mudanças nos seus mais diversos aspectos: sociais, econômicos, políticos e de vai e vem, pois existem retrocessos que acompanham este movimento de alterações. Freire cita, como exemplo de retrocesso, a “luta perversa contra a reforma agrária, em que os poderosos donos das terras e que querem continuar donos das gentes também, mentem e matam impunemente. Matam camponeses como se fossem bichos danados e fazem declarações de um cinismo estarrecedor.” (FREIRE, 2000, p.17) Estas atitudes e falas são presentes até hoje em um tempo que, pelo menos teoricamente, deveria trazer mudanças e não retrocessos. E estes mesmos donos do poder criam o discurso de que os Sem Terra são arruaceiros e baderneiros. Um discurso construído pelos poderosos, que a mídia divulga e a população de um modo geral absorve. Com sua experiência histórica os Sem Terra sabem muito bem que, se não fosse por suas ocupações, a reforma agrária pouco ou quase nada teria andado (FREIRE, 2000, p.17).

Pela necessidade de transformação destas situações, Freire defende que nossa presença no mundo não pode ser uma presença neutra. Precisamos estar no mundo para transformá-lo e não só para nos adaptarmos a ele. E se não fosse a nossa capacidade de aproveitar a adaptação para programar a transformação, nunca teríamos ultrapassado este nível de ser simplesmente adaptável. Assim, não podemos pensar em uma educação progressista quando castramos a capacidade do educando de impor-se, manifestar-se e se opor.

É importante destacar o pensamento de Freire, quando ele fala da acomodação que freia a transformação social. Ele nos faz perceber que existem diferenças entre as acomodações. Há os acomodados pela desesperança e os que usam a acomodação como discurso para manter a ordem. “O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente” (FREIRE, 2000, p. 21). Por isso ele reitera que a leitura do mundo é fundamental. No caso dos professores urbanos quando vão parar no campo, por não terem alternativa, podem acabar optando pela acomodação e é necessário tentar perceber quais as possibilidades que se apresentam a este educador para não cair nesta armadilha. A sua construção, enquanto intelectual é fundamental neste processo, pois está aí o caminho para

uma leitura de mundo transformadora. É necessário que os educadores progressistas lutem bravamente contra a fala de que as classes populares não querem saber de política, pois isso introjeta a falta de reflexão sobre o que ocorre no mundo. Mas primeiro os educadores precisam combater esta fala em si mesmos.

A luta pela reflexão das classes populares é um fazer político-pedagógico que o professor precisa ter como projeto que vai sendo construído como prática transformadora da sociedade.

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça. (FREIRE, 2000, p. 21)

A educação progressista precisa trabalhar para combater a ideologia dominante e opor-se a realidade injusta para “(...) defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.” (FREIRE, 2000, p. 22) Nesse caso, a educação progressista assume a tarefa de combater o neoliberalismo que não forma o educando, mas apenas o treina, fazendo com que a educação se torne apenas um treinamento do educando para os empregos (in)existentes ao invés de promover a sua formação.

A professora progressista não pode ensinar o educando a ler o mundo com os olhos dela. Precisa permitir a ele criar instrumentos para que tenha sua própria leitura crítica do mundo. A ela cabe contestar as injustiças sociais e trabalhar isso com seus alunos. A professora progressista, segundo Paulo Freire, não pode dizer-se neutra, pois isto é impossível. Precisa ensinar os conteúdos e cobrar a aprendizagem de forma rigorosa, mas não pode esconder sua opção política.

Aos professores e pais cabe fazer o que dizem, pois assim terão mais sucesso na sua fala com os alunos e com os filhos. Ficar só no discurso não contribui em nada com a educação progressista. Não cabe falar aos nossos alunos ou aos filhos que devemos lutar por um mundo melhor e explorar a quem trabalha. Precisamos ser coerentes. O quanto de coerência as professoras pesquisadas irão manifestar quando de suas falas? É muito comum, na trajetória do magistério, termos professores caracterizados pelo uso de dinâmicas progressistas, e falas inflamadas sobre como educar, mas que, no seu dia a dia,

se ocupam de práticas conservadoras e autoritárias. Precisamos ter o cuidado na escuta e no observar das condutas para não cairmos no sonho vazio de um belo discurso.

Na pretensão de construir trajetórias de professores do campo de origem urbana precisamos destacar o ponto de tomada de consciência destes professores. Freire nos lembra, constantemente disso em sua obra, pois, através do seu vício de fumar, o qual abandona após ter consciência desta necessidade, ele vai discorrendo sobre a necessidade de nos educarmos para criar uma consciência dos malefícios que a falsa democracia, que o neoliberalismo, que os desmandos dos poderosos, causam ao trabalhador. Quais os limites e possibilidades que terão nossas professoras diante desta necessária tomada de consciência?

A professora, como veremos mais adiante, foi ouvida na tentativa de (re)construir sua história de vida. E durante estas conversas, o que vai guiar a reflexão será a percepção do professor como um intelectual, dentro da concepção gramsciana. Ou seja, de ocupar o espaço de um ator social capaz de mudar direções pelo papel de liderança que, automaticamente, exerce na sociedade. O olhar lançado será na busca deste papel do professor, sabendo, entretanto, que o professor não se vê como tal. Mesmo não tento tal olhar sobre si mesmo, como um intelectual capaz de ter domínio de situações e de ser responsável pela direção que as ações de outras pessoas vão seguir, vamos ficar atentos para esses pontos invisíveis aos sujeitos da pesquisa, mas visíveis ao pesquisador. Para Gramsci (2011, v. 2, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. etc.

Dentro deste pensamento Gramsci destaca também os professores como intelectuais. Ele afirma que o intelectual vai ser definido, não simplesmente pelas atividades intelectuais, mas no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais (GRAMSCI, 2011, v.2, p.18). Ou seja, o professor, seja urbano ou rural, vai se definir enquanto intelectual na ação de intelectual, mediante relações estabelecidas com o grupo social onde atua. As nossas professoras, ao

estabelecerem relações com os alunos, oriundos de uma luta social intensa, vão ter uma determinada postura que as caracterizará como intelectuais. Se desconhecerem a realidade onde atuam não poderão guiar os alunos em direção aos saberes transformadores, não serão líderes e, sem esta ação, não poderão ser definidas como intelectuais orgânicos de classe.

É importante para uma análise cuidadosa uma contextualização sobre o intelectual apresentado por Gramsci. Ele diz em certo momento em um dos seus Cadernos:

Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (GRAMSCI, 2011, v.2, p.16).

No momento em que esta pesquisa vai percorrer histórias de vidas de professoras (portanto intelectuais, segundo Gramsci) que são de origem urbana e atuam no campo, podemos trabalhar com a hipótese da importação de intelectuais feita pelos camponeses. Esse quadro observado por Gramsci, quando estudou o período feudal e que transpôs para a Itália do seu tempo, muda de característica quando pensamos no Brasil contemporâneo, e, principalmente, em um Brasil que teve um movimento camponês muito forte nos anos sessenta e que o retomou na década de oitenta, do século passado, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A luta pela terra no Brasil teve momentos importantes que segundo Mattei (2005, p. 360) são divididos em três:

Hubo tres momentos históricos en los cuales el rol de la tierra ha sido decisivo en la formación de la economía política de Brasil. El primero fue en 1850, cuando se estableció la propiedad privada de las tierras a través de la Ley de Tierras [Lei das Terras] y se privó el acceso a una gran parte de la población rural. El segundo momento atravesó la segunda y tercera década del último siglo, cuando el Movimiento Tenentista desafió la existencia de terrenos grandes e improductivos (latifundios) e introdujo los primeros debates sobre la necesidad de reformar la estructura agraria del país. La tercera fase comenzó en los años de posguerra, con el surgimiento de “Ligas Campesinas”, y ha continuado recientemente con la aparición del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Tales movimientos han elevado el estatus del campesinado como uno de los actores sociales más importantes en el país y afirmado la reforma agraria como un medio crucial de transformación de La sociedad brasileira.

Muitos intelectuais foram se forjando na luta pela terra. E no nosso caso temos muitos professores oriundos desta luta. À medida que formos avançando poderemos, tendo

por orientação a visão de Gramsci sobre o intelectual, ir percebendo como eles se forjaram e quando se tornaram intelectuais ou se não chegaram a sê-lo. É importante este debate, pois para Gramsci o intelectual possui consciência de seu próprio papel. Sendo assim, quando é que estes professores urbanos, agora no campo, tomaram consciência de seu papel? Ou ainda não chegaram a isso?

Poderemos percorrer toda uma trajetória e, ao final, perceber que não houve esta tomada de consciência e, portanto não temos aí intelectuais. Mas se ela ocorreu o momento vai fazer diferença. Se a consciência deu-se já na sua prática diária com os camponeses, dentro da lógica do trabalho no campo, teremos aí intelectuais orgânicos, uma vez que a leitura de mundo que eles terão será baseada no modo de vida do camponês. Ao contrário se a consciência ocorre ainda em sua vida apenas urbana, certamente teremos um intelectual tradicional que será assimilado pelos camponeses.

Mas e se a tomada de consciência não aconteceu? Se a leitura de mundo não se encontrou com a realidade dos alunos do campo, teremos então apenas um professor do saber. E, sendo assim, capaz de indicar direção, mas aquela já predeterminada pela sociedade capitalista do lugar social do camponês, tratando o camponês como o outro em relação ao trabalhador urbano. Arroyo (2007, p. 158/159) criou esta definição de que o campo é visto como um quintal da cidade e que recebe apenas uma parte da atenção:

A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.

Acaba sendo o urbano estendido ao campo e nada é pensado especificamente para o campo. É este lugar social do camponês como o outro que o professor pode tender a repassar como moral aos alunos, ou melhor, aos educandos. A sua concepção de mundo vai ser o diferencial entre esta posição tradicional e a posição transformadora. Para Gramsci (2011, v. 1, p. 94) o ser humano, no nosso caso as professoras, correm este risco o de seguir o que é mais fácil, pois é mais fácil não pensar e fazer o que já está posto, já pensado por alguém:

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província) (...).

Mas o professor ou a professora também poderá ter outra opção, ainda segundo Gramsci (Op. Cit., p. 94), ao romper com esta lógica de pensamento pré-determinado pelo capital e:

Elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade.

Seguindo sua própria consciência o professor terá uma percepção mais clara da realidade do grupo social onde atua e poderá, certamente, ter uma atuação mais progressista. Mas, para isso, vai ter de passar pela tomada de consciência o que poderá modificar sua leitura de mundo. Uma vez identificado enquanto intelectual atuante no campo, em prol dos saberes que ali são constituídos, e com a firmeza determinante de uma ação coletiva de manutenção da luta pela terra – luta constante e árdua – o professor terá a tarefa de elaborar o plano de trabalho que vai constituir com seus alunos para que os mesmos possam aprofundar sua capacidade intelectual, a partir da reflexão sobre determinados conhecimentos acumulados pela humanidade, e que ali, naquele espaço, farão a diferença. Não é o que vai ser trabalhado, ou seja, os conteúdos programáticos, o mais importante, mas o como estes conteúdos poderão ser desenvolvidos e/ou (re)construídos.

Antonio Gramsci, nas suas várias críticas à educação burguesa, argumentava que a escola existente não servia mais aos propósitos dos trabalhadores. Não pelos conteúdos que eram passados, mas pela forma desinteressante e desarticulada da realidade dos alunos com que era os mesmos eram transmitidos e não re(construídos). Para isso é importante percebermos o quanto isto pode ser o papel dos professores, conforme nos dizem Mellowki e Gauthier (2004, p. 542):

É aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual

dos alunos. Em suma, nessa perspectiva cultural que vai se instalando com a reforma dos programas de ensino, vem a se confirmar, mas de uma maneira completamente nova, o papel dos professores na qualidade de intelectuais, ou seja, como herdeiros, intérpretes e críticos da cultura. De uma cultura, é preciso não esquecer, que não se reduz a uma soma ilimitada de conhecimentos, de uma cultura que é, ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesmo, com o Outro e com o mundo.

Em certo momento do *Caderno Onze* Gramsci vai dizer que todos os homens são filósofos (Op. Cit., v.1, p. 93), e, ao afirmar isto, ele discorre sobre a capacidade intelectual que todos possuem o que abre caminho para a criação de intelectuais em qualquer grupo social. Já no *Caderno Doze* (GRAMSCI, 2011, v. 2, p.18) este filósofo vai explicar melhor a afirmação anterior. Não nega a capacidade intelectual de todo ser humano, como ser pensante e, portanto capaz de refletir o que o leva a poder ser filósofo e, assim, ser intelectual. Mas ele vai dizer que:

(...) é possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates) (GRAMSCI, 2011, v. 2, p.18).

Portanto, cabe uma análise cuidadosa para perceber quais as ações, dentro do conjunto de relações sociais, que praticam as nossas professoras para identificá-las para, deste modo, podermos construir o perfil destas professoras. A professora como intelectual vem recheada de possibilidades, uma vez que atuará dentro de um espaço politicamente construído por um movimento social ou por trabalhadores do campo com uma longa trajetória de lutas e conquistas, que vai de algum modo se cruzar com a trajetória de vida delas. E esse contexto vai interferir na categoria intelectual de professor, pois:

Embora o professor faça parte da categoria dos intelectuais, a posição que ele ocupa difere conforme a natureza da função que exerce. Lipset distingue duas grandes funções intelectuais: a função de criação ou de produção cultural desempenhada por um núcleo de criadores, “cientistas, artistas, filósofos, autores, alguns diretores de jornais, alguns jornalistas”, e a função de distribuição ou de divulgação cultural, assumida pelos “executores das diversas artes, a maioria dos professores, a maioria dos jornalistas” (BODIN, 1964, p. 17). É claro que essa distinção é rudimentar, discutível e pode variar de uma sociedade e de uma cultura para outra. Contudo, ela tem o mérito, como sublinha

Louis Bodin (ibid.), de não reduzir a categoria dos intelectuais – como ocorria na maioria dos trabalhos franceses até os anos de 1960 – a alguns indivíduos dotados de qualidades e de um brilho excepcionais, dos quais Jean-Paul Sartre (1905-1980) foi o último exemplo conhecido. Seria, em contrapartida, relativamente fácil mostrar que os professores não são todos somente divulgadores de cultura, de saberes e de ideologias. Alguns deles contribuem, individual ou coletivamente, em seu laboratório ou em seu centro de pesquisa, em sua organização sindical e profissional, nos organismos do Estado ou nas corporações escolares, para a produção de saberes científicos, a importação, a adaptação e a propagação de ideologias sociais e pedagógicas. (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 551).

Nas trajetórias de nossas professoras vamos encontrar a atuação profissional de forma interligada com o papel social de direcionamento do grupo do qual fazem parte. Isto já ocorreria pelo simples conhecimento (e propagação) da constituição dos assentamentos onde estão trabalhando, ou onde vivem, ou em espaços rurais onde atuam. Portanto, partimos da ideia de que as professoras serão identificadas, ao longo de suas trajetórias, como capazes de cumprir este papel de direção; resta-nos perceber qual é esta direção. É este é o ponto central para a importância que terá a professora: o de intelectual tradicional importado ou o de intelectual orgânico de classe.

2.2. Ser rural, ser urbana, ser rurbana

Passaram-se dez mil anos, desde que seres primitivos com uma capacidade intelectual elevada, com relação aos outros seres vivos, começaram a caminhar pelo planeta em busca de sobrevivência. Neste longo caminhar nômade estes seres constituíram-se como humanos e estabeleceram uma nova condição para o planeta: a condição humana. Nesse novo modo de vida várias formas de sobrevivências tiveram que ser elaboradas. Vários espaços tiveram que ser ocupados e passaram a ser constituídos como o seu lugar¹⁷. No desenvolver da sua humanidade esses seres passaram a criar mudanças significativas na sua relação com a natureza. Tornando-se humanos estes seres passaram a depender do trabalho. Sobre isso, afirma Saviani (2007, p. 154) que:

¹⁷ Ainda com base em Marx (2010), Santos (2012, p. 69) afirma que a localização das diversas forças produtivas (e de suas frações ou classes) muda a cada período histórico: cada lugar representa, a cada momento histórico, uma associação de atividades qualitativa e quantitativamente diferentes.

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, 1974, p. 19, grifos do original)(Citação feita por Saviani (2007, p. 154).

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, Op. Cit., p. 154).

Conforme Marx (2008)¹⁸, o trabalho define-se como o processo onde o ser humano, para manutenção de sua sobrevivência, passa a interferir na natureza utilizando-se de sua capacidade intelectual e de sua capacidade instrumental, com o uso especial das mãos, mais precisamente do polegar superior. No maior passo dado pelos seres humanos – a sedentarização – houve o principiar do processo de ruralização do mundo, onde agricultura e a criação de animais passaram a determinar o modo de produção e o dispêndio de energia necessário à sobrevivência da espécie.

O processo de domesticação envolveu uma relação de simbiose entre as populações humanas (domesticadores) e certas espécies favorecidas de vegetais ou animais (domesticados). O domesticador afasta dos respectivos habitats a flora e fauna domesticáveis, suprindo-os de espaço, água, luz solar, nutrientes e interferindo na sua atividade reprodutora para garantir o máximo retorno dos recursos empregados. (GUGLIELMO, 1991. p. 38).

Durante séculos o ser humano viveu do campo, tirando da terra sua alimentação e produzindo, na sua relação com a natureza, alimentos que lhe garantiram sobreviver. Nessa

¹⁸ “Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.. (MARX, 2010, p. 211).

ocupação da terra foram construindo instrumentos necessários à sua lida no campo, utilizando-se de todos os materiais disponíveis na natureza. Também foram capazes de forjar ferramentas, controlar sementes e domesticar animais. Como afirma Guglielmo (1991, p. 65):

A trajetória de determinadas culturas humanas nos últimos 10000 anos indica um tipo de adaptação que responde com inovações tecnológicas à diminuição dos níveis de obtenção de energia do meio. Assim, quando grupos de caçadores coletores dilapidaram seu meio ambiente, ou este se alterou por motivos naturais, reduzindo os níveis de obtenção de energia, surgiu o modo de produção agrícola. Quando algumas sociedades agricultoras do sistema de coivara viram diminuídos seus recursos florestais, passaram a usar fertilizantes animais; com o esgotamento do solo, adotariam a cultura de irrigação; e assim sucessivamente. A superação desses modos de produção, no entanto, não foi uniforme; as culturas pré-industriais ainda existentes, embora em número cada vez mais reduzido, testemunham isso.

A partir destes primeiros passos de controle da natureza o caminhar da humanidade rumou em direção ao processo chamado civilizatório¹⁹, que nos trouxe até os dias atuais, percorrendo, neste caminho, momentos diversos de importância social entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano, sem nunca, em momento algum, um deixar o outro de lado. A ligação tornou-se também simbiótica, entre estes dois conceitos. Mesmo no auge do feudalismo, onde o campo predominou como espaço produtivo, as cidades não desapareceram, tornaram-se embriões de uma nova sociedade que viria depois. São intercalares de importâncias temporais, onde um se sobrepõe ao outro enquanto fator econômico e cultural.

Neste processo histórico foi se construindo o ser, ora urbano, ora rural, rural e urbano, ou rurano, enfim, dois indicadores sociais ligados ao espaço em que vivem. Mas o que de fato significa ser urbano ou ser rural a ponto de podermos caracterizar

¹⁹ Para Oliveira (2012, p. 6 e 7), que estuda o processo civilizatório segundo Norbert Elias, é possível definir o processo civilizatório como: “O principal critério para definir a direção do processo civilizatório é a mudança na balança entre coerção externa (penalidades, punições, prisões, etc.) e auto-coerção (educação, civilidade, cortesia), na qual a balança pende para a auto-coerção, para a educação, e a civilidade. Quando a sociedade é civilizada e educada (auto-coerção), as punições são menos necessárias. Quando as pessoas são disciplinadas e educadas sistematicamente, quando se conscientizam de que determinados hábitos são indesejáveis, sujeitam-se às regras difundidas pela sociedade. Desenvolve-se um padrão social de comportamento/sentimento que produz um autocontrole mais estável e diferenciado, além de um aumento na identificação mútua entre as pessoas, ou seja, um aumento da sensibilidade dos homens gerando uma sensação de pertencimento a um grupo, à uma raça. As direções dos processos civilizatórios incluem o aumento da distinção entre instintos e controle dos instintos; aumento da pressão pelo desenvolvimento da previsibilidade; psicologização e racionalização; avanço no limite entre vergonha e repugnância; ajuste de comportamentos e contrastes emocionais.”

determinada pessoa, no caso deste trabalho do professor ou da professora, determinado como sendo urbano, ou sendo rural?

Ao longo dos séculos, desde a formação das cidades, estes dois espaços, urbano/rural, passaram a contrapor-se em finalidades, em estereótipos e importância construídos no imaginário social. Tendo Raymond Williams como referência, podemos destacar algumas questões como:

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização (WILLIAMS, 2011, p.11).

O ser humano durante seu processo evolutivo, no período neolítico, fixa-se na terra e descobre que ali há possibilidades de crescimento como ser humano, uma vez que se torna produtor do seu próprio alimento. O campo, o espaço rural, torna-se o espaço de constituição de um ser humano com maior longevidade de vida, com nascimentos mais regulados, poucas perdas de crianças, enfim a garantia da criação de uma sociedade em torno da produção. Mas vão ser estas mesmas possibilidades criadas pela fixação na terra que trarão um crescimento associado a novas estruturas sociais que darão origem à cidade. Um espaço que trará junto consigo novas configurações sociais, e que sobreviverá do que vem do campo, mas irá diversificar suas atividades, fazendo surgir novos comportamentos e novos meios de produção.

Assim, é a partir da Antiguidade Clássica que o campo e a cidade passam a ser referenciados com grandes contrastes. Criam-se mitos sobre este ou aquele espaço, muitos dos quais carregados até hoje.

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também se constelaram poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (WILLIAMS, 2011, p.11).

Extremamente rural, o período medieval não foi, de modo algum, enaltecido dos saberes sociais relacionados às experiências de vida e trabalho no/do campo. Pelo contrário, o poder da Igreja fez do campesino um refém de regras religiosas. O servo,

trabalhador do campo, era tratado e visto como um ignorante e que precisava ser guiado pelos valores e normas definidos pela Igreja.

A transição do feudalismo para o capitalismo foi um momento onde o campo esteve muito em evidência. Devido às transformações pelas quais passavam. Guiadas, principalmente, por trabalhadores rurais, as rebeliões populares demonstraram o potencial deste grupo social. Mas a ascensão da burguesia logo os colocou na posição de atrasados e ignorantes, só que em situação pior porque sem a terra para trabalhar. O mundo rural/urbano teve um momento de transformação, que se reflete até hoje, durante a Revolução Industrial.

A Revolução industrial não transformou só a cidade e o campo: ela baseou-se num capitalismo agrário altamente desenvolvido, tendo ocorrido muito cedo o desaparecimento do campesinato tradicional. (...) A importância da agricultura doméstica tornou-se quase nula, com apenas 4% dos homens economicamente ativos trabalhando na agricultura – isso numa sociedade que, em toda a longa história das comunidades humanas, já havia se tornado a primeira de população predominantemente urbana (WILLIAMS, 2011, p.12).

Ao pautar a sociedade inglesa o autor remete para um quadro que ganharia mundo, uma vez que a Inglaterra, pós Revolução Industrial, iria ditar os rumos das sociedades capitalistas que emergiam no seu rastro. Mesmo com um desenvolvimento desigual aqui e ali o mundo ocidental caminhava para uma soberania da cidade sobre o campo. Um apogeu do urbano sobre o rural. E o meio rural via intensificar o estereótipo de atrasado e ignorante.

O Brasil, com sua pesada carga de anos de escravidão, mesmo vivendo sob o predomínio agrário, não vislumbrou o campo como mais importante. Os latifúndios criados a partir das sesmarias reais tinham, em seus coronéis fazendeiros, um distanciamento do trabalho rural. Eram os escravos, negros e negras presos/as em navios que aportavam no Continente africano, que pegavam na enxada, que trabalhavam no campo e, portanto, era sob estas pessoas que recaía o estigma de atrasados junto ao espaço que habitavam.

Os donos, os patrões, desde pequenos tinham sua formação urbana, seus estudos guiados pelos mestres de fora, quando eles próprios não eram enviados aos centros urbanos, para depois retornar e administrar o trabalho daqueles que, segundo eles, mantinham o meio rural no atraso. Todavia, o fim da escravidão e a chegada de levas de imigrantes europeus não deram ao campo um valor maior do que tinha antes. Da mesma

forma que os negros, os europeus pobres eram taxados de manter o atraso no espaço rural. Essa construção da superioridade da cidade foi sempre reafirmada, pois era importante manter aquela massa de trabalhadores sob uma lógica de submissão e obediência de onde não pudessem se levantar.

No século XX tivemos a escola rural ampliando conhecimentos e transformando pensamentos no campo. Mas a escola que atenderia os camponeses não poderia ser para camponeses²⁰. Uma vez que estes eram atrasados somente a escola urbana lhes redimiria do atraso.

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2006, p.158).

Os professores urbanos quando vão trabalhar na área rural correm sempre o risco de cultuarem esta idealização da cidade. Fazem isso elencando apenas os aspectos mais positivos da vida e do trabalho urbanos, tornando sedutor ao aluno deixar o campo e ir para a cidade. Em determinado momento nas entrevistas feitas uma das professoras disse que seus alunos da escola rural “não tinham ambição, pois queriam continuar a trabalhar no campo”. O sonho dos meninos era não ter que sair do campo e continuar trabalhando no que seus pais trabalhavam como empregados rurais nas colheitas e lidas do campo.

À medida que estes professores forem lendo o mundo com outros olhos é possível que a realidade local seja tratada de forma mais positiva do que a urbana, ou tanto quando dentro de suas especificidades. Ao longo das trajetórias que serão apresentadas no capítulo III, iremos destacar essa possibilidade de mudança na leitura de mundo, sob um referencial

²⁰ Pensamos aqui o camponês, conforme o destacou Freire em sua obra, pois este educador olhou para o nosso camponês, como aquele que via nos campos brasileiros. “A ideia de camponês que perpassa a obra de Freire, Pedagogia do Oprimido (1970), está associada ao trabalhador rural, humilde, que se encontra em situação de opressão. O seu opressor, dono da terra, explora a sua força de trabalho em troca de condições precárias de subsistência. O camponês, para Freire, necessita descobrir-se enquanto classe oprimida para, a partir daí, compreender a sua situação de vida e de trabalho, e lutar para transformar sua realidade.” (PACHECO, 2010, p. 64).

freireano e gramsciano perguntaremos: qual caminho segue intelectualmente o professor urbano no campo que lhe permita mudar sua leitura de mundo?

Os movimentos sociais do campo não acreditam que professores urbanos possam ler o mundo a partir da realidade rural. Eles defendem que os professores no campo sejam do campo. Entretanto, sabemos que ainda estamos longe desta realidade. Por isso, pretendemos aqui perceber através das trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados até que ponto é tão negativo este vínculo urbano do professor quando atuando no campo. Sobre isso afirma Arroyo (2006, p. 169, como grifos no original) que:

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Paulo Freire diz que o ser humano é um ser inacabado, é um ser inconcluso. Portanto, capaz de ir além do que é e capaz de transformações. “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 53). O professor vai enfrentar condições sociais diversas e adversas, seus limites, mas não estará pré-determinado a seguir por um único caminho; terá possibilidades. Assim poderemos, ao longo das trajetórias pesquisadas, encontrar professores urbanos capazes de atuar no campo com consciência crítica desta realidade.

Neste caminhar temos a trajetória de uma professora que atua em escola de Assentamento e que está totalmente integrada com as lutas sociais do MST. Ela desenvolve suas atividades na escola, seguindo a Pedagogia da Terra, e demonstra total desenvoltura com esta prática educativa de transformação social a partir da educação do campo. Sua trajetória será apresentada mais adiante, mas serve aqui como enunciado das possibilidades que se apresentam mesmo para os professores e as professoras de origem urbana.

Gramsci (2011, p. 23) escreveu que os intelectuais de tipo urbano e rural tinham posição diversa. Para este autor, “os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes”. Esses intelectuais não são autônomos, seguem

as determinações burguesas e não passam de uma massa instrumental do empresariado. Já os intelectuais do tipo rural são:

Em grande parte, “tradicionais”, isto é, ligados à massa social do campo e pequeno-burguesa, de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e posta em movimento pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliões, etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. (GRAMSCI, 2011, v.1. p. 23).

Ele ainda define que a movimentação feita pelos camponeses é influenciada pelos intelectuais. A ação política e social dos intelectuais faz girar a massa camponesa. Afirma que “todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende”. (Op. Cit. p. 23).

À medida que as trajetórias forem sendo apresentadas poderemos refletir sobre como os/as professores/as urbanos, que atuam no campo, administram seu papel de mediadores desta movimentação do trabalhador rural. A pergunta que fazemos é: existe, de fato, tal importância no papel deste intelectual na ação que terão seus alunos e a comunidade da qual está fazendo parte?

Gramsci não vê o mesmo papel nos tipos urbanos de intelectuais, quanto à direção dos movimentos das massas, como ocorre no tipo rural. Para este autor, muitas vezes o intelectual rural é visto como contrário do urbano, pois é este intelectual quem sofre a ação política de suas massas, enquanto o intelectual rural age sobre elas. Seguindo essa linha de pensamento, podemos perceber a importância do/a professor/a no meio rural. A figura do/a professor/a recebe, ainda, um grau de importância e respeito, que não percebemos com tanta intensidade nos meios urbanos.

Retomamos a questão rural/urbano partindo da base conceitual criada por Henri Lefebvre, que coloca como diferentes os conceitos de rural e campo, assim como, urbano e cidade. Baseado nas leituras de Marx e Engels, conforme análise de Sobarzo (2010), Lefebvre define cidade como um espaço de concentração e campo como sendo de dispersão e isolamento. Ainda, segundo aquele autor, o urbano é um conceito virtual, que foi criado para definir algo sempre em construção. Ser urbano e estar no urbano não correspondem a morar na cidade, mas a um estilo de vida, uma forma de condução das relações de vida. Não é o concreto e as fábricas que definem o urbano, mas é este processo

em movimento de um espaço sempre em formação. A oposição entre urbano e rural será constante, mas entre campo e cidade não.

Para Lefebvre, a separação entre a cidade e o campo toma lugar entre as primeiras e fundamentais divisões do trabalho (a biológica e a técnica). Ela corresponde à separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual, pois à cidade cabem funções de organização, direção, atividades políticas, militares e elaboração do conhecimento. Assim, afirma o mesmo autor, que a filosofia nasce na cidade. Portanto, só é possível o reconhecimento da diferença e o exercício de reflexão sobre o rural e o urbano, sobre a cidade e o campo, em decorrência da mencionada divisão do trabalho. (ENDLICH, 2010, p.11).

O campo pode vir a se aproximar da cidade e vice-versa, enquanto espaços geográficos, uma vez que são geridos pelas forças produtivas e pelas relações de trabalho que se reproduzem em cada um destes espaços. Se houver mudanças na divisão do trabalho poderemos ter mudanças no que define um e outro espaço. E o espaço em si – como é possível categorizá-lo, para seguir usando-o como definição própria para entendermos nosso campo e nossa cidade? Milton Santos (2012, p. 34, com grifos no original) define espaço fazendo várias relações e ligações com a categoria de formação social²¹.

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais.

A importância de compreendermos o espaço como um elemento de permanente interação com as ações do ser humano vem de uma possibilidade mais clara de compreensão das relações socioeconômicas que o campo e a cidade apresentam e que

²¹ “Formação social é abreviação de formação econômico-social, termo preferível para indicar o conceito marxista de Formação social que designa o conjunto das relações que com a evolução de um modo de produção se vão determinando historicamente entre este, a sua superestrutura política e ideológica, aspectos de outros modos de produção e de outras superestruturas. Uma Formação social é composta: a) de forças produtivas, isto é, instrumentos, máquinas, edifícios para a produção, organizações de trabalho, meios de transporte, infraestruturas, conhecimentos técnicos e científicos, força-trabalho humana; b) de relações sociais, não somente econômicas, mas também, segundo alguns autores, políticas e ideológicas, que dão lugar a uma estrutura de classe; c) do Estado, como instituição e como conjunto de organizações; d) dos aspectos da consciência social (crenças, valores, doutrinas) e das instituições (como a família, a Igreja, a escola, os partidos políticos, a indústria cultural no caso das sociedades modernas) que veiculam essa consciência.” (BOBBIO, 1998, p. 508).

passam a definir os limites de um espaço e outro. O espaço é um dos elementos que compõe a formação social, de acordo com o mesmo autor.

Voltemos ao que Marx escreveu na segunda parte de sua teoria da mais-valia: “Tudo o que é resultado da produção é, ao mesmo tempo, uma pré-condição da produção”. Ou ainda, o que se encontra na terceira parte do mesmo livro: “Cada pré-condição da produção social é, ao mesmo tempo, seu resultado, e cada um de seus resultados aparece simultaneamente como sua pré-condição”. Como pudemos esquecer por tanto tempo esta inseparabilidade das realidades e das noções de sociedade e de espaço inerentes à categoria da formação social? Só o atraso teórico conhecido por essas duas noções pode explicar que não se tenha procurado reuni-la num conceito único. Não se pode falar de uma lei separada da evolução das formações espaciais. De fato, é de formações sócio-espaciais que se trata (SANTOS, 2012, p. 35).

Dentro desta linha de pensamento o espaço campo/cidade vai se definindo a partir do resultado da produção a que são submetidos. E voltando a Lefebvre, anteriormente citado por Endlich (2010), o movimento a que ele se referia é o das forças produtivas que vão direcionando ações humanas e definindo espaços. Por isso, podemos perceber as fronteiras tênues entre campo e cidade, pois a categoria Formação Social, que nos permite compreender determinada realidade estrutural, une campo e cidade em elementos ligados e que interagem, não de forma isolada um do outro, mas vinculados na produção.

O campo precisa da cidade e a cidade precisa do campo e o vai e vem da história é que vai definir as forças maiores que irão determinar a sobreposição de um sobre o outro. Ora o campo dita regras, ora a cidade define os rumos. Na fase atual do capitalismo a cidade anda invadindo o campo. “Os investimentos urbanos, o modo de vida urbano que extrapola as cidades, demonstram que, historicamente, o urbano atinge o rural. Há predomínio da mentalidade econômica e domínio monetário, imposições dos interesses urbanos.” (ENDLICH, 2010, p.20). Neste momento o campo passa a ser definido como um subespaço. Milton Santos (2012, p. 68) trabalha este conceito e diz que:

As demais subunidades que formam o espaço nacional (zonas agrícolas, bacias mineiras, cidades monofuncionais, etc.) são subespaços que não possuem o necessário aparelho para o controle de suas próprias inter-relações. Estas têm de ser feitas através das aglomerações urbanas.

Esta reflexão vai ser muito importante para o olhar que vamos lançar para as famílias dos alunos da Professora Denise, que vamos conhecer no capítulo III.

2.3. As políticas públicas que envolvem a trajetória das professoras no campo

É importante destacar como as trajetórias aqui investigadas levam o/a professor/a a tornar-se um/a educador/a do campo. Pois, é a sua leitura de mundo que determina a construção de uma postura diante da realidade, mais especificamente, da realidade da escola do campo onde exercerá o magistério, se mais engajado/a às necessidades do aluno do campo ou mais distante de práticas progressistas. Da mesma maneira, ao ler mundo o/a educador/a urbano/a deve compreender a realidade à qual seus alunos estão submetidos e agir de modo a abrir caminhos para a transformação.

2.3.1. As políticas para educação impondo limites e abrindo possibilidades.

2.3.1.1. Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa (PEA), elaborado com a finalidade de ser aplicado nas escolas rurais multisseriadas nos foi ofertado pelo Banco Mundial (BM), dentro de um pacote incluindo outros programas. A pergunta que emerge desta realidade é: quais as intenções do BM em propor um projeto específico de educação rural? Certamente não seria de boas intenções para com uma educação, de fato crítica, e progressista. Além de esta proposta vir de uma instituição a serviço do capital, o mesmo programa foi aplicado em outros países da América Latina e só obteve êxito, dentro da lógica do capital, em apenas um país, a Colômbia. Assim, o acompanhamento das experiências de educação rural/do campo e os estudos desenvolvidos para a elaboração desta Tese, nos permitem afirmar que o PEA é uma proposta que passou longe dos anseios das comunidades do campo, que nos foi imposta e, com isso, não foi construída com os/as educadores/as e educandos/as.

O PEA apresentado pelo BM ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil não difere muito do Programa Escola Nueva (PEN), utilizado como solução para a educação rural nos anos 1970 (auge de ditaduras na América Latina), em vários países latino-americanos. Dentre estes, o único que manteve o referido Programa foi a Colômbia. Lá o PEN foi aplicado nas zonas de cafeicultura, área prospera pela fama do café produzido nas

montanhas, onde um programa de educação só precisava de um pequeno empurrão para dar certo e o PEN deu este empurrão. Entretanto, não garantiu aos jovens da região um pensamento crítico de compreensão da sociedade, mas um pensamento apolítico e distante de uma transformação social.

Os/as professores/as que atendiam turmas multisseriadas tiveram seu trabalho aumentado ano a ano, além do aumento do número de alunos que tiveram que assumir. As turmas aumentadas, as várias séries na mesma sala, os planejamentos cada vez mais intensos fizeram com que os sindicatos de professores questionassem a qualidade do PEA. Mas, sob os governos ditatoriais, não foi possível desfazer-se deste Programa. A economia do governo com o modelo de educação fez do PEN o Programa Oficial de Educação na Colômbia (GONÇALVES, 2009). No Brasil, desde 1997 é aplicado o Programa Escola Ativa como modelo de educação rural. Este Programa, de acordo com o autor:

...(...) assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores. (GONÇALVES, 2009, p. 41).

Assim como em outros programas neoliberais de formação, os termos usados para definir as estratégias são muito próximos de outros usados por pensadores progressistas da educação. Os/as professores/as que já atendem classes multisseriadas quando recebem tudo pronto para aplicar sentem-se auxiliados/as na sua atuação profissional. Sem a capacidade crítica e a necessária formação política, os/as professores/as não aprofundam a análise do PEA e o aceitam como uma boa formação, principalmente porque esta formação vem acompanhada de material didático que parece contribuir com seu trabalho.

A aplicabilidade do PEA nos estados e municípios esteve vinculada à capacidade de supervisão que a mantenedora poderia exercer em relação ao trabalho do/a professor/a. Assim, o/a supervisor/a do Programa recebia uma série de atribuições visando manter o/a professor/a sob o seu controle nas práticas diárias desenvolvidas nas classes multisseriadas. Com isso, o supervisor assumia uma série de atribuições, conforme Gonçalves (2009, p. 43):

Esta extensa lista de funções atribuídas ao supervisor, contribui para o estabelecimento de um controle do PEA ao professor. Busca assegurar o conteúdo trabalhado e o método de ensino praticado na sala de aula deixando uma autonomia pequena para o professor. Também, contribui para a sua desprofissionalização, (...) ao estabelecer padrões rígidos para o trabalho do professor e definindo, para ele, um papel cada vez mais próximo ao de um executor. Por outro lado, há, ainda, a hipótese de uma intensificação do trabalho do próprio supervisor, dadas as responsabilidades a eles atribuídas.

Existem muitos momentos de formação do/a professor/a, mas em nenhum é possível ocorrer a reflexão da prática, uma vez que é tudo direcionado, previamente determinado e sem muitas oportunidades de dar voz ao/a professor/a. Nas determinações do PEA fica definido até o tipo de fala elaborado pelos palestrantes. Estes são convidados, mas suas concepções devem ser de acordo com a estratégia metodológica do PEA. Se o Programa não foi construído a partir do pensamento, das ideias e do debate com o/a professor/a e a comunidade escolar não nos parece próximo de uma educação emancipadora.

Segundo Ribeiro (2013) o PEA nada mais é que uma retomada de ideias liberais, baseadas em Dewey e que influenciaram os estudiosos da educação na década de 1920. São propostas que, mais uma vez, surgem para desqualificar a educação rural e impedir a emancipação de seus sujeitos, uma vez que esta envolve a posse da terra para os pais se reproduzirem como trabalhadores do/no campo, entrando em confronto com os interesses do agronegócio.

Além destes, observa-se o propósito de ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação. Desta forma, penetra-se na essência da política educacional brasileira, cuja formulação orienta-se pela relação custo/benefício, associada à retirada gradativa do Estado como financiador desta política. O essencial é que o aluno “aprenda a aprender”, para aprender a adaptar-se às condições de empregabilidade tendo em vista a redução dos postos de trabalho, tanto no campo quanto na cidade (RIBEIRO, 2013, p.9).

Veremos, mais adiante, como o Programa Escola Ativa foi bem aceito em Alegrete/RS, ao mesmo tempo em que o trabalho no/do campo, próprio dos agricultores familiares, vem se reduzindo dia-a-dia, dando lugar ao abandono do campo pelas famílias que viviam do trabalho com a terra, concomitantemente, à ausência de empregos para estes trabalhadores quando se deslocam para as áreas urbanas.

Torna-se importante destacar que o PEA vem reforçar a condição rural do espaço de trabalho dos agricultores, que os movimentos sociais populares do campo, os quais, na sua

diversidade, vieram a constituir-se na unidade do Movimento Camponês para fortalecer as suas lutas, ao mesmo tempo em que definem este espaço como campo, afirmando a sua condição de camponeses em luta pela terra de trabalho e pela educação do campo. Ribeiro (2013, p. 673) deixa mais clara esta questão ao afirmar que:

Deixando para trás a expressão rural, que identifica o trabalhador como negação de todo aquele que vive do trabalho da/na/com a terra, os movimentos sociais populares, que constituem o Movimento Camponês, ressignificam a si mesmos como camponeses e a escola que projetam como "do campo, no campo" (Arroyo, 2007, p. 163). Com isso, assume o campo a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o mundo rural que não considera os camponeses como sujeitos que produzem saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história.

O PEA, portanto, torna-se um programa de negação da luta dos trabalhadores do campo, uma vez que vem impregnado de conceitos aplicados à educação urbana e que foram retirados do baú da história, justamente para desqualificar o sujeito do campo, impedindo seu processo de luta pela e para a permanência na terra, ou a conquista da mesma.

2.3.1.2. As políticas neoliberais

As políticas neoliberais tendem a intervir na ação da comunidade escolar de todas as formas possíveis, uma vez que intervêm nas práticas educacionais definidas pelo Estado, que, por sua vez, repassa, através destas políticas, suas decisões e metas às escolas. Uma destas intervenções se faz na formação dos/as professores/as, por isso, esta formação nunca esteve tão em destaque nas pautas governamentais. Ora por representar ainda um foco de possibilidades para resquícius de pensamentos progressistas, ora para garantir ao neoliberalismo sua manutenção, isto uma vez que “referindo-se à educação, (...) os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho.” (HILL, 2003, p. 27). Assim, ao longo deste trabalho vamos tentar captar como a formação dos/as professores/as pode lhes garantir a capacidade de transformação junto com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Irizelda Silva (2010, p. 88):

Há uma produção intensa e diversificada de propostas veiculadas em nome de uma qualidade nova para a educação e formação de professores urbanos, rurais e do campo. Cria-se a aparência de estar enfrentando tais problemáticas no anúncio de medidas discutíveis e bombásticas: planos de carreira e piso salarial para professores, hora atividade, capacitação inicial e permanente, transporte para educandos do campo, entre outros.

E ainda de acordo com Saes (2001, p. 81):

...quando se propõem políticas estatais para implementar numa sociedade qualquer, em vez de se limitarem a descrever ou a verificar a distância entre as medidas que as compõem e a doutrina econômica que parece inspirá-las, tais pesquisadores devem buscar novas relações entre a orientação assumida pela política estatal e os interesses dos diversos grupos sociais.

Imergindo dentro desta lógica, vamos acompanhar o contexto socioeconômico que empurra às professoras estaduais, da região citada, várias medidas educacionais vindas de cima, mas com as quais não concordam. Assim, vamos confrontar com as resistências e as ações com que os/as professores/as podem responder, contrapondo-se a esta ou àquela ação. Começamos por afirmar que, se as decisões que vão alterar o cotidiano das instituições de ensino são tomadas por técnicos do governo ou de instituições estrangeiras, o princípio básico de autonomia das escolas está sendo quebrado. Sem autonomia a democracia e participação do coletivo não podem existir nas escolas. Esta afirmação está reforçada na fala de Hill (2003, p. 27):

Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível.

Quando começamos a falar em políticas neoliberais estamos nos referindo às práticas econômicas em nível de governos, iniciadas na Europa, especialmente na Inglaterra, mas também nos EUA, a partir da crise do petróleo e do modelo produtivo taylorista/fordista, nos anos de 1970, que permite ao capital assumir o controle do Estado, atingindo

diretamente as políticas de Bem Estar Social, e que remontam ao pós-guerra. Sobre isso, assim se manifesta Perry Anderson:

Começamos com as origens do que se pode definir do neoliberalismo como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: “Apesar de suas boas intenções a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna”. (ANDERSON, 2008, p. 9).

O mundo no pós-guerra, mais propriamente após o término da 2ª Guerra Mundial, viveu um momento de reformulação do papel do Estado. Os reflexos da crise de 1929 que atingiu os EUA e os países europeus, ainda eram fortes. E não poderiam se repetir os mesmos erros. A Guerra Fria em relação aos países comunistas também foi importante para as mudanças. O mundo rico, ocidental, precisava tratar bem seu povo para competir com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O Estado Interventor estava muito em voga, garantindo saúde, educação, lazer e emprego à população. Os ingleses e os norte-americanos tentavam mostrar as qualidades do capitalismo, onde se combinava liberdade de mercado com o bem estar dos trabalhadores, em contraponto ao mundo comunista, que era mostrado como sendo de miséria, trabalho árduo e sem liberdade de escolha.

A oposição ao Estado intervencionista era forte, pois “Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos.” (ANDERSON, 2008, p. 10). A desigualdade era vista como um valor positivo pelos teóricos do liberalismo da época.

A crise do petróleo associada à do esgotamento da produção em estoque, própria do taylorismo/fordismo, nos anos 70 do século 20, fez os governos repensarem as suas práticas. O dinheiro do Estado, que antes ia para projetos sociais de bem estar da população, deveria servir para levantar empresas quebradas com a crise, financiar bancos

que tiveram grandes perdas e garantir os investimentos privados. A ideia era enxugar a máquina estatal e priorizar o sistema privado. Assim surgem as tais políticas neoliberais, onde o Estado deve fazer o mínimo pelo bem estar do povo e o máximo pelo setor empresarial. Anderson (2008, p. 12) nos diz o que, na prática, fizeram os governos neoliberais deste período:

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

Dentro desta mesma lógica, o neoliberalismo tratava a educação como um bem supérfluo para uma sociedade em crise econômica. Os investimentos no setor educacional deveriam ser os menores possíveis. Ocorre, então, um sucateamento no campo de educação pública e uma crescente desvalorização dos professores e dos trabalhadores ligados a esta área. Nos anos 90 do mesmo século, a situação muda de figura. Não que os neoliberais tenham mudado suas intenções, mas surgiram outras necessidades por parte do mercado, em particular, dos bancos. É que este mercado passou a assumir o comando do mundo capitalista e tudo deveria servir aos seus interesses de acumulação de capital centralizada nas bolsas de valores. E, nesse caso, a educação teria de adequar a ele, ou melhor, estar à disposição para servi-lo.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e Reconstrução (BIRD)²², criado no pós-guerra para ajudar na reconstrução dos países que sofreram perdas com a guerra, tornou-se uma instituição financeira de auxílio aos países em desenvolvimento, mas também um órgão responsável por fiscalizar a aplicabilidade de práticas neoliberais nestes países. Garantia, assim, que o projeto dos países ricos não se perdesse pela falta de atrelamento das políticas dos países pobres à nova determinação econômica. Os

²² International Bank for Reconstruction and Development (BIRD), ou Banco Mundial (BM) foi criado a partir das Conferências de Bretton Woods, em 1945, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT).

documentos do Banco Mundial, onde várias diretrizes econômicas são expostas, deixam bem claras as intenções neoliberais para a educação²³.

Seguindo normas previamente estabelecidas pelo pensamento neoliberal para o controle e uso do Estado, o BIRD se apresenta como financiador da educação nos países em desenvolvimento. Faz empréstimos vultosos para investimentos em educação. Em contrapartida, os países devedores devem dar garantias de retorno, apesar dos juros que lhes são cobrados, além do cumprimento das normas estabelecidas por aquele Banco. O que ele pretende, na verdade, é que os princípios básicos do neoliberalismo sejam aplicados nos países que fazem os empréstimos.

Em um primeiro momento, com o dinheiro que entra (que deve ser a metade do que o país já tem para investir no setor), a educação, ao contrário dos anos 1980, parece estar saindo do período de sucateamento. Os investimentos começam a surgir. Programas Federais de melhoria da qualidade da educação são formulados e postos em prática. As escolas com índices baixos de aprendizagem recebem verbas para investir em equipamentos e materiais pedagógicos. Além disso, os gestores destas escolas são estimulados a aprimorar suas práticas e os professores recebem uma formação continuada. Tudo parece demonstrar que a época de carestia na educação está chegando ao fim.

Entretanto, por trás dos investimentos, que o governo vai ter que pagar com juros altíssimos, ocultam-se as práticas neoliberais de um Estado voltado para o setor privado, pois toda a melhoria que a escola vem a receber vai ter o setor privado às suas costas, sendo beneficiado. Isso, a começar pelas avaliações das escolas a fim de saber se estão acima ou abaixo da média esperada, que serão feitas por empresas privadas. Mas não é só isso, porque, seguindo o modelo neoliberal o Estado também fornece subsídios às instituições privadas de educação, desde o ensino fundamental até às universidades.

O modelo de escola defendido hoje está sujeito à “razão econômica”. É o economicismo determinando as funções da escola. A escola só tem sentido quando ela presta serviços às empresas e à economia. “O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”, conforme Laval (2004, p. 3, com aspas no original). A competitividade do mercado mundial é repassada a escola. Os capitalistas fizeram “da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos”. (Op. cit., p. 4).

²³ Os documentos que são a referência para as políticas do Banco Mundial podem ser encontrados no site www.bancomundial.org.br/ (Consulta feita em 06/09/2014).

A competição entre as empresas está hoje baseada na “massa cinzenta” dos funcionários contratados (recursos humanos). Segundo um dos técnicos da OCDE²⁴:

A inteligência quando é valorizada pela educação, em outros termos, o “capital humano”, está em vias de se tornar, rapidamente, um recurso econômico primordial e pode ser que este “imperativo” dê, pouco a pouco, nascimento a um modelo educativo internacional. Os países membros da OCDE esperam de seus sistemas educativos e dos diversos programas de formação profissional que participem fortemente no crescimento econômico e adotem reformas nesse sentido. (LAVAL, 2004, p. 5).

A formação de profissionais da educação, em particular os professores, portanto, passa a ser uma mercadoria muito importante para o capitalismo. E, no mesmo processo, a escola perde sua autonomia. Empresa e escola confundem-se na busca da flexibilização dos sujeitos a serem preparados para um mercado de trabalho volátil. As empresas são incentivadas a intervir na educação e na formação profissional para atender as necessidades deste mercado.

A educação está, portanto, voltada para o mercado em todos os sentidos, uma vez que este mercado passa a ganhar com a educação. As escolas devem ser geridas como se fossem empresas. Os alunos devem ser preparados para o mercado de trabalho, por isso, muitos investimentos voltam-se para a formação técnica. Prioriza-se o saber fazer em prol do saber pensar. Avalia-se o pensamento lógico (matemática, química e física) deixando de lado o raciocínio criativo (história, sociologia e filosofia). As mudanças na educação, encaminhando o ensino para o aprofundamento deste perfil neoliberal, de fato, nos ameaça nos próximos anos. Estamos em fase de mudanças. Investimentos feitos serão cobrados com juros altíssimos e resultados que não são condizentes com uma educação emancipadora.

Não podemos esquecer que a escola sempre foi e sempre será o mecanismo através do qual o capitalismo se utiliza para adestrar e treinar a futura mão-de-obra. Assim, esta instituição sempre estará nos debates do Banco Mundial e dos seus associados. O enquadramento da escola é uma busca constante dos técnicos do neoliberalismo, que tudo farão para adequá-la a cada fase do capitalismo, tendo em vista o controle do Estado associado ao controle das ações pedagógicas dos educadores.

²⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Neste momento, é necessária uma mudança grande no perfil da escola, no Brasil, para o pensamento neoliberal que comanda o processo de reprodução do capital. Para este, a escola está muito atrasada. Não serve mais aos interesses do mercado. Não se forma mais para nada. Reconhecendo esta crise educacional, os técnicos neoliberais resolvem intervir na tentativa de combater a péssima qualidade do ensino. Mas, de modo algum, estão preocupados com a educação emancipadora, mas, sim, mercadológica. Nessa perspectiva estabelecem as metas e investimentos para o cumprimento das mesmas. Cabe aqui destacar que:

Hoje o trabalho pedagógico constrói-se na contradição entre as tendências mercadológica e emancipadora. De um lado, a tendência mercadológica nos reduz à mercadoria a ser vendida e comprada no mercado de trabalho, como mero recurso humano e nos empurra para o redemoinho consumista da posse. (...). De outro lado, temos a tendência emancipatória, que se funda na construção do novo e esperança; não na posse/satisfação. (WITTMANN, 2007, p. 19-20).

A escola, de instituição que serve ao capitalismo pelo seu papel de manutenção da ordem, também, muitas vezes, ao longo da História, teve caráter libertador. Indo contra a lógica dominante, educadores e educandos subvertiam a ordem e conseguiam fazer transformações. Por isto, precisamos acreditar que a escola pode e deve ser emancipadora. Pois, somente assim, ela irá cumprir seu compromisso com aqueles e aquelas que fazem a História – os trabalhadores.

As escolas do MST colocam à prova a capacidade do educador de subverter a ordem dominante e dar um caráter emancipatório à educação. O cuidado que se deve ter dentro do Movimento é não perder de vista a pedagogia da luta, pois, quando as escolas que se alocam nos Assentamentos ficam muito atreladas às mantenedoras, ou seja, às Secretarias Municipais de Educação (SMED) e às Secretarias da Educação (SEC), em nível estadual. E quando os professores são enviados para as escolas rurais ou do campo e desconhecem a realidade dos trabalhadores do campo, podem sentir-se pouco à vontade, além de repassar conhecimentos da mesma forma como costumam fazer nas escolas urbanas, servindo, desse modo, à manutenção do que o neoliberalismo estabelece como a ordem. O fim das escolas itinerantes, como ação golpista do Estado do Rio Grande do Sul, sob o governo

Yeda Crusius, foi uma tentativa de empurrar as crianças para escolas formais sob a tutela do Estado conservador e reprodutora da ordem²⁵.

Tendo como justificativa a decisão legal do Ministério Público, a Secretaria de Educação (SE/RS) procedeu ao fechamento das escolas itinerantes do MST e, sem ouvir os pais, os educadores, os educandos e a comunidade acampada, removeu cerca de 500 crianças para escolas-polo nas sedes dos municípios (RIBEIRO, 2012, p. 470).

Mesmo sendo o estado/RS o pioneiro na organização de escolas itinerantes, situadas nos acampamentos, acompanhando a luta dos pais pela terra, como vimos, foi neste mesmo estado que escolas rurais foram fechadas, com a justificativa de que atendiam um número restrito de crianças. E as crianças que viviam nas áreas rurais eram transportadas de ônibus para uma escola-polo, situada na sede do município. Isso também aconteceu com as escolas itinerantes do MST, “como comprova a Ata do Conselho Superior do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, de 10 de dezembro de 2007” (Op. cit., p. 470).

Retomando as práticas do Banco Mundial (BM), destacamos que, na atualidade, as que estão voltadas para a educação são de investimentos, pois a escola que aí está já não serve para formar a mão de obra que o mercado solicita; observamos, também, que a escola do campo não está dentro destes investimentos por entrar em confronto com seus propósitos. Não há, por parte das políticas influenciadas pelos investimentos com recursos do BM, uma preocupação com o a formação do sujeito do campo. Pelo contrário, sabedores da forte capacidade de mobilização dos trabalhadores do campo, quanto mais longe estes sujeitos estiverem de uma educação escolar, melhor para as intenções neoliberais que informam as práticas daquele Banco. Ou quanto mais implicada com a manutenção da ordem vigente estiver o ensino destas escolas melhor. Por isso, não existe uma política especificamente definida para a educação do campo ou para a formação de seus professores, embora se multipliquem os programas²⁶ que separam e fragmentam as ações para esta escola e a formação de seus professores e de suas professoras.

²⁵ PONT, Clarissa. O fechamento de escolas do MST e o fundamentalismo de direita no RS. Carta Maior. 20/02/2009. Site: cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/O...escolas... (Consulta: 16/05/2013).

²⁶ O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) é vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), integrado, desde 2002, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado em 2009 e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) criado em 2012.

Assim, se estudarmos os programas municipais, estaduais e federais que visem fazer investimentos na educação a partir de acordos com o BM não encontraremos aí a educação do campo. Podemos citar as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que não tinha uma avaliação específica para as escolas do campo. Estas escolas eram vistas, no todo do município, como se não tivessem particularidades. E se não existem avaliações individuais, as escolas ficam esperando o retorno financeiro do município que recebe o apoio do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e, na maioria das vezes, não atende as escolas rurais/do campo. Enquanto isso, as escolas urbanas recebem diretamente os recursos que são investidos na melhoria da infraestrutura, do material pedagógico e na formação dos professores.

Deste modo, examinando as políticas educacionais, percebemos o quanto as escolas do campo são deixadas de lado no que se refere à formação de seu quadro docente. E quando o governo federal investe os recursos de maneira ampla, criando programas de forma a atingir a educação do campo, os municípios e as instituições responsáveis por estes investimentos nem sempre o colocam em prática. Para Miguel Arroyo a lógica mercantil não se preocupa com a “educação dos povos do campo”, porque este campo:

... é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. (...) Nesta prática de serviços públicos e profissionais não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. (...) As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. (ARROYO, 2007, p. 159).

O pensamento de Arroyo sobre a formação do sujeito do campo é sempre referencial para qualquer discussão que aborde a educação no campo. Nesse sentido e tomando como referência a citação deste autor, pergunta-se: por que o Estado incluiria a formação de educadores do campo se não distingue a educação rural e a educação urbana? E se não há esta distinção, o que justificaria a formação de professores/as para a educação do campo? Assim, diante das políticas educacionais atualmente aplicadas, orientadas pela concepção neoliberal de Estado, fica claro o quanto a visão mercantil desconsidera a importância de educar quem vive para o trabalho do/no campo.

O fechamento das escolas itinerantes no Rio Grande do Sul, como já citado anteriormente, exemplifica bem a pouca importância dada à educação do campo. E vai além, pois tal medida cumpriu seu papel cerceador da ação de um Movimento Social Popular, que é o MST, de luta pela terra, uma vez que dificultou, em muito, a mobilidade dos acampamentos, visto que os pais acampados ficavam preocupados com a educação dos filhos e, com isso, não se deslocavam tanto.

Vamos, nesta Tese, levar em consideração as práticas pedagógicas já aplicadas pelos/as professores/as rurais e o quanto suas linhas de pensamento conseguem se articular com as propostas pedagógicas do próprio Movimento, tendo em vista que o MST, enquanto movimento social, é singular no aspecto de propor uma pedagogia própria. Como destaca Maria Antônia de Souza (2006, p. 15):

A educação do campo ainda se confunde com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, o que é natural, afinal foram esses os espaços de gênese das políticas que começaram a construir a Educação do Campo.

E seguindo o caminho de pensamento desta educadora é necessário levar em consideração, na análise do material coletado, se a prática pedagógica dos professores das escolas de Assentamentos “está sendo compreendida como dimensão da prática social, imbuída das características políticas e contraditórias da sociedade capitalista” (SOUZA, 2006, p. 24). Esta indagação necessária à conduta pedagógica do/a professor/a vem desde sua origem, sua formação enquanto educador/a e sua concepção de mundo que terão reflexos para e sobre o que é como é ensinado na escola. Uma vez que a prática pedagógica tem a ver com “um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar a emancipação ou à conformação, no sentido da deformação política”. (Op. cit., p.24).

Podemos citar, como exemplo prático do que estamos afirmando, o fato das professoras que atendem na Escola Municipal São Francisco, dentro do Assentamento Alvorada, serem moradoras de centros urbanos. A maioria delas mora em Júlio de Castilhos/RS, mas outras vêm de Santa Maria/RS. De que modo suas vivências urbanas interferem na visão que as mesmas têm da educação do campo? Qual a realidade que lhes fica mais próxima na hora da construção do currículo, no planejamento de suas aulas e na escolha do material didático?

Com estas interrogações não quero colocar em dúvida a impossibilidade de que um professor urbano consiga realizar um projeto pedagógico dentro da realidade do sujeito do campo. O que pretendo é constatar como se dá esta aproximação e transformação. Eu mesma, oriunda da periferia de um grande centro urbano, já trabalhei com alunos camponeses, e digo ser capaz de atender suas necessidades. Mas tenho o diferencial de possuir uma longa estrada de luta dentro de movimentos sociais populares, que buscam uma transformação social.

2.3.1.3. Novas políticas para a educação do campo: abrindo brechas para emancipação?

Em meio a muitas críticas, tanto de pesquisadores, que apareciam em artigos, trabalhos apresentados em eventos, em dissertações e teses, quanto de grupos de esquerda, o Programa Escola Ativa passou a ser revisto, no governo do estado/RS, em 2011, então sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT). O governo formou um grupo de trabalho para pensar uma nova proposta de educação do campo para este estado/RS. Até então, havia somente o PEA.

O grupo passou a se reunir sistematicamente e decidiu ouviu educadores e educadoras ligados/as ao MST, com a finalidade de articular com este Movimento uma proposta pedagógica mais coerente com as necessidades das escolas do campo. Foram muitas discussões, grupos que formaram e se desfizeram por vários motivos. Houve muitos debates e formações até encontrarem um ponto comum para formalizar uma proposta. Mas antes de nos atermos à proposta pedagógica do estado/RS para as escolas do campo, precisamos observar as alterações que se deram também em nível federal.

O governo federal, de 2003 até 2011, a partir da herança do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), manteve o PEA como proposta pedagógica para as escolas multisseriadas rurais. Entretanto, em 2012, depois, também, de muitas discussões, proposições e pressões dos movimentos populares do campo, houve a substituição daquele Programa por outro, o PRONACAMPO.

O PRONACAMPO foi apresentado como um Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme o Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010, o qual definiu os sujeitos identificados como populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras...), bem como os limites da escola do campo (aquelas situadas em área rural), conforme definição dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou em área urbana desde que, predominantemente, frequentadas por populações camponesas.

Assim, ao Decreto n.º 7.352/2010 somaram-se ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes escolares existentes com a ampliação de acesso à educação para as populações do campo. E partir do PRONACAMPO, criou-se a possibilidade de auxílio financeiro e estrutural às escolas do campo, através das secretarias estaduais e municipais de educação para uma melhoria nas propostas pedagógicas das escolas. As verbas destinadas ao PRONACAMPO passaram a ser aplicadas em quatro eixos:

Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas

Eixo II – Formação de Professores

Eixo III – Educação de jovens e adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica

Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica

Para contemplar o Eixo I, o governo federal incluiu as escolas do campo no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD campo), mas com uma produção de livros próprios para a realidade do campo. O material inovador foi produzido dentro de um olhar diferenciado, pensando nas crianças e adolescentes que vivem aquela realidade e que não poderiam ficar a reboque do pensamento urbano. As escolas foram incluídas também no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e, com isso, passou a incluir produções literárias que atendessem as especificidades do campo e das comunidades quilombolas. Inédito no país, esse é um atendimento específico de livros didáticos e outras obras direcionadas aos alunos que vivem no campo. Representa um certo rompimento com uma educação estritamente urbana que, durante anos, foi imposta aos sujeitos do campo. É um princípio inovador que apresentará, com certeza, resultados benéficos no futuro.

Ainda em atendimento ao Eixo I, houve a inclusão das escolas do campo no Programa Mais Educação. Nesse Programa, através de oficinas e reforços, a escola pode desenvolver mais atividades para além do espaço da sala de aula. O Programa consiste em: acompanhamento pedagógico e práticas relacionadas às atividades: rural, cultural e esportiva; recursos financeiros para auxílio aos monitores e à aquisição de materiais pedagógicos; ampliação dos recursos financeiros para alimentação escolar; formação continuada dos/as professores/as com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas de duração.

Dentro do Eixo I vai aparecer o Programa Escola da Terra, de desenvolvimento pedagógico para o atendimento direto em sala de aula, uma vez que, dentre as escolas do campo, 71,37% destas escolas têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas totais do campo. O Programa Escola da Terra visa prestar apoio a estas classes e aos professores regentes. As ações desenvolvidas para este atendimento são: formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas; equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico; conjunto de materiais pedagógicos específicos. Foram elaborados pacotes (Kits) de apoio pedagógico que as escolas recebem e os professores utilizam após realizarem os cursos de 200 horas de aperfeiçoamento.

O Eixo II, do PRONACAMPO, que propõe a formação de professores, teve relevante importância uma vez que, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2011), destaca-se que o campo possuiu um total de 342.845 professores; destes, 160.317 não possuem formação superior, e 4.127 sequer completaram o ensino médio. Por isso, o Eixo II apresenta as seguintes ações: oferta de cursos de licenciatura do campo; expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil; cursos de aperfeiçoamento e especialização; financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT), conforme a demanda apresentada.

No eixo III, que visa atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional, houve duas formas de atendimento. A educação profissional passou a ser atendida pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC – Campo foi criado com as seguintes ações: expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos Institutos Federais; expansão, no Brasil, da profissionalização no campo e dos cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do E-TEC (laboratórios móveis); bolsa-formação do PRONATEC para

estudantes e trabalhadores rurais. E a EJA recebeu o Programa Saberes da Terra, que, para a formação de professores, se baseou na proposta pedagógica deste Programa, com curso de aperfeiçoamento de 200 horas; disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas; formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – segundo o Guia PRONATEC de cursos de Formação Técnica Inicial e Continuada (FIC) para quem ainda está no ensino fundamental.

O Eixo IV visa melhorar a infraestrutura das escolas, com investimento em projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulos: terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Para estes investimentos, a prioridade ficou para os municípios com maiores índices de pobreza. Além da melhoria predial, este eixo visa investir na educação digital, com a disponibilização de laboratórios de informática; laptop para o estudante já com conteúdo educacional e ampliação do acesso à internet.

O PRONACAMPO se apresentou como uma proposta ampla de ações que tendem a melhorar a escola do campo em todos os seus aspectos, da infraestrutura ao pedagógico. Tendo toda essa proposta em vista, a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e as redes municipais tiveram suas práticas focadas em outra direção. Antes baseadas nos documentos e orientações do Programa Escola Ativa, as ações voltadas à educação do campo passaram a orientar-se pelo PRONACAMPO, uma vez que este garantia todo um sistema de apoio financeiro para mudanças da realidade das escolas do campo no estado/RS. Com isso, os professores, supervisores, orientadores e administradores passaram ao debate sobre a reestruturação curricular do ensino fundamental nas escolas do campo. A reestruturação passa pelos ciclos de formação em substituição às séries. Todas as escolas do campo da rede estadual estão em processo de regulamentação onde os ciclos serão a base do novo currículo.

A proposição do governo federal com o PRONACAMPO apresenta olhares para a escola do campo com propostas de mudanças que nunca foram tão amplas. A expectativa é de estarmos diante de um processo transformador, que pode fazer surgir uma verdadeira educação do campo e não mais uma educação urbana usada no campo. Mas, é preciso cuidado ao projetar este horizonte e ter presentes as contradições que atravessam as políticas públicas. Não se pode deixar de atentar para a força do agronegócio, que disputa terra com indígenas, quilombolas e agricultores para expandir as monoculturas que lhes

são próprias²⁷, bem como as formas que tomam as formações dos professores, que muitas vezes não trazem muitos ganhos teórico/metodológicos para o ensino, como veremos no item seguinte.

2.4. A formação de professores/as

A formação de professores e professoras é tema relevante, uma vez que as trajetórias dos professores vão se deparar com este cenário de intenções formativas ou sub-formativas que, na maioria das vezes, lança ao/à professor/a momentos de formação continuada que em nada contribuem para mudança nas práticas do ensino.

A formação de professores está ligada às reformas sociais mais amplas, nas quais os professores, com frequência, são tidos como “incompetentes” e não são incluídos nas reformas educacionais necessárias. A maioria das propostas educacionais limita-se ao espaço mínimo de “reciclagem”, na qual a prática do professor é dispensada. Teorizam-se, na maioria das vezes, os modismos e as recomendações dos especialistas. (SILVA, 2010, p. 93).

Este modelo de formação do qual os/as professores/as devem participar não cumpre o papel a que se propõe, pois sequer recicla o trabalho que o/a professor/a realiza na escola, uma vez que não atinge o ponto primordial que é por fim ao pensamento do/a professor/a que “considera sua classe como um lugar privado” (IMBERNÓN, 2009, p. 28), e que trabalha sozinho dentro da sua disciplina sem a interlocução com seus pares. A formação dos professores e das professoras precisa vir de dentro para fora.

É o contexto local (dentro da própria escola) o ponto de partida para a organização dos momentos de formação continuada. Em muitas situações de formação o/a professor/a escuta que tem de reconhecer o protagonismo dos alunos na construção do seu conhecimento. Da mesma forma, as formações oportunizadas aos professores e às

²⁷ Consiste o agronegócio numa articulação empresarial voltada à exportação de produtos primários ou que agregam pequena parcela de tecnologia, tratando-se principalmente de minérios e gêneros agrícolas que são produzidos em larga escala e comercializados no Brasil e no exterior. Envolve o setor de máquinas (tratores ceifadeiras, colheitadeiras etc.), a produção agrícola, as tecnologias associadas a essa produção, a industrialização dos produtos, o setor de distribuição e serviços e o setor bancário, responsável pelo financiamento da produção (...). A definição do Brasil no plano econômico nacional e internacional, como produtor e exportador de produtos primários, está associada ao poder, à importância e fortuna dos empresários do agronegócio, grandes proprietários de terras que se articulam com o sistema financeiro tanto para financiar a produção quanto para aplicar lucros no mercado de ações (RIBEIRO, 2013, p. 674).

professoras precisam se reestruturar, sendo que o objetivo passa a ser o de “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social” (IMBERNÓN, 2009, p. 28).

A importância das formações iniciais e continuadas com caráter integral, onde vários aspectos socioeconômicos e culturais precisam ser considerados, tem de estar sempre presente quando observamos os caminhos tomados pelo professor e pela professora enquanto profissionais da educação. As críticas ao modelo presente da formação precisam ser feitas, pois ela é necessária e deve existir, mas buscando outro caráter, outra dimensão. A forma de trabalho educativo proposto dentro do MST, para os educandos, pode e deve ser levada aos educadores também.

Uma delas, importante para as discussões empreendidas nesta pesquisa, é entender que o MST possui uma prática muito interessante, ou seja, o investimento na formação e não na escolarização. Por meio da arte, da mística, do diálogo de saberes e também no plano linguístico, ressignificando palavras, gestos e imagens, busca a emancipação política. (SILVA, 2010, p. 99).

De um modo geral, as formações para professores/as não estão atingindo os objetivos de melhorar a qualidade do ensino, pois, quando especificamos a formação para os professores que atuam no campo não percebemos aí políticas de formações. Irizelda Silva (2010, p. 102/103) destaca que:

Em meio à complexa expressão que é a educação, os órgãos internacionais têm firmado diversos documentos que focalizam áreas específicas, como a formação de professores. Essas recomendações abrangem timidamente aqueles educadores que atuam na área campesina. As políticas educacionais voltam-se na sua quase totalidade para a zona urbana, omitindo que os países em desenvolvimento têm outras necessidades. É preciso compreender o campo como parte integrante desses acordos, e medidas educacionais devem ser tomadas segundo as necessidades de cada região do País.

A formação que é oferecida aos/às educadores/as do campo, quase que em sua totalidade, baseia-se em práticas urbanas de ensino. Uma vez que as formações urbanas são distantes do contexto da escola, as mesmas formações repassadas aos/às educadores/as do campo os/as distanciam da escola e da realidade local. De tal forma eles perdem duas vezes e não se reconhecem em nenhuma situação formativa, nem urbana nem do campo.

Quando fala da formação de professores, o MST manifesta que há uma distância entre aquilo que é ensinado e a real necessidade de aprendizagem dos/as assentados/as. Por isso, este Movimento propõe “uma nova formação para um professor novo” (TRANZILO, 2008, p.98). Dentro desta nova formação é necessário que haja uma articulação entre a teoria e a prática. O MST percebe que a teoria científica está fazendo falta aos/às professores/as na hora de sistematizar os conhecimentos e preparar suas aulas. Somente um olhar sobre a sua prática a partir de um embasamento teórico-científico permitirá um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos/as educandos/as do campo.

A situação da educação atual nos impõe a necessidade de fazer surgir pesquisas que apontem no sentido emancipatório e progressista da educação, visto que o pensamento neoliberal, que sustenta a política educacional e a maioria das pesquisas acadêmicas, dificulta ou mesmo impede as práticas nesse sentido. Diante da realidade da educação pública não podemos deixar de destacar o quanto as políticas mercadológicas, próprias do neoliberalismo, vão interferindo nas trajetórias dos/as professores/as a ponto de causar mudanças que influenciam suas leituras e a atuação na escola. Desde sua origem urbana – dita como superior – até sua formação acadêmica que está recheada de influências neoliberais – como o individualismo, a competição, o consumismo – o/a professor/a vai sendo bombardeado/a por políticas e ações que influenciam e muito na construção do seu perfil como educador/a. Nesse sentido, a formação inicial apresenta alguns pontos que vão ser levados em consideração:

Quando consideramos as instituições responsáveis pela formação dos professores e professoras no Brasil, o desafio reside na heterogeneidade dessas instituições do ponto de vista da qualificação acadêmica oferecida. Se é verdade que a transferência da formação dos mestres para o ensino superior, durante a última década, é o resultado das reivindicações dos educadores para garantir um fundamento teórico mais consistente ao futuro docente e uma relação mais direta como a teoria que só a universidade pode oferecer, existem, todavia, outras dimensões desse fenômeno que precisam ser analisadas, sob pena de se passar ao largo dos diferentes sentidos que a formação prévia dos estudos acadêmicos assume, no itinerário dos professores e das professoras. Considerando-se que no Brasil os cursos noturnos do ensino superior proliferam nas escolas particulares e isso em condições de funcionamento e ensino muito precárias, e que “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização”, ainda mais que a “formação das professoras e dos professores só pode influenciar as suas práticas em condições determinadas e em limites precisos” (PERRENOUD, 1993, p. 153) é compreensível que a maioria das professoras tenha feito referência a esse espaço e a esse tempo como sendo pouco estimulantes do ponto de vista intelectual. (LELIS, 2001, p. 62).

O que vai de fato garantir, dentro da conjuntura apresentada acima, uma qualificação para os/as professores/as serão as formações continuadas e essas, como veremos mais adiante, vão fazer falta aos professores. E para aquele e aquelas que as têm vai fazer diferença na qualidade do ensino.

Capítulo III – Professoras urbanas no campo e professora rural na cidade

As vidas que passaremos a visitar, a partir deste terceiro capítulo, se ligam às questões históricas sobre a educação, abordadas no primeiro capítulo, uma vez que vamos falar de professoras, ou melhor, de educadoras que vivem resultados de construções históricas da educação no Brasil. Suas vidas se ligam às questões do feminino, pois são mulheres que exercem uma profissão que, historicamente, no Brasil, a partir do século XIX, foi sendo construída como trabalho de mulheres. Ligam-se, ainda, às questões do rural/urbano, pois definem o lugar de onde vieram e para onde foram como profissionais; se ligam às políticas educacionais, pois é isso o que define uma série de ações na escola à qual estas professoras estão envolvidas. E, ao fazermos a leitura de seus depoimentos, as ligamos ao referencial de Paulo Freire e Antonio Gramsci para melhor compreender essas vidas cheias de ações, contradições e mudanças (de si mesmas, do outro e do mundo). Assim, este capítulo tem a pretensão de apresentar, através da pesquisa feita, as histórias de vida das professoras no campo e do campo e assim traçar suas trajetórias de formação.

Ao remetermo-nos à temática: histórias de vidas, precisamos, de antemão, destacar que histórias de vidas não nos permitem uma análise completa de uma realidade social, mas apenas compressões locais que, amarradas ao todo, podem nos fazer perceber vários aspectos históricos e sociais que poderiam passar despercebidos. Sozinhas, as histórias poderiam passar sem despertar a atenção, mas construídas a partir de todo o referencial que vimos traçando até aqui, neste texto, teremos uma rica compreensão da realidade das professoras que saem da cidade e vão para o campo ou que saem do campo e vão para a cidade. Uma vida, talvez, mais interessante que outra, mas que se completam na compreensão do tema. Para Eclea Bosi (1993, p. 227):

Logo de início o pesquisador deve enfrentar o fato de que uma história de vida, ou mil histórias de vida jamais substituirão um conceito ou uma teoria da História. Depoimentos colhidos, por mais ricos que sejam, não podem tomar o lugar de uma teoria totalizante que elucide estruturas e transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma revolução política. Muito mais que qualquer outra fonte, o depoimento oral ou escrito necessita esforço de sistematização e clara coordenadas interpretativas.

Os capítulos que antecederam a este foram, de fato, uma tentativa de dar as coordenadas para que consigamos acompanhar as histórias de vidas que vamos vislumbrar a partir daqui, de forma coerente e com sentido, ou seja, de modo que nos permita responder aos questionamentos que instigaram esta Tese e que nos encaminharam muitas reflexões. Para isso, é importante termos em mente que ninguém nasce pronto, mas vai se forjando ao longo de sua vida e em função dela.

A práxis em que cada sujeito vai se sentir envolvido, ao longo de sua vida, acaba por determinar muitas das suas ações e direções. Freire (2007, p. 82) define que “ninguém nasce feito. Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. E precisaremos estar atentos para estas práticas sociais que deverão influenciar os rumos que as vidas das professoras tomaram. Quando entramos na vida das professoras levamos em conta não só a sua trajetória profissional, mas também a pessoal, pois ninguém é um ser fragmentado. Somos integrais e levamos esta integralidade para onde formos e nos forjamos por inteiro. Quando diz que “ninguém nasce feito” Freire torna-se referência para esta observação, ao registrar que:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2007, p. 82).

Nesse sentido, tudo o que envolve a vida do sujeito, o ser/estar no mundo, vai interferir de algum modo na sua posição diante das coisas da vida, nas decisões que virá a tomar e na formação de sua consciência. A leitura de mundo que virá a fazer será com olhos de quem passou por várias situações que não são ligadas apenas à sua profissão. O ser professor/a não será suficiente para construir a capacidade de ler o mundo. Só o ser professor/a não fará dele/a um/a intelectual.

Mészáros aponta que “*A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte. Paracelso*” (In: MÈSZÀROS, 2005, p 21, em itálico no original). Por isso, vamos destacar vários aspectos da vida das professoras, não só a

profissional, pois assim poderemos tentar entender como ocorreu o despertar para uma leitura de mundo consciente e crítica, ou porque isso não ocorreu.

Durante todos os momentos de nossas vidas, de um modo ou de outro, estamos aprendendo. O que nós construímos como conhecimento ocorre durante toda a vida. O que podemos pensar é na qualidade do que aprendemos e o que nos faz bem ou mal, dentro deste aprendizado, e, ainda, se realmente o que aprendemos nos tornará seres autônomos e emancipados, ou, ao contrário disso, subordinados. Sobre isso, Freire (2007, p. 89) destaca que:

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traíndo a vida, bendizê-las.

A educação, da juventude à velhice, passa por várias fases e nem tudo o que se aprende é alienante. A capacidade de unir aprendizados reacionários e revolucionários está no ser humano. O ser humano, de acordo com Gramsci (2011), pode unir em seu aprendizado categorias de manutenção e de mudança, ou seja, estes não são necessariamente atributos separados dentro do processo de aprendizado da/na vida.

O que vai diferenciar na quebra da lógica do capital, ou não, é a capacidade de influência que as organizações ou os movimentos sociais, que defendem um ou outro atributo, vão ter naquele ser humano. Desta forma, podemos vislumbrar um caminho para a quebra da lógica do capital e direcionar outro caminho, focado na capacidade de mudanças e de emancipação do ser humano, ou seja, a de termos militantes progressistas dentro e fora da educação formal, que venham a influenciar na educação total dos membros de nossa sociedade. São esses elementos que vão dar o diferencial para uma conquista de mudança no sistema vigente. A cada pessoa influenciada e trazida para o pensamento emancipatório teremos um/a multiplicador/a destas ideias, e caminharemos para a transformação social. Talvez o caminho seja lento, mediante a atual estrutura de manutenção das relações sociais impostas pelo capital, tão bem estabelecidas pelas suas elites, mas não impossíveis de serem superadas.

Olhando por este ângulo, buscaremos compreender se as vidas das professoras, sob uma perspectiva materialista-histórica e dialética terão, a partir das práxis, forjado a diferença, (re)criando o ser humano enquanto intelectual transformador.

Ainda teremos, ao final do capítulo, um estudo de caso que colabora para compreender como a formação urbana das professoras pode influenciar na condução da escola. No caso específico, uma escola de Assentamento rural de origem da luta do MST, que fica na cidade de Júlio de Castilhos, no estado do Rio Grande do Sul. Nessa escola todas as professoras são urbanas na formação, origem e moradia e, diante destas características, teremos uma escola com aspectos diferentes do esperado para uma escola do campo, principalmente para uma escola do MST. O estudo de caso limita o olhar do pesquisador sobre um determinado objeto ou sujeito e sobre ele lança uma observação que pode gerar uma reflexão qualitativa sobre determinado questionamento. Lüdke (2012, p. 17) define o estudo de caso da seguinte maneira:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (...) O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Aqui estamos tratando de uma escola que é o objeto, suas professoras urbanas, são os sujeitos, e a situação de não ocupação da escola pelos assentados do MST, visto como o contexto. É, portanto, um caso particular com suas singularidades que nos fazem perceber como determinada situação pode ser delineada pela conduta dos sujeitos participantes da ação sobre o objeto em questão: a escola, transformando a realidade ou o contexto onde se situam.

3.1. Da cidade para o campo – uma opção de vida

3.1.1. A professora Débora

A professora Débora e a professora Denise fizeram uma opção de vida. Tornaram-se mulheres/educadoras do e no campo. Nasceram e cresceram na cidade, mas o espaço de trabalho – a escola rural – influenciou-as para que se apaixonassem pela vida rural, de tal modo que elas trocaram a cidade pelo campo.

A partir deste ponto, começamos uma narrativa que vai envolver duas histórias de vidas as quais se interligam por um aspecto, sua opção profissional. Ambas as vidas foram definidas pela sua opção ao seguirem o magistério e construírem uma trajetória sobre este pilar profissional. E esta profissão vai ditar caminhos que as envolverão em várias situações ocorridas em suas vidas. As falas das professoras serão destacadas em itálico.

A professora Débora nasceu e viveu boa parte de sua vida em Porto Alegre, a capital do estado/RS. Ela é totalmente urbana na sua construção inicial de vida. E o que isso significa? Acompanhando sua história ficamos sabendo que essa mulher desenvolveu sua formação inicial na cidade, brincando em pequenos espaços, atravessando ruas movimentadas para ir à escola, frequentando uma escola com localização e perfil totalmente urbano, onde eram ensinadas coisas da cidade – o trânsito, por exemplo, com seus sinais vermelho-verde-amarelo. Ela nasceu e cresceu em apartamento e disse não gostar disso. A sua necessidade de espaço, de certa forma, já a remetia para uma vida mais livre. *“Morei em apartamento toda a vida e odiava, sempre quis morar em casa. Desde que vim morar aqui em Nova Santa Rita moro em casa.”* (Fala da professora).

O ensino fundamental a professora Débora o realizou em duas escolas centrais de Porto Alegre: a Escola Santa Clara e o Colégio Rosário. O Colégio Rosário, escola católica e de caráter privado, é um espaço educacional tradicional e de renome, localizado em zona central de Porto Alegre, e com uma proposta pedagógica totalmente voltada para construção de um sujeito capaz de lidar com as situações impostas pela sociedade urbana. No ensino médio ela estudou na escola São José e no Colégio Universitário, ambas as escolas particulares, sendo a última vinculada ao ensino preparatório para o vestibular.

O ensino fundamental eu fiz numa escola de freiras franciscanas, o Colégio Santa Clara, bastante conservadora. Eu não me sentia muito à vontade na escola. Depois estudei no Rosário e no Colégio São José, também ligadas à Igreja e um pouco menos conservadoras que a primeira. (Fala da professora).

Percebemos, portanto, que a professora Débora, hoje uma militante dos movimentos sociais populares, teve uma formação conservadora e baseada em princípios éticos

católicos. Neste ponto, é importante destacarmos uma definição deste conceito, pois usamos muito a questão de ser ou não conservadores, determinados pensamentos e ações de situações apresentadas até aqui.

Segundo Rohmann, o conservadorismo é um termo criado em 1820, pelo escritor francês Chateaubriand, em meio à proposta de restauração política defendida em seu jornal. Na Grã-Bretanha, a palavra conservadorismo apareceu em 1830, escrita em um jornal, o *Quarterly Review*. Anos à frente, o vocábulo passou a nomear o partido tórti inglês, o Partido Conservador. Assim, a postura conservadora, que já estava presente nos debates e movimentos em meio aos quais se deu a Revolução Francesa, foi ganhando projeção cada vez mais pronunciada. (CORREIA, 2013, p. 80).

A partir de então, o termo conservador passou a ser usado para atos ou atitudes que se opõem a mudanças. “Assim, conservadorismo refere-se à atitude dedicada a “preservar sistemas e instituições que passaram pelo teste do tempo”, a manter o respeito à tradição, costumeiramente mediante a resistência a mudanças (ROHMANN, 2000, p. 79)”. (CORREIA, 2013, p. 80).

E então voltamos à questão que se constitui como o alicerce da nossa proposta de Tese: onde ocorreu a mudança, quando a sua leitura de mundo se mostrou popular? Quando ela veio a se tornar uma intelectual popular?

Após terminar os estudos básicos, a professora Débora entrou na Faculdade de História da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). Este ponto, na vida dela, é de importante destaque, pois a escolha pelo curso de História já remete a uma vontade de fazer algo diferente, talvez mais transformador, no mínimo para compreender melhor as estruturas históricas que trouxeram o ser humano aos patamares de hoje. E essa vontade, certamente, vai ser um ponto de ligação entre o que ela poderia ter sido e o que ela, de fato, se tornou. Na sua fala ela diz que, quando escolheu o curso de História, tinha a vontade de saber mais sobre o conhecimento humano. Essa curiosidade, podemos apontar, pode ser um caminho de fato para compreender a realidade que se apresentava a ela de soslaio.

Escolhi História, acho, que para acessar o conhecimento, no sentido de o que realmente o homem sabe sobre isso ou aquilo? Como os homens vêm se reinventando ao longo do tempo? (Fala da professora)

Após os anos passados dentro da Faculdade, estudando, Débora vai entrar para o magistério público e atuar na profissão que escolheu: ser professora. Retomamos aqui o

debate do capítulo I, no item 1.3, pois, como vimos, a profissão de professora vai incorporar vários aspectos históricos que afetam a vida das mulheres quando fazem esta escolha profissional. Escolher ser professora, para a Débora, era a possibilidade de se realizar. *“Acredito que meu sonho era me realizar nesta profissão e despertar nos educandos a capacidade acreditarem em si mesmos”*. (Fala da professora)

Na fala desta professora podemos perceber o pensamento de ter na profissão escolhida uma missão. Algo muito próximo aos caminhos definidos às mulheres que deveriam assumir o papel de educadoras, quando se iniciou o processo de feminilização da profissão. Pensamos que a profissão de professora precisa, na verdade, se apresentar como um projeto de trabalho o qual carrega consigo objetivos e metas a serem construídos coletivamente. Porém, essa posição de construção coletiva de um projeto, a professora Débora só vai passar a ter quando se apropria dos debates teóricos sobre a educação do campo. Mas isso, veremos mais adiante.

Ela começa sua trajetória de trabalho em escolas urbanas, na periferia da periferia da metrópole de Porto Alegre, que é como podemos definir as regiões mais carentes da cidade de Alvorada-RS, onde ela assumiu seus primeiros concursos. A primeira, onde passou a colocar em prática os aprendizados feitos durante a sua formação, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, localizada no bairro Duas Figueiras, em Alvorada-RS. Esta Escola atende as crianças da própria vila e as do seu entorno. A realidade que cerca a escola apresenta características diversas, no que se refere tanto ao urbano quanto ao rural²⁸, ambientes estes que atravessam nossa análise.

Podemos definir Alvorada como um todo, porém, há algumas regiões específicas como esta à qual estamos nos referindo, que é como um território intermediário entre o campo e a cidade. A cidade é basicamente formada por trabalhadores oriundos de municípios interioranos e muitos deles vêm do campo. Não podemos caracterizar a cidade como uma favela, dentro dos conceitos atuais, mas podemos aproximar esta relação de meio do caminho entre o campo e a cidade usando as definições feitas por Jacques Lefebvre, de acordo com a citação de Endlich, abaixo:

A urbanização tende a apagar a distinção cidade-campo, mas em decorrência da maneira contraditória como ocorre, com o império do valor de troca e com a permanência de ilhas de ruralidades. A relação urbanidade-ruralidade ao invés de

²⁸ No capítulo II, item 2.2 foi feito um debate sobre urbano e rural, que merece ser retomado para compreender este tópico.

desaparecer, intensifica-se. Essa permanência é visível, por exemplo, no caso das cidades de países da África e da América do Sul, cercadas por uma vizinhança de favela, onde “[...] as estruturas agrárias se dissolvem: camponeses sem posses ou arruinados afluem para as cidades a fim de nelas encontrar trabalho e subsistência (p.15)”. Lefebvre entende as favelas como espaços que estabelecem a mediação entre o campo e a cidade, nos países em vias de desenvolvimento. Conforme ele, “frequentemente a favela se consolida e oferece um sucedâneo à vida urbana, miserável, no entanto intensa (LEFEBVRE, 1969, p. 73)” (ENDLICH, 2010, p. 22).

A cidade de Alvorada iniciou seu processo de povoamento em 1960, ainda como um distrito ligado ao município de Viamão. Muitas famílias que foram expulsas do campo, ou que estavam sem emprego em cidades do interior, vieram tentar reconstituir sua vida nesta localidade. Daí em diante, o processo só aumentou. Na década de 1970, outras levadas de trabalhadores do interior vieram e aumentaram a população da região que já estava emancipada e com o nome de Alvorada. A década de oitenta do século passado não teve este processo diminuído, mas, pelo contrário, o movimento de trabalhadores rurais que chegavam, em busca de sobrevivência ficou constante. Por isso, a cidade hoje possui características diferentes do que seria tipicamente urbano, pois muitas características das pequenas cidades rurais se transportaram para Alvorada. Exemplos disso são as relações com as praças, como pontos de encontro; o hábito de conversas na frente das casas em cadeiras de praia; as hortas comuns nas residências (uma tentativa de manter o campo próximo); o ritmo mais lento no comércio; enfim, muitos aspectos que remetem o morador de Alvorada às cidades do interior²⁹.

A realidade apresentada acima liga o primeiro contato da professora Débora com sua profissão a um meio do caminho entre campo e cidade. E aquela menina de apartamento, que nunca gostou de viver trancada, passa a ter outras relações sociais que mostram um mundo diferente do urbano.

A segunda escola na qual atuou a professora Débora, chamada Érico Veríssimo, atende crianças e jovens de uma região de extrema pobreza da cidade, a Vila Nova Americana e chamada pelos moradores de Mutirão I e II. O Mutirão I foi constituído a partir de um mutirão de trabalho organizado pelos moradores que haviam sido retirados de uma região de enchente. A Prefeitura de Alvorada conseguiu o terreno e ali foi se

²⁹ Para compreender melhor a formação da cidade de Alvorada consultar: BARROS, Vera Lúcia Maciel (Org.). **Raízes de Alvorada: Memória, História e Pertencimento**. (org.) Porto Alegre: Escola Superior de Teologia (EST), 2006.

formatando uma vila com a construção das casas. O Mutirão II foi uma ocupação feita em área verde, onde os sem-teto foram construindo suas casas.

A realidade que se apresentava agora para nossa professora era a de um espaço social onde aqueles interioranos, que constituíram a cidade, se depararam com as misérias do espaço urbano e a geração seguinte, dos seus filhos, já se apresentou muito próxima da marginalidade típica dos centros urbanos. Trabalhar em uma realidade, onde a miséria e as trocas de valores sociais desestruturam relações faz com que muitos educadores repensem suas práticas. Para compreendermos esse ponto na vida do nosso sujeito – a professora Débora – vamos retomar o capítulo II, no qual, no item 2.1, tentamos entender teoricamente a transformação crítica dos sujeitos quando estes ficam diante de uma realidade diferente. Discorreremos lá sobre a leitura de mundo, que, segundo Paulo Freire, é o despertar de uma consciência para com a realidade vivida. O encontro do sujeito centro/urbano com a favela/periferia remete a dois pontos cruciais: ou este sujeito põe antolhos e segue vendo o mundo longe da expressão da realidade; ou este sujeito passa, de fato, a ler o mundo e a tentar educar-se para mudar aquela realidade que se apresenta a ele.

A crueldade excludente, como a do Mutirão I e II, não pode passar invisível por qualquer sujeito que tenha um mínimo de senso crítico social transformador. E a professora Débora, quando escolheu ser professora de História, contrariando toda sua formação conservadora, estava motivada a apreender como o ser humano entendia o mundo, por isso, ao chegar neste espaço, vai certamente ser tocada pela força latente da carência socioeconômica que afetava todos os aspectos da vida das crianças da Escola Érico Veríssimo, de Alvorada. Seria este o ponto de ebulição da consciência crítica transformadora que despertou na professora? Foi esta experiência que a desafiou e fez dela uma leitora do mundo tal qual Paulo Freire se referia? Seria este ponto de aparecimento de uma intelectual do povo, tal qual Antonio Gramsci se referia, em suas obras? Vamos seguir e tentar responder estas perguntas enquanto nos aprofundamos na vida desta professora.

Depois de alguns anos trabalhando em Alvorada, a professora Débora transferiu-se para Nova Santa Rita e passou a trabalhar na Escola Barão de Teresópolis, uma escola de ensino fundamental localizada na zona rural de Nova Santa Rita. Ao mesmo tempo, também trabalhava na Escola Santa Rita, sendo esta urbana e de ensino médio. Desta forma, qual quadro se apresenta na vida de nossa professora? Uma aproximação com a realidade rural pode ser seu foco de trabalho no futuro, pois mesmo atendendo alunos no centro da cidade, considerados urbanos, muitos vinham de escolas do campo. Essa nova

vivência vai remeter a novas leituras de mundo, e, quem sabe, aprofundar a sua capacidade crítica. O diferencial que existe agora é o histórico de luta social que vai cercar as novas escolas, onde passará a atuar a professora Débora.

O município de Nova Santa Rita vai pertencer à rota de conquistas do MST, pois foi neste município que aconteceu a formação do primeiro Assentamento das famílias remanescentes da Fazenda Anoni, na década de 1980. A Fazenda Anoni, latifúndio improdutivo da cidade de Sarandi/RS, foi estabelecido pelo MST como meta de ocupação. Muitas famílias envolveram-se na luta para conquistar aquele território. “No dia 29 de outubro de 1985, quando mil e quinhentas famílias, ocuparam a fazenda Anoni, de 9500 ha, no município de Sarandi, o MST-RS dava mais um passo importante para a territorialização da luta pela terra no estado/RS”. (FERNANDES, 2000, p. 163).

Entretanto o movimento não conseguiu assentar todas as famílias naquelas terras. Por isso, as famílias que sobraram seguiram mobilizadas e partiram para novas ocupações.

No dia 13 de outubro de 1987, realizaram cinco ocupações simultâneas. Foram quatro em estações experimentais do governo estadual, localizadas nos municípios de Júlio de Castilhos e Tupanciretã, na região Centro-Ocidental Rio-Grandense, em Rondinha, no Noroeste, e em Nova Prata, na região Nordeste Rio-Grandense, e a outra área ocupada foi a fazenda Itapuú, de 1200 ha, no município de Canoas, na região Metropolitana de Porto Alegre. Nas áreas pertencentes ao Estado, os despejos foram sucessivos e violentos, impondo aos sem-terra o retorno para a Anoni. Somente as famílias ocupantes da fazenda Itapuú, em Canoas, saem vitoriosas. A cada despejo a luta se acirrava e os colonos procuravam intensificar as formas de resistência, na tentativa de superar o desânimo depois de várias derrotas consecutivas. Durante a luta pelo assentamento das famílias da Anoni, por meio dos trabalhos de base, o MST se especializara por setenta municípios, onde havia em torno de oito mil famílias participando das reuniões, formando grupos com objetivo de participarem das ocupações. (FERNANDES, 2000, p. 165).

Hoje localizado em Nova Santa Rita, o Assentamento Itapuú cria a aproximação das escolas onde trabalhava a professora Débora com as lutas pela terra e todas as lutas sociais que, posteriormente, surgiram dentro do MST. Depois de trabalhar alguns anos nestas escolas intermediárias entre o campo e a cidade, a professora Débora então se encontrou com uma escola de Assentamento que, de fato, iria transformar sua leitura de mundo ao colocá-la diante de uma luta nova – a educação do campo.

Porém, antes de chegar a este ponto ela enfrentará um grande percalço que vai colocar à prova sua militância pela educação e vontade de mudar o mundo em que

vivemos. Isso porque ela irá assumir a direção de uma escola ciclada³⁰ no interior de Nova Santa Rita, a escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Rita, que atendia basicamente crianças de Assentamento. Assim como vai acontecer em todo o Rio Grande do Sul, o governo Yeda Crusius vai praticar o desmonte da educação do campo, fechando escolas, tendo como alvo principal as escolas que atendiam aos assentamentos. E a escola da professora Débora vai estar dentro deste pacote. De 2003 até 2010, no estado/RS foram fechadas 398 escolas do campo³¹, uma quantidade muito grande diante da realidade de escolas que já era precária. Houve a tentativa de reação por parte da Direção, encabeçada pela professora Débora, para que a escola não fosse fechada. Diante disso ocorre a represália do governo.

Era diretora de uma escola ciclada, Em Nova Santa Rita, que atendia crianças de dois outros assentamentos. Essa escola foi fechada no governo Yeda para que o prédio fosse entregue para a escola de ensino médio. Depois de muito conflito com o governo, sofreu um processo administrativo e foi condenada por insubordinação, sabotagem e motim, fui suspensa por um mês sem remuneração. Saí de licença saúde, e o então diretor na escola Nova Sociedade me convidou para assumir a vice direção da escola. (Fala da professora).

Em um governo autoritário, como foi do de Yeda Crusius, no estado/RS, medidas contra o direito de luta dos trabalhadores são tomadas, de modo a calar outras vozes que poderiam se levantar contra os desmandos do governo. É certo que, ao sofrer o processo, e ser considerada culpada, o sentimento de impunidade vai tomar conta da professora. A acusação de insubordinação é bem própria dos regimes autoritários, assim como o motim nos remete para regimes militares ditatoriais. Podemos dizer que, em pleno regime “democrático”, a Lei de Segurança Nacional foi aplicada, na sua versão mais restritiva: a militar, para submeter a professora às imposições do Estado.

Sucedem que na “Parte Especial” do Código Penal Militar encontra-se tipificado o crime de insubordinação (crime militar próprio), que se configura quando o militar de menor patente recusa obedecer a ordem de superior sobre assunto ou

³⁰ A escola ciclada é aquela que não se baseia em séries e que, por isso, a aprovação do estudante é imediata à série seguinte, porque não há reprovação. A edição n. 9 da série de publicações da SMED Cadernos Pedagógicos (11/06/2013) apresenta a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre. É um dos números mais procurados pelos educadores. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã* é o título desse volume. “A iniciativa desta publicação foi motivada pela crescente demanda de material pedagógico sobre a forma de organização do ensino baseada nos Ciclos de Formação”, conforme a Apresentação da Secretária da época, Sofia Cavedon (p. 5). Site: <https://bibliotecamed.wordpress.com/tag/escola-ciclada/> Consulta em 10/08/2014.

³¹ FONTE: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educ_campo.jsp?ACAO=acao1. Consulta em 16/09/2014.

matéria de serviço, ou relativamente a dever imposto em lei, regulamento ou instrução, sendo apenado com detenção de 1 a 2 anos (Art. 163). Trata-se, portanto, de uma questão que escapa da lei penal comum, devendo ser enfrentada com a observância das peculiaridades ditadas pela legislação penal especial. (BARROS, 2014, p. 13).

A definição acima é utilizada para os acusados que são militares. Parece que, no caso do governo Yeda, os civis passaram a ser submetidos às leis militares. Da mesma forma, a acusação de motim, que é definida como:

Art. 368. Praticar qualquer dos crimes definidos nos artigos. 149 (...) – agindo contra a ordem recebida de superior, ou negando-se a cumpri-la; II – recusando obediência a superior, quando estejam agindo sem ordem ou praticando violência: III – assentindo em recusa conjunta de obediência, ou em resistência ou violência, em comum, contra superior (...) (BARROS, 2014, p.19).

A definição de motim, também para uso militar, foi atribuída a uma pessoa de caráter civil. E, por último a sabotagem, cuja definição, esta sim, veio direto da Lei de Segurança Nacional e constitui-se em:

No mesmo capítulo (Dos crimes contra a Estabilidade Democrática) encontra-se a sabotagem, que significa destruir, inutilizar, total ou parcialmente, definitiva ou temporariamente, meios de comunicação ao público ou transporte, portos, aeroportos, estações ferroviárias ou rodoviárias, instalações públicas ou estabelecimentos destinados ao abastecimento de água, luz, gás ou alimentos, ou à satisfação de necessidades gerais e impreteríveis da população, com o fim de ofender, alterar ou tentar alterar a estrutura democrática do Estado, a ordem constitucional ou a forma republicana, ou substituir o chefe de Governo; impedir o funcionamento deles, ou desviá-los de seus fins regulares, nessas mesmas circunstâncias. (BARROS, 2014, p. 9).

É importante destacar os caminhos autoritários que se mantêm no Estado, desde a ditadura civil-militar, e que são usados em tempos de governos que seguem interesses econômicos e apresentam projetos neoliberais. A história da professora Débora permite que percebamos o quanto são perigosos os governos que se apresentam com compromissos com o capital, pois, para eles, a ação popular reivindicatória de direitos pode e deve ser combatida a qualquer preço. Nesse caso, não existem negociações com os trabalhadores.

O sofrimento da professora Débora pelo fato de ser derrotada pela ofensiva do Estado neoliberal do governo Yeda Crusius foi acalmado pelo convite para atuar como vice-diretora na Escola Nova Sociedad. Uma escola localizada no Assentamento Itapuú,

em Nova Santa Rita, que se apresentava como um espaço de luta pela educação e, mais importante, neste momento de derrota da professora, um espaço de conquistas. A Escola Nova Sociedade vai fazer a diferença na vida da professora Débora, a começar por sua concepção de educação do campo, que antes nem existia para ela e que começa a partir do trabalho na escola. *“Nunca tinha ouvido falar em educação do campo até trabalhar na Escola Nova Sociedade”* (Fala da professora).

Então vamos lançar um olhar para esta Escola que já é diferente até no nome – Nova Sociedade. A Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade fica localizada no Assentamento Itapuí, em Nova Santa Rita e, como já vimos, este Assentamento possuiu uma história importante na luta pela terra. Foi o primeiro Assentamento a se formar a partir da ofensiva de ocupações organizada pelo MST com as famílias remanescentes da ocupação da Fazenda Anoni, na década de 1980. Ou seja, um grupo de famílias militantes deste Movimento desde a sua origem e, que, certamente, viam na educação um caminho importante aos seus propósitos de conquista da e permanência na terra. Assim, a escola foi ocupada também, passando a ser uma parte do Assentamento, com uma pedagogia de luta calcada nos caminhos percorridos pelas famílias.

A conquista desta escola ocorreu em 1992 e sua proposta pedagógica foi definida a partir da Pedagogia da Terra. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído tomando como referência as formações que os professores do grupo escolar receberam no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS, contando com o auxílio de um coletivo ligado à educação do campo. A Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, portanto, vem sendo guiada pela proposta educacional do MST e segue a Pedagogia da Terra. Então, podemos pensar que assim se tornou mais fácil para a professora Débora, mesmo tendo sua formação urbana, seguir preceitos educacionais novos e mudar sua leitura de mundo tornando-se uma intelectual orgânica vinculada aos movimentos populares de luta pela terra de trabalho, como o MST. Mas a questão é bem mais complexa do que se apresenta à primeira vista.

Em torno de 50% dos/as professores/as que vão trabalhar na Escola Nova Sociedade não permanecem lá, acabam saindo e buscando trabalhar em outras escolas. Dos professores que aí permanecem, somente a metade destes segue, de fato, uma Pedagogia da Terra. Então, a Escola enfrenta suas dificuldades, como qualquer outra. A diferença ali é que existe uma proposta pedagógica regimentada e que, aquele ou aquela que chega deve, no mínimo, tomar conhecimento porque vai ser cobrado pela sua execução. Por isso, ou

seja, pelo fato de a professora Débora ter ficado e se identificado com a proposta da Escola, confirma que, de fato, ela foi conduzida a uma nova leitura de mundo que a permitiu atuar com educandos/as camponeses/as na sua integralidade.

É importante destacar que, com a formação inicial desta professora, não lhe foi fácil tomar este caminho. Na conversa com ela foi lhe perguntado se sentiu falta de um preparo maior para trabalhar com estudantes camponeses, ao que ela respondeu que “*sim, bastante*”. E, quando lhe foi feita a pergunta sobre como havia solucionado este problema ela respondeu que: “*através do MST fiz cursos no ITERRA, na escola Educar, em Pontão, e em/com várias escolas ou pessoas ligadas ao MST*”. Ou seja, foi detectada por ela a necessidade de aprimorar seus conhecimentos sobre educação do campo para continuar a trabalhar com educandos/as camponeses/as e ela foi atrás. Sem a consciência necessária para esta compreensão ela teria ficado inerte, sem ação e deixando as coisas correrem tal qual esperam os detentores do capital, inimigos dos trabalhadores.

A relação que a professora mantém com a comunidade onde funciona a Escola se fortaleceu porque ela já conhece uma boa parte das famílias, que tinham seus filhos mais velhos estudando na cidade e frequentavam a escola, onde a professora Débora havia sido diretora e que foi fechada durante o governo do estado/RS, de Yeda Crusius. Quando perguntada sobre qual o seu sonho profissional hoje, ela respondeu o seguinte: “*Me aprofundar no projeto de psicanálise que desenvolvemos na escola para junto aos educandos poder trabalhar a consciência de si e do mundo*” (Fala da Professora).

Diferente do seu sonho do início da carreira, onde parecia ter uma missão como professora, hoje a professora quer mudar consciências junto com seus educandos. Esta, sim, é uma perspectiva freireana de consciência crítica, construída a partir de uma leitura de mundo muito mais prático-reflexiva, onde o/a intelectual age como uma perspectiva de mudança social. Quando lhe foi perguntado sobre o que a profissão de professora lhe trouxe como realização ela respondeu que:

As minhas realizações enquanto professora são muitas: Como pessoa, por trabalhar numa profissão que me realiza; Como profissional, por me sentir feliz trabalhando com crianças e jovens despertando neles o entendimento do mundo que vivem e trocando aprendizagens, pois aprendo muito com eles. Também gosto muito de estar estudando e aprendendo sempre. E por poder trocar muito afeto com os estudantes, acredito que é o amor que nos move e nos mantém vivos. (Fala da professora).

Podemos, portanto, afirmar que a professora Débora tem consciência do seu papel social, como educadora, tal como era definido por Paulo Freire e, portanto, lê o mundo como uma intelectual que lidera seus alunos para uma transformação social do mundo em que vivem.

3.1.2. A professora Denise

A professora Denise nasceu em Alegrete, cresceu e foi educada na cidade. Mas é importante destacar, neste ponto, que a cidade em questão é uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e as características de interior tornam mais tênues os limites entre o rural e o urbano. Isto porque, segundo Endlich (2010, p. 12):

A falta de uma definição oficial mais criteriosa do que é cidade no Brasil gera um campo profícuo a uma série de discussões que passam necessariamente pelos limites entre o rural e o urbano. Se, de uma maneira teoricamente ampla, pode-se considerar a sociedade atual como uma civilização urbana, por outro lado, no âmbito pragmático, o estabelecimento desses limites continua sendo motivo de preocupação, como é o caso da definição do perímetro urbano e classificação das áreas para fins estatísticos.

Esta indefinição acerca dos limites entre rural e urbano perpassa por cidades as quais possuem características que remetem ao rural, mesmo construídas sobre o asfalto. Assim, percebemos Alegrete em um limiar, o que torna nossa professora urbana, mas com algumas características que a aproximam do rural. Este dado vai ser importante para refletirmos sobre os rumos da vida dela mais adiante.

A professora Denise estudou na Escola Estadual Osvaldo Aranha, do ensino fundamental ao médio e ali também fez o curso Normal. Teve toda a sua formação, portanto, feita em escola pública. Neste ponto podemos nos perguntar: a autonomia educacional que uma escola pública possui a torna menos conservadora e capaz de despertar nos seus alunos visões de mundo mais críticas e transformadoras? Sabemos que não, pois se fosse tão simples assim teríamos um mundo diferente, a partir da educação de nossas crianças e jovens. E levando em consideração que a professora Denise estudou nesta Escola na década de 1980, com a ditadura civil militar ainda muito presente, o

ensino, principalmente público, devido ao controle exercido sobre o mesmo, ainda seguia velhas estruturas legais e pedagógicas que não eram progressistas.

Após terminar os estudos e tornar-se professora primária ela tentou trabalhar com a educação, mas não gostou. Então, começou a trabalhar em creches municipais na cidade e seguiu estudando. Fez o curso superior de História, reafirmando assim o caminho do magistério. Depois foi para Porto Alegre/RS, onde ficou durante nove meses trabalhando em escolinhas, mas também não se adaptou. Acabou voltando para Alegrete. *“Eu não queria lecionar, eu disse pra mãe que eu não queria ser professora. Eu fiz tudo para ser professora, mas não queria.”* (Fala da professora).

Retornando à sua cidade natal, passou a trabalhar em comércio, desistindo temporariamente da profissão de professora. Eis que voltamos à pergunta condutora desta Tese: Aonde e como vai acontecer a mudança na leitura de mundo desta professora que a fará, enquanto intelectual, mudar caminhos com a educação? Percebemos que, mesmo com as formações que ela teve, enfatizando que esta formação fez-se em escola pública, a professora Denise manifestava pouco interesse na profissão e, certamente, muito menos ainda em transformação social dos alunos. Quando já não pensava mais em ser professora, a Prefeitura de Alegrete faz um concurso específico para professores trabalharem na zona rural. E ela faz este concurso.

Mas qual diferença existiria entre a zona urbana e a zona rural que fez alterar sua decisão?

Eu fiz o concurso para zona rural, passei e logo fui chamada. Eu não queria lecionar na zona urbana, pois fiz meus estágios por aqui e não havia gostado. E tu achaste que a zona rural seria diferente? Ou tu já tinhas uma experiência? Não! Nem conhecia, eu tinha horror de zona rural, tinha horror de ir pra fora. É que eu queria trabalhar e o comércio também não era o que me cativava. Aí eu fiz pra zona rural devido às escolas serem menor e eu tinha uma amiga que fez o magistério junto comigo que já lecionava na zona rural, daí ela disse que lá era muito bom, que era ótimo. E como eu queria deixar a casa dos pais... Então, pra mim, era uma ótima opção, saíria da casa dos pais e já ganhando. (Conversa com a Professora Denise).

Fica interessante analisar a conversa, pois ela não queria ser professora e também tinha horror à zona rural, entretanto segue os dois caminhos. A profissão de professora aparece aí como uma saída útil para resolver um problema imediato de trabalho e moradia. Não há nem a ilusão do caminho missionário do magistério.

Vamos destacar aqui que a política educacional da cidade de Alegrete para Zona Rural prevê um adendo ao salário, para quem atua em zona rural, que praticamente dobra o valor e os professores podem morar em apartamentos construídos nestas regiões para servirem de alojamento aos que vêm de fora.

Nestas escolas rurais a gente passa os cinco dias lá. Vamos, na segunda, ou no domingo à noite e retorna na sexta. Ficamos na escola, tem os apartamentos individuais. A gente fica de duas ou individual. São quitinetes que a prefeitura mantém e são bem bons os apartamentos. (Fala da professora).

Portanto, para a professora Denise era interessante, naquele momento, ser professora, pois iria ganhar mais e ter moradia. Mas esta decisão acabou mudando a sua vida. Quando foi para a zona rural ela passou a trabalhar no ensino primário, ou seja, numa escola multisseriada rural que atende alunos de 1º série a 4º série. Tratava-se da escola Angico. Esta é uma escola pequena, onde ela trabalhou durante quatro anos. Logo que chegou à escola, a professora Denise se envolveu com a movimentação que se estava operando na mesma para se reconstruir, pois, segundo ela:

A nossa diretora ela tinha que fazer trabalhos para arrumar a escola, porque a escola estava caindo e tal... E ela queria aumentar, era uma escola pequena e na época a prefeitura estava quebrada e não tinha verbas, não mandava verbas. Aí a gente fazia muita programação na escola para arrecadar verbas tinha um CPM bem atuante nessa escola. Aí a gente fazia, praticamente, todo o domingo, a gente tinha festa. E ela é hoje uma escola construída pelo CPM. (Fala da Professora).

Este envolvimento com a reconstrução da escola aproximou a professora do espaço escolar, fazendo com que ela gostasse mais da profissão. O envolvimento da comunidade visando construir a escola demonstra a importância daquele espaço para os trabalhadores rurais. Não estamos aqui em um Assentamento rural, com origem em movimentos sociais promovidos por agricultores Sem Terra. Esta região é formada por trabalhadores rurais que, na sua grande maioria, trabalham para grandes fazendeiros para tentarem sobreviver. A constituição política destes trabalhadores é bem diferente daqueles que são oriundos das lutas do MST.

Mas, assim mesmo, a escola configurava um espaço de extrema importância e, por isso, merecedora de atenção e tempo, seja no Círculo de Pais e Mestres (CPM), seja na obra de reconstrução, na organização das festas de domingo para arrecadar fundos, na

presença junto com as professoras. Esta convivência entre pais, mães e professores/as, pelo que as falas nos apresentam (também da professora Débora) é muito mais forte no campo que na cidade. E o que levava a nossa professora a não querer seguir a profissão, em seus primeiros contatos com o magistério, foi se dissipando na presença desta nova realidade.

E aqui cabe um debate importante sobre a educação do campo e a educação da cidade com suas peculiaridades, em ambos os casos, as quais fazem com que devamos lançar olhares diferentes para um e outro espaço. Quando pensamos, debatemos e propomos temas sobre educação do povo estamos olhando para os trabalhadores na sua íntegra, sejam eles do campo ou da cidade. Uma educação transformadora pode ser identificada como aquela que se propõe a mudar o mundo, uma educação progressista pode criar consciências críticas capazes de transformações a ser pensadas, para qualquer canto do planeta. Entretanto, as condições que se apresentam para esta realização são diferentes, de acordo com o lugar para onde estamos olhando.

O que nos toca aqui é esta participação da família na escola, quando esta se localiza na zona rural, o que não acontece com ênfase no espaço urbano. A escola do campo torna-se um centro agregador de interesses comuns, entre todos os membros da comunidade escolar. Na zona urbana existe uma luta constante para levar a família para a escola. Esta relação, onde a família é presente, facilita a construção de projetos pedagógicos e estruturais da escola, como foi o caso da reconstrução do prédio da escola do Angico.

A professora Denise conheceu seu futuro marido em uma das festas organizada pela escola. Esta relação pessoal construída dentro da história de vida desta professora vai ser o marco a partir do qual ela irá decidir viver na zona rural, que antes detestava. Após iniciar este namoro, ela deixa a escola onde começou e vai trabalhar em uma escola próxima à moradia do namorado. Sai do Angico e vai para o município de Mariano Pires, para a Escola Homero Alves Pereira. Esta escola, assim como a outra, possuía moradia para os professores, onde a professora Denise passa a residir. Ela fica em um dos apartamentos dos professores, por mais cinco anos, até casar e ir morar no sítio com o marido. Ela passa, então, nove anos vivendo durante a semana em moradias de professores na zona rural e, nos finais de semana, indo para a cidade, em Alegrete, para a casa dos pais.

Passamos a ter, depois de nove anos de trabalho e de uma adaptação à zona rural satisfatória para a professora, um contexto diferente de suas experiências anteriores e que vai influenciar nesta trajetória, possibilitando lançar um novo olhar para a educação do

campo. E é importante destacar que o novo nem sempre é revolucionário; ele pode ser apenas diferente do velho. Logo esta fala ficará mais clara, permitindo uma compreensão melhor do que estamos afirmando.

Na Escola Homero Alves Pereira, três das professoras, incluindo agora a professora Denise, são moradoras da região e, portanto, professoras do campo. Mas, destas três, duas vieram de fora, eram urbanas. As demais moram ainda na cidade, com suas famílias, mas passam a semana na moradia de professores e voltam nos finais de semana. O vínculo com o campo restringe-se à escola. Quando questionada sobre se havia alguma diferença, perceptível por ela, entre a relação pedagógica das professoras da região e as de fora, a professora Denise respondeu o seguinte:

Antigamente a gente até notava nas outras professoras que elas tinham mais dificuldades de entender, elas queriam exigir. É, porque a criança de polo, o aluno de polo ele tem pouca bagagem cultural. Claro que tem hoje em dia com a internet, com a televisão eles são mais chegados na cultura, esta cultura mais formal, é pelos pais, porque os pais não têm muito ensino, mas agora estas crianças já estão vindo mais polidas. Então existia mais diferenças com os professores muitas coisas que eles não entediam, não aceitavam determinadas... É que as crianças de lá são muito crianças, os meninos e as meninas de 12 e 13 anos são crianças ainda. Eles estão recém começando a despertar, enquanto as da cidade com 10 e 11 anos tá né... Lá não, eles ainda são ingênuos, então as professoras tinham um pouco de dificuldade. Mas agora não, pois faz uns cinco anos que é o mesmo time, sempre as mesmas professoras, mudando uma ou duas então as professoras já pegaram este jeito das pessoas lá de fora, esta simplicidade este jeito mais humano. (Fala da professora).

Várias questões surgem a partir desta fala, que merecem atenção. Primeiro, o sentimento de pertencimento ao lugar que a professora Denise passa a demonstrar. Nesta fala, ela se coloca como alguém de dentro do espaço rural em contraposição às pessoas de fora. Ela já se apresenta como uma professora do campo e não mais no campo. O ir e vir da cidade para o campo acabou; ela passou a residir ali e o pertencimento torna-se parte da sua vida.

Segundo, a crença de que os moradores do campo possuem pouca bagagem cultural remete para um olhar de superioridade, onde existem culturas superiores e inferiores e, no caso, a cultura camponesa é inferior, ou pior, ela quase não existe. E a internet e a televisão servem como instrumentos que vão levar a cultura para este grupo social. Temos aí um pensamento tipicamente urbano em relação ao campo. E a discussão apresentada no Capítulo II, item 2.2, trata bem desta sobreposição da cultura urbana sobre a rural.

Terceiro ponto, voltamos à crença do *bom silvícola*, onde o homem do campo se apresenta como o ser simples, ingênuo, mais humano e, portanto, deve ter um tratamento menos sofisticado. Esta crença não deixa de criar a atmosfera perfeita para a introdução de uma cultura urbana nos alunos da escola do campo, que, segundo a professora Denise, ficaram mais polidos (menos selvagens?) com o acesso à internet e à televisão.

A escola Homero Alves Pereira é um polo educacional, ou seja, é uma escola em uma região central que atende quatro regiões diferentes de Alegrete. Antes dos polos havia escolas rurais localizadas próximas às casas dos moradores de cada região. Estas escolas foram fechadas e os alunos, através do transporte escolar, passaram a serem atendidos nos polos, definidos como os pontos centrais para cada região e onde estavam situadas as escolas-polo. A outra escola, onde a professora Denise trabalhou antes, também era um polo e atendia outras quatro regiões além do Angico. No Polo Homero Alves Pereira existe só o ensino fundamental e aqueles que desejarem cursar o ensino médio devem se deslocar mais ainda e fazer no Polo de Angico. Segundo a fala da professora Denise, não há público para fazer o ensino médio no seu Polo.

No Angico tem mais clientela. O nosso aluno este ano está em fase experimental. Ficaram três alunos nossos, querendo estudar fora aí então vai o transporte e leva eles no outro polo e depois traz de volta. (...) é que a escola Homero Alves já foi muito grande tinha duzentos e poucos alunos, para zona rural isso é enorme, aí agora tem só cinquenta e poucos. Por quê? Porque as Granjas terminaram, tem pouquíssimas granjas agora lá. E essas granjas estão trabalhando com os próprios donos com pouquíssimos funcionários. Devido ao aumento de maquinário, hoje tem máquina para tudo. Antes uma lavoura tinha vinte, trinta empregados todos com família, então tinham filhos, tinha bastante crianças. Hoje em dia tem 2 ou 3 empregados, e raros os que querem filhos, normalmente é só um. Peão também não existe mais, peão na estância, e se tem é só um e não admitem família. (Fala da professora).

O tempo de mudança para esta nova condição da escola de ter poucos alunos foram de aproximadamente 15 anos. Ou seja, as famílias tiveram que abandonar o campo e deslocar-se para a cidade, pois as condições de trabalho do campo foram se transformando e desfavorecendo os trabalhadores rurais.

Quando a produção capitalista se apodera da agricultura ou nela vai penetrando, diminuí, à medida que se acumula o capital que nela funciona, a procura absoluta da população trabalhadora rural. Dá-se uma repulsão de trabalhadores, que não é contrabalançada por maior atração, como ocorre na indústria não-agrícola. Por isso, parte da população rural encontra-se sempre na iminência de transferir-se para as fileiras do proletariado urbano ou da manufatura e na espreita de circunstâncias favoráveis a essa transferência (manufatura aqui significa todas as

indústrias não-agrícolas). Está fluindo sempre esse manancial da superpopulação relativa. Mas, seu fluxo constante para as cidades pressupõe no próprio campo uma população supérflua sempre latente, cuja dimensão só se torna visível quando, em situações excepcionais, se abrem todas as comportas dos canais de drenagem. Por isso, o trabalhador rural é rebaixado ao nível mínimo de salário e está sempre com um pé no pântano do pauperismo. (MARX, 2008, p.746).

Quando a professora fala que antes a lavoura tinha vinte ou trinta empregados, esses eram efetivos na Granja. Eles viviam e trabalhavam ali os 365 dias do ano. Agora ocorre que, os donos da Granja, além de precisarem de menos mão-de-obra, eles a usam sazonalmente. Em tempos de trabalho extensivo nas lavouras eles contratam, mas, terminada a tarefa, eles demitem. E o pagamento feito a estes trabalhadores é o mínimo de salário. Esta relação fica esclarecida quando a professora diz que, em determinados períodos do ano escolar, ela atende mais alunos.

O campo reduziu bastante Por isso que agora eles implementaram este ensino médio lá no outro polo para ver se segura o pessoal lá. Mas o problema é a lavoura que não está ajudando. Agora a lavoura não está mais contratando como antigamente. Safras e safras e ficava o mesmo empregado. Agora não, começa uma safra bombardeiam a gente de alunos termina a safra encerram os alunos. Agora este período que vai começar de planta, neste período eles contratam mais gente aí vai as famílias, na época de colheita não, mas agora na planta eles até que aceitam daí ficam o pessoal com famílias lá. Mas quando termina aí estas pessoas são demitidas, vão embora e levam as crianças. Por isso nós temos alunos de Quaraí, de Manoel Vianna. Antes eram pessoas da comunidade que residiam ali. Agora alunos que residem ali mesmo temos cinco ou seis. (Fala da professora).

A realidade da mecanização e das péssimas condições de trabalho no campo traz o seu reflexo direto para dentro da escola. E a grande questão é: como pensar pedagogicamente um trabalho com estas crianças que vão e vêm, e que mudam constantemente? Não vamos dar conta deste tema aqui, mas é um questionamento para futuras investigações e que suscita grandes anseios. A professora Denise, que atende uma turma multisseriada, de 4º e 5º ano, além de dar conta de duas séries ao mesmo tempo, precisa atender a duas alunas não alfabetizadas, e a uma aluna com deficiência mental. Colados a esta dinâmica existem os alunos que vêm e vão.

A turma com que ela trabalhava no momento da entrevista possuía dezesseis alunos. Treze eram das quatro regiões que a escola atende (duas não alfabetizadas, pois entraram tarde na escola, e uma com deficiência) e três vindos de fora, acompanhando o trabalho dos pais, mas que acabariam deixando a escola quando este trabalho acabasse. É uma

realidade de trabalho diferenciada e que exige de uma profissional da educação um preparo específico.

A professora Denise pensa que a sua formação no curso Normal a tenha preparado para trabalhar tanto nos centros urbanos quanto nos rurais. Ela diz que a sua formação no magistério *“foi muito boa e a escola, que era estadual, ensinou a trabalhar sem recursos”*, e que esta formação a preparou para enfrentar diversas condições de trabalho, inclusive a possibilidade de se adaptar com a turma multisseriada e com várias outras situações. Ela destaca também que: *“no Polo não há crianças carentes, quando as crianças não têm o material é porque não conseguem sair de lá e comprar, pois lá não tem onde comprar”* e, nestes casos, saber fazer o material com os recursos que se tem em mãos é importante e o magistério permitiu isso. Para ela, os professores que não possuem o curso de Magistério (antes identificado como curso Normal) demonstram mais dificuldades com o trabalho na escola. Entretanto, na fala dela aparece que a escola passou a fazer parte de programas e, com isso, passou a receber material.

A gente faz parte de projetos, no ano passado a gente entrou no Escola Ativa, do MEC, muito bom, muito bom. E olha ganhamos muitos materiais. Ensinarão a gente a trabalhar. Ganhamos livros didáticos específicos para zona rural. Uma pena que éramos apenas cinco professoras, ninguém quis entrar no Programa. Aqui era opcional, entrei eu, a minha colega e a minha diretora. Eu aceitei logo, imagina a gente ia ganhar material, livros didáticos. O que os alunos cresceram com aquele material. Eles trabalhavam sozinhos. Livros muito bons. Tinha apoio didático. (Fala da professora).

Retomamos neste ponto a questão da proposta do Programa Escola Ativa que, como já discurremos bastante no capítulo II, veio para direcionar a educação do campo de acordo com os interesses do Banco Mundial. Mas precisamos levar em consideração a felicidade da professora com o Programa, pois o campo, que sempre foi abandonado em termos de propostas, programas e apoio financeiro, estava, então, sendo olhado pelos governos. E a professora vai dizer que foi *“muito bom, pois nunca tivemos nada”*. A carência do campo em termos educacionais era tanta que qualquer algo novo poderia vir a agradar aos professores. E, no caso da Professora Denise, que fez a formação oferecida pelo Programa Escola Ativa em grupo tão pequeno houve um diferencial, pois nem tudo era só receber o como fazer, houve durante as reuniões trocas e discussões do como fazer. Ela comenta que teve, pela primeira vez, contato com blocos lógicos. Para ela foi uma *“pena que acabou, pois era muito bom”*.

Mesmo assim, vamos destacar que, de toda a região rural de Alegrete, somente cinco professoras fizeram parte do Programa Escola Ativa. As outras professoras não aceitaram participar. Mas, pelos comentários destas professoras, não foi por conhecerem a proposta pedagógica e não concordarem com ela; na verdade, o desinteresse não se deu pela formação em si, mas porque acontecia fora do horário de trabalho e em espaços que exigiam o deslocamento dos professores. *“Eu até hoje trabalho em cima da ideia do Escola Ativa. Ainda tenho o material e trabalho com ele”*. (Fala da professora). É importante a fala acima, pois, onde houve esse apego ao Programa Escola Ativa, vai ser difícil entrar uma nova proposta de trabalho para o campo. Quem sabe, este era um dos objetivos ocultos por trás do financiamento do Banco Mundial para a aplicação deste Programa nas escolas rurais multisseriadas.

A professora Denise, que não queria ser professora, hoje se encontra na profissão a partir dos alunos. Segundo, ela a sua realização profissional se dá em fazer um trabalho bem feito para os alunos. Ela se cobra muito com relação a isto e diz ser bem tradicional, pois quer que os alunos aprendam bem a Matemática e o Português. *“Eu sou tímida e eu quero que os alunos não sejam assim. Que eles cheguem na frente e se desdobrem. Sejam o que eu não sou.”* (Fala da professora)

A transformação que ela pensa para o aluno é de vivência pessoal, que ele se transforme para seu sucesso pessoal. Já a professora Débora não se propõe a levar o aluno para um caminho de transformação social, mas sim, de transformação pessoal. Mesmo vivendo na zona rural, ainda existe nesta professora uma identificação com um mundo urbano, que considera superior e que é definido pelo individualismo e a competitividade. O despertar para uma leitura de mundo consciente e crítica ainda não aparece nas falas da professora Denise.

3.2. Do campo para a cidade

3.2.1. A Professora Marta

A professora Marta nasceu em Nonoai/RS, mas viveu a maior parte de sua vida em Viamão, no Assentamento Filhos de Sepé. Estudou em uma Escola Itinerante e ali conclui

seu ensino fundamental, já adulta. O MST, entre suas práticas, sempre defendeu a educação de jovens e adultos. E a proposta de trabalho, que permitiu que a professora Marta concluísse seus estudos, surgiu a partir da organização do Núcleo de Educação do MST, que criou um plano de trabalho e conseguiu a autorização para funcionar dentro do Assentamento.

Desde a 1984, além das ocupações de terra e marchas para pressionar pela reforma agrária no país, o MST luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. Em toda a sua história, foram conquistadas aproximadamente 2 mil escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país, abrindo as portas do conhecimento para 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra. Também foram formados mais de 4 mil professores. Nos últimos anos, foi desencadeado um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, que envolve a cada ano 2 mil educadores e mais de 28 mil educandos. Mais de 50 mil pessoas já aprenderam a ler e escrever no MST, que defende que a escola esteja onde o povo está e, consequentemente, os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola. (Site: <http://www.mst.org.br/node/1050>.. Consulta em 10/07/2014).

Foi seguindo esta linha de construção pedagógica que a educação dos jovens e adultos foi formalizada dentro do Assentamento.

Após concluir o ensino fundamental, a professora Marta foi atrás do ensino médio, pois sua vontade de seguir estudando era muito forte e alimentada dentro do Movimento. Não havendo, naquele momento, escolas de ensino médio no campo, ela se deslocava até o centro de Viamão para estudar. Seu ensino médio ela concluiu na Escola Estadual Setembrina. E não parou, pois, após o médio, ingressou na faculdade para efetuar sua formação na Licenciatura em Matemática.

É importante lembrar as dificuldades a serem superadas pela professora para conseguir concluir seus estudos, pois, sendo ela mulher, tinha uma casa e uma família para cuidar. Ainda hoje as mulheres carregam consigo esta premissa de que o espaço doméstico é de sua responsabilidade. E mesmo que o marido seja mais moderno, dificilmente ele passa da categoria de ajudante. Para uma mulher do campo a situação se torna mais difícil ainda pela distância a ser percorrida. Ir todos os dias do Assentamento até a Escola Setembrina não foi fácil, mas a persistência e a Pedagogia da Luta, que ela aprendeu desde cedo, lhe empurravam para ir adiante.

A formação superior em Matemática ela fez em um curso semipresencial, onde tinha que garantir a presença apenas uma vez por semana. Esta relação com o curso facilitou a

sua continuidade e término do mesmo. Ainda cursando a faculdade a professora Marta iniciou sua vida como docente.

Existe, no estado/RS, uma grande defasagem de professores de Matemática, o que gera a necessidade de a Secretaria de Educação contratar profissionais ainda em formação, que estejam a partir do 4º semestre do curso. Assim, a professora Marta começou sua vida profissional na Rede Estadual de Ensino. Mas, da mesma forma que o Estado contrata estudantes de licenciatura para suprir vagas, estes estudantes são usados para cobrir buracos, ou seja, devem atender uma carga horária dos professores que estão faltando nas escolas. E isso gera um acúmulo de trabalho muito maior, pois estes estudantes acabam atuando em várias escolas, ao mesmo tempo. A professora Marta teve, como primeiras escolas de trabalho, três escolas situadas no município de Alvorada, as escolas: Maurício Sirotsky Sobrinho, a Escola Olga Benário e a escola Júlio César Ribeiro de Souza.

A necessidade de começar sua vida profissional fez com que esta professora aceitasse trabalhar nestas escolas, mas não era o que queria. O sonho dela era trabalhar em escola do campo, associada à realidade que ela conhecia e, onde pensava, teria um trabalho melhor. Este sonho da professora Marta remete para o debate sobre a formação inicial das licenciaturas serem de caráter urbano. Isso pode ser confirmado pela resposta da professora, quando perguntada se teve dificuldade de trabalhar com os alunos urbanos, ao que ela vai responder que sim. Depois de três anos trabalhando em uma escola de periferia urbana ela diz que não quer mais ficar. *“Se pudesse escolher ficaria nas escolas que trabalho hoje? Não, não ficaria, iria para a escola do campo, pois, morei a minha vida toda e estudei parte dela lá e quero me voltar pra educação no campo.”* (Fala da professora).

A vontade de trabalhar em escolas do campo ocorre, segundo ela, pela falta de preparo para lidar com a educação urbana. Mesmo tendo uma formação urbana, ela diz que sua vivência anterior, como aluna e moradora do campo, vai lhe garantir um trabalho melhor com alunos camponeses. Entretanto, esta crença está baseada muito mais na sua vontade do que na experiência, pois a professora Marta nunca trabalhou com educação do campo.

Temos aqui um nó dentro deste nosso trabalho, pois apresentamos duas professoras que saíram de centros urbanos, com formações urbanas e adaptaram-se à educação do campo. A professora Débora tornou-se uma militante do MST e hoje atua com a Pedagogia

da Terra e com as diretrizes de uma escola de Assentamento que, de fato, foi ocupada, por isso temos nela um perfil diferenciado. Já a professora Denise, mesmo morando no campo, ainda apresenta certas características urbanas nas suas concepções de mundo e a educação, para ela, não se desvinculou das características urbanas, embora ela sinta-se adaptada ao campo enquanto educadora. Já a professora Marta não consegue se adaptar às escolas urbanas. Mesmo que, para ela, a sua relação com os alunos seja boa e de trocas, ainda não é o local onde gostaria de estar atuando.

A análise sobre as experiências destas três professoras com o auxílio de autores que trabalham a educação do campo no modo capitalista de produção, que é de expropriação da terra e de exploração dos trabalhadores e de apropriação do seu trabalho, nos permite concluir que o rural, enquanto concepção de mundo, que afeta a vida e o trabalho, deixa suas marcas muito mais profundas nas pessoas do que o urbano. É interessante esta análise, pois podemos seguir alguns caminhos de pensamento. Primeiro, que o urbano, com sua prepotência de cultura superior pode agregar nas pessoas um sentimento de maior tranquilidade quando inseridas no espaço rural. Já o rural, submetido a uma inferioridade cultural, deixa marcas que restringem a construção de uma relação nova com o urbano. Segundo, a sensação que o espaço urbano produz, de amplitude e velocidade, torna mais difícil a adaptação, pois são muitos aspectos que vão exigir mudanças. A vida no território rural é mais lenta e os acontecimentos pouco alterados diante da multiplicidade de elementos e desafios que a realidade urbana apresenta, o que vai facilitar a adaptação da pessoa ao mundo urbano. Trazemos estas reflexões para tentarmos compreender a vida da professora Marta.

Diante da situação acima, é necessário lembrar que as professoras Débora e Denise foram transferidas para o meio rural, e é neste espaço que elas vivem e trabalham, enquanto a vida da professora Marta está dividida. A família, a casa, os sentimentos, o gosto, o lazer, etc. estão no Assentamento e, por isso também, é muito mais difícil para ela querer ficar trabalhando em escolas urbanas. Ela diz que sentiu falta de uma preparação maior para atender crianças e adolescentes urbanos, pois sua realidade era muito diferente. Assim, a professora Marta sentiu um estranhamento da comunidade, logo no início de sua chegada à escola. *“A minha origem causava espanto nas pessoas, mas aos poucos fomos nos adaptando eu a realidade das comunidades e por sua vez a comunidade a mim.”* (Fala da professora)

Esse estranhamento não apareceu em nenhuma fala com outras professoras e nem com as professoras da Escola São Francisco, que veremos no capítulo IV. Ou seja, ser urbano e ir para o campo permitem naturalizar-se enquanto ser rural e vir para cidade ainda não. E, mais importante do que ser rural, a professora Marta vem de um Assentamento que está na origem do MST, o que, certamente, é ponto crucial do seu estranhamento. O “outro” urbano é menos distante no mundo rural que o “outro” rural no mundo urbano. Essa relação vem acompanhada da invasão que o mundo rural sofre do mundo urbano, através da escola, da televisão e da internet. O inverso não está na mesma proporção, uma vez que muitas crianças urbanas sequer sabem de onde vem o ovo e o leite que as alimentam.

É importante levantarmos outro aspecto nesta linha de raciocínio, que é o fato de a professora Marta iniciar sua atividade como professora na cidade de Alvorada. Então, retomamos uma discussão, feita anteriormente, que coloca esta cidade num limiar entre o rural e o urbano, tornando, portanto, sua comunidade diferente de outras exclusivamente urbanas. Assim, vamos relativizar o estranhamento da comunidade à sua origem rural e ressaltar sua participação em um movimento social como causa do estranhamento.

Um dos pontos importantes das conversas feitas com os sujeitos de pesquisa é sobre seus sonhos enquanto professoras. O que desejavam elas quando decidiram ser professoras e o que continuam a desejar, a partir de suas práticas. Paulo Freire (1982, p. 99-100) nos diz que:

Uma outra pergunta eu venho me fazendo de uns anos para cá, se faz em torno do que eu chamo um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. Corro o risco de parecer ingênuo, mas na verdade nada aí é ingênuo, eu diria a vocês. Aí de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade é um critério histórico-social e não individual. O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São outros os limites como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil.

Partimos do ponto do sonho ser ou não possível, quando a professora Marta nos diz que quis ser professora para “fazer algo pra melhorar o mundo” e também quando ela diz que *“amo o que faço e o faço porque acredito que posso ajudar a mudar o mundo pra melhor”*. Quando ela parte da sua formação, enquanto assentada em terras que foram conquistadas a partir de uma luta árdua, que surge dentro de movimentos sociais populares, ela tem o sonho de mudar o mundo, enquanto uma realidade histórica-social de luta e de possibilidades. Os limites históricos impostos à realização de seu sonho eram os das possibilidades/impossibilidades. A pedagogia da luta, presente em sua formação de base, lhe garantia acreditar ser possível, para ela, mudar o mundo enquanto professora. Quando ela sai de sua realidade – a de luta no campo – e vai se confrontar com outra – a de periferia urbana, o desconforto se faz presente. Ela não quer ficar neste espaço onde não é possível seu sonho; esta é sua primeira reação. E não está ela no mesmo mundo? Sim, mas o lugar é outro. E é do lugar de onde se parte para realizar o sonho que faz dele possível ou não. E aí também percebemos, com mais nitidez, as contradições que afetam o nosso mundo dominado pelo capitalismo.

Encontramos nossa professora em um momento no qual ela quer voltar para o seu lugar, onde sabe como realizar seu sonho. Trazemos novamente Milton Santos (2012), quando ele define o lugar como o espaço de resistências. Ele diz que os territórios são formados por lugares, que são espaços menores e capazes de resistir às forças do mercado, desde que se conheça sua realidade por dentro e em qual território este lugar está inserido.

Por enquanto, o lugar- não importa sua dimensão– é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (SANTOS, 2012, p. 143).

O lugar da professora Marta é o campo, um campo de lutas, resistências e conquistas. O lugar da professora Débora era a cidade com poucas resistências às determinações do mercado, sem muitas lutas por mudanças sociais e conquistas relativas. Se o sonho das duas era mudar o mundo, uma se encontrou e a outra, quem sabe, se perdeu. Essa diferença faz com possamos entender um pouco melhor as adaptações e as não adaptações, as motivações e as desmotivações que podem orientar nossas vidas nesta sociedade dominada pelo modo capitalista de produção, com destaque para o neoliberalismo que a caracteriza neste momento.

A professora Marta diz que quando passou a lecionar – na cidade – percebeu “*a diferença entre educar e transmitir conhecimento*”. Isso, uma vez que, para ela, o educar era uma prática das escolas do campo e o transmitir conhecimento era o que se fazia na cidade. Diante desta fala, cabe aqui ressaltar que existem sonhos possíveis, também, nas escolas urbanas e eles são realizáveis à medida que percebemos os limites das possibilidades e impossibilidades que a cidade nos apresenta e, de certa forma, nos impõe. Mesmo que estes limites sejam muito mais apertados e sufocantes, podemos encontrar brechas por onde penetrar e seguir, caso contrário, o educador urbano estaria limitado a ser, como definiu Gramsci, apenas um intelectual tradicional, que não se apresenta com posições transformadoras, mas sim conservadoras. E precisamos destacar que, nem todos os professores – educadores – se apresentam desta forma, há ainda os que querem transformar o mundo.

Nas diferenças entre campo e cidade, quando destacamos a escola, a professora Marta não consegue estabelecer estas diferenças, por não ter trabalhado em escola do campo. Porém, cabe debater um ponto importante aqui: a sua lembrança de aluna. É sempre difícil para o professor, de um modo geral, se colocar enquanto aluno, ou seja, ver a escola sob o seu olhar de quem se educa. Essa possibilidade permitiria à professora Marta comparar as escolas, uma vez que ela participou como educanda (assim são identificados os estudantes de uma escola do campo) de uma escola do campo. É importante considerar aqui, que a visão de escola talvez esteja restrita ao espaço institucional da escola tradicional, pois quando a professora fez seu ensino fundamental foi na EJA, em um projeto itinerante, organizado pelas educadoras do MST.

E quanto aos alunos urbanos ou camponeses, qual a diferença? Neste aspecto a professora Marta conseguiu fazer o comparativo pelo conhecimento que tem dos jovens do campo, incluindo aí seus filhos. Para ela: *O jovem urbano tem a escola como um ponto de encontro, como uma etapa que precisam passar pra se tornarem livres, já o jovem do campo vê a escola como possibilidade de mudar de vida, melhorar suas condições e sair do campo.* (Fala da professora).

Sem juízo de valores, a professora nos coloca duas realidades que precisam ser observadas. A primeira é que percebemos aqui um certo desconhecimento sobre o jovem urbano, uma vez que temos uma juventude urbana que vê, sim, a escola como um espaço de convivência social, muitas vezes porque não possuem outros lugares para isso. Mas não é só isso. Temos muitos jovens buscando algo mais na/da escola. A questão é que a escola

hoje se encontra, como já dizia Gramsci (2011, p. 45), desinteressante, ou seja, incapaz de atrair os interesses dos jovens. Para este filósofo era necessário a participação ativa do aluno na escola e isso só seria possível se a escola fosse ligada à vida, caso contrário a escola seria desinteressante. E de fato, ainda hoje, as nossas escolas não conseguem se ligar à vida e não interessam aos alunos. Por isso, não podemos culpabilizar os jovens pela vontade de passar pela escola de forma rápida.

A segunda realidade é o fato de os jovens do campo verem na escola a possibilidade de mudar de vida, e isto significa sair do campo. O abandono do campo pela juventude rural é um problema social que vem preocupando muito. Os dados sobre este novo êxodo rural são preocupantes:

O êxodo rural na última década atingiu a marca de 835 mil jovens no país. Em números absolutos, o Paraná foi o segundo estado que mais perdeu população no campo com idades entre 15 e 24 anos, na comparação entre os censos de 2000 e 2010. Foram 73,9 mil baixas, um total só menor do que o verificado em São Paulo, que teve redução de 184,6 mil jovens. Proporcionalmente à sua população, o estado teve a 5.^a maior queda – 22,4% dos jovens que moravam no campo se mudaram para as cidades. (FREITAS, Gazeta do Povo, 15/08/2011).

O debate em torno da evasão do campo efetivada pela juventude se dá muito em cima de alguns eixos: saúde, alimentação, educação e lazer. Entretanto, o que mais aparece quando os jovens se manifestam em relação ao seu principal interesse pela cidade é o lazer.

O lazer é aspecto importante para a constituição da identidade do jovem. Para Barral (2004) a identidade do jovem é construída social e simbolicamente, através das diversas práticas de lazer. O autor continua comentando, ligando o lazer a educação, ao afirmar que o lazer e as manifestações culturais estão assumindo, cada vez mais, o papel antes destinado a família, o trabalho e a escola na formação da identidade do jovem, principalmente pela identificação com o grupo. (SILVA, 2011, p. 4).

O ter como divertir-se, participar de grupos, sair do espaço do lar para estar em outros espaços, encontrar amigos é que faz o jovem interessar-se pela cidade, ou mais ainda, viver na cidade ainda que seja em bairros periféricos. Essa necessidade de lazer, de ampliar seus espaços de participação, não é suprida no campo, segundo o que pensa esta juventude. As escolas de ensino médio, estando situadas, na maioria das vezes, na cidade,

também interferem na vontade de sair do campo, pois lá é apresentada outra realidade ao jovem e ele quer experimentar. A força da televisão que mostra uma cidade idealizada também mexe com o jovem.

Cabe lembrar, entretanto, que ainda há os que querem ficar no campo e não podem. É o caso dos jovens de Alegrete. Esses, mesmo querendo continuar nas lidas do campo, ainda que seja como empregados rurais, não conseguem pela sazonalidade do trabalho e redução do mesmo. Na fala da professora Denise ficou bem explícito isso. Acaba que eles migram para a cidade, engrossando o êxodo rural da juventude. Outros ainda, filhos de pequenos agricultores, deixam o campo por não haver espaço para eles na propriedade. Ter suas próprias terras seria uma condicionante para a permanência no campo. A escola tem papel importantíssimo nesta questão, pois é ali que muito da valorização do lugar vai acontecer, ou não, e esta valorização será o ponto crucial para que o jovem lute mais pela sua permanência no campo.

A professora Marta apresenta uma leitura de mundo, que lhe permite compreender o lugar onde vive e as ações que devem ser realizadas para uma mudança no mundo, de forma a melhorá-lo. Entretanto, esta leitura ficou restrita a um espaço, o rural, que ela não consegue transpor para o urbano. Ou seja, seu sonho de mudar o mundo para melhor só é um sonho possível se puder acontecer no campo, caso contrário, os limites impostos são tantos que ela não sabe como superá-los.

3.3. O caso da Escola São Francisco em Júlio de Castilhos/RS

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados. (CUNHA, 1967, p. 287).

A citação acima retrata o episódio como, sob a visão de Euclides da Cunha, encerrou-se a Guerra de Canudos. Um momento histórico de luta pela terra envolvendo o trabalhador do campo contra a ganância dos latifundiários e dos governos sob seu mando. Dentre os últimos resistentes, permaneceram três gerações que lutaram até o fim pelo direito ao trabalho na sua terra.

Para que não percamos o fio da história e sigamos na luta contra a opressão e a desigualdade social, precisamos apostar na formação e manutenção de uma consciência crítica e comprometida com a transformação social, por parte de crianças, jovens e adultos que estão hoje nos movimentos sociais populares. Neles depositamos a esperança de uma continuidade da luta e de um seguir nas conquistas. Para isto, é necessária uma formação básica, desde a educação infantil, que seja afirmativa dos direitos do trabalhador do campo e da importância da atividade rural familiar, voltada para pequena produção, organizada de forma coletiva, em contraponto ao agronegócio, e que, de fato, gera a sustentabilidade do Brasil. E a formação do educando, nessa perspectiva, passa pela formação do educador.

Quando falamos sobre a formação de professores que atuam nas áreas rurais do estado/RS temos, na prática, na grande maioria das situações escolares, professores com formação urbana – mesmo sendo de origem camponesa – e professores urbanos – na formação e na origem – que atuam no campo. No caso da Escola Municipal São Francisco, de Júlio de Castilhos todas as professoras são urbanas. Elas nasceram, se criaram e continuaram a viver na cidade. Por isso, é interessante entender como as relações são estabelecidas entre uma escola com esta característica e o Assentamento onde está inserida.

Na cidade de Júlio de Castilhos foram criados três assentamentos rurais oriundos das conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os três assentamentos conquistados foram: Ramada, em 1989, Alvorada, em 1996 e Santa Júlia, em 1999. A cidade era cercada por três fazendas improdutivas que foram desapropriadas, nas décadas de 1980/90, e transformadas em assentamentos rurais. Atualmente, formam um conjunto de lotes divididos entre 250 famílias de integrantes do MST.

O Assentamento Ramada foi o primeiro a ser constituído. As famílias que ali foram assentadas vieram, na sua maioria, da ocupação que ocorreu em 1985 na Fazenda Anoni – em Sarandi/RS. Após esta ocupação, houve outra em terras da cidade de Santo Augusto/RS, que logo foi desocupada pela Brigada Militar. Após isso, muitas marchas foram feitas em direção a Júlio de Castilhos para reivindicar a desapropriação das terras improdutivas que ali se localizavam. Em 1989, foram assentadas, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 83 famílias em uma área de 2.137,4 ha, constituindo, assim, o Assentamento Ramada e, no ano seguinte, foram assentadas, pelo governo do estado/RS, mais 19 famílias em uma área de 512,1 ha, criando o Assentamento Nova Ramada. Os dois assentamentos juntos hoje formam o Ramada (BUTH, 2005). Ali foi criada a Escola Estadual 15 de Março.

O segundo Assentamento a ser estabelecido foi o Alvorada. A luta do MST pela desocupação da primeira fazenda deu ânimo para novas investidas e ocupações, no intuito de desapropriação de outra fazenda improdutivo; esta fazenda possuía uma longa extensão de terra perpassada pela estrada RS-158 e pela linha férrea – motivo de valorização do imóvel em outros tempos. O Assentamento Alvorada foi resultado da divisão da fazenda de mesmo nome, entre os integrantes do MST, após a ocupação da área no ano de 1995. As terras improdutivas foram desapropriadas e divididas entre as famílias ocupantes. Foram 72 famílias assentadas sendo que, cada família recebeu aproximadamente 21,7 hectares. (MOREIRA, 2008). Neste Assentamento foi criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco. O Assentamento seguinte foi o Santa Júlia, criado em 1999, com 15 famílias assentadas. No Assentamento Santa Júlia foi criada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Júlia.

No momento da pesquisa, às margens da estrada RS-158, que atravessa o Assentamento Alvorada, estava montado o acampamento Herança de Adão Preto, do MST, com 30 famílias que aguardavam para serem assentadas. Com o fim das Escolas Itinerantes, em 2009 (CAMINI, 2009), as crianças do Acampamento passaram a estudar na Escola Municipal São Francisco, junto às crianças assentadas.

O foco deste capítulo são as professoras que atendem na Escola São Francisco, localizada no Assentamento Alvorada. A escola São Francisco foi fundada em 2000, muito pela pressão dos assentados que tinham suas crianças estudando em um galpão improvisado. A escola é municipal e foi construída às margens da RS-158, quase fugindo do Assentamento. As professoras encaminhadas para atender a escola foram chamadas conforme a classificação do concurso feito pela Prefeitura de Júlio de Castilhos, ou seja, não tinham qualquer vinculação com a comunidade.

A característica acima traz logo para destaque uma questão importante e que vai perpassar pelas falas das professoras e, de um modo geral, pela sua conduta, enquanto professoras da cidade, mas que trabalham em escolas do campo. A escola não foi ocupada pelo Assentamento.

Olhando para a história do MST, não é difícil identificar nela a existência desse processo de ocupação da escola, exatamente o que vou buscar descrever no próximo tópico, mas isso não significa dizer que, em todos os assentamentos e acampamentos, esse seja um processo concluído, ou mesmo em andamento. Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que têm com ela, é anterior à sua entrada no Movimento, mas não chegaram ainda a

ocupá-la. A ocupação da escola não é uma decorrência necessária a ocupação da terra, embora tenha sido uma ação produzida no mesmo processo e pelos mesmos sujeitos. Mas ela se constitui como uma possibilidade histórica para todos os sem-terra que integram o MST ou partilham de sua herança. (CALDART, 2004, p. 224).

As professoras que passaram a atuar ali, como dito anteriormente, eram urbanas, ou de Júlio de Castilhos ou de Santa Maria. Assim, não tinham vínculo com a comunidade e, com isso, também não tinham a compreensão histórico-social da ação daquela comunidade. E a escola a ser ocupada era um processo que não estava em andamento ali.

Em uma das muitas conversas feitas com professoras de Júlio de Castilhos, uma professora, quando questionada se iria trabalhar em assentamento respondeu que não, pois lá as professoras *“dizem que é horrível, em tudo os assentados se metem, até na forma delas ensinar o MST quer se meter”*. Em outro momento, uma professora que tinha carga horária sobrando disse que *“eu vou pra qualquer lugar menos para Assentamento, prefiro a morte”*. Estas falas reproduzem um pouco do pensamento urbano da cidade de Júlio de Castilhos sobre as escolas de assentamentos. Mas é importante destacar que, quando se referiam às escolas que não queriam ir, as professoras estavam se referindo às escolas estaduais, como a Escola Santa Júlia, do Assentamento Santa Júlia e a escola 15 de Março do Assentamento Ramada.

Estas escolas possuíam as características de terem sido ocupadas pelos assentados e tentavam manter um trabalho próximo às cartilhas do MST. A Pedagogia da Terra era defendida pela comunidade, que tinha na direção das escolas (que eram dos assentados) um grande aporte. Isso explica o medo manifestado pelas professoras de ter de trabalhar nestas escolas. Não era um medo da zona rural, até porque a cidade de Júlio de Castilhos, com seus 20 mil habitantes, era muito mais próxima da área rural do que da urbana. Quanto a ir para a escola São Francisco, já não parecia tão assustador.

A Escola Municipal São Francisco atende cerca de 40 crianças de três a quatorze anos de idade, proporcionando vagas na Educação Infantil e Ensino fundamental (da Pré-Escola à 6ª série) O funcionamento da escola se dá em dois turnos, manhã e tarde. (WIZNIEWSKY, 2009). A escola, em 2010, passou a atender também os alunos do Acampamento Herança de Adão Preto, que foi montado na RS-158 ao lado da escola. Essa nova situação trouxe uma configuração nova para a escola, que destacaremos mais adiante.

A escola, no momento da pesquisa para a realização desta Tese, tinha cinco professoras atuando e uma delas era a diretora, sendo que três moravam em Júlio de Castilhos e duas em Santa Maria, incluindo aí a diretora. Essas professoras que haviam sido aprovadas no concurso municipal e passaram a trabalhar na escola nunca haviam tido formação para atuar em escolas do campo. Quando questionadas sobre se conheciam a Pedagogia da Terra, todas disseram que não. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação da cidade tinha uma política de formação de professores bem ativa, entretanto, nestas formações nunca havia nada direcionado aos professores no campo.

Na tentativa de conversar com a pessoa responsável por educação do campo na Secretaria Municipal de Educação, a resposta obtida foi a de que não havia professores/as interessados nessa formação, pois não existiam escolas do campo em Júlio de Castilhos. A concepção pedagógica da Secretaria era a de que escolas rurais e do campo são coisas completamente diferentes e o que existia na cidade era escolinhas rurais que precisavam do mesmo atendimento oferecido pelas demais escolas. Quando as autoridades responsáveis pela educação não percebem a necessidade de uma diferença pedagógica para as escolas urbanas e para as escolas de assentamento rurais é porque também as professoras não o percebem, e, além disso, é porque a comunidade onde ficam as escolas também não o percebem. Caso contrário, haveria pressão para, no mínimo, as autoridades dizerem que havia escolas do campo, mesmo que não oferecessem nenhuma formação pedagógica alternativa para estas escolas.

Então voltamos à questão da ocupação da escola. Na escola São Francisco, as professoras urbanas, com toda a sua carga de pensamentos e práticas distanciadas da realidade do campo, foram as que ocuparam esta escola. Já era fato corrente entre os outros assentamentos que a escola São Francisco não havia sido ocupada. E qual a participação (ou não participação) dos assentados nesta prática (ou não prática)?

Passando agora para o Assentamento Alvorada, este possui a seguinte característica produtiva:

A produção no Assentamento Alvorada é diversificada, destacando-se a produção de soja, milho e a bovinocultura de leite com utilização de mão de obra eminentemente familiar. O modelo produtivo adotado pelos assentados está mais próximo do modelo agrícola que os excluiu da terra, ou seja, ainda um grande número de assentados continua reproduzindo a mesma agricultura capitalista, ligada a monocultura (principalmente da soja), e ao uso de insumos químicos os quais aumentam substancialmente os custos de produção e dependência as indústrias fornecedoras. (WIZNIEWSKY, 2009, p. 6).

A característica produtiva do Assentamento reflete um pouco da sua relação com as práticas defendidas pelo MST. De um modo geral, boa parte dos assentados do Assentamento Alvorada tornaram-se monocultores e não conseguiram estabelecer a cooperação para uma produção coletiva. Ao contrário do Assentamento Ramada, por exemplo, que foi o primeiro assentamento do estado/RS a ter uma cooperativa para organizar a produção. No Assentamento Alvorada houve a tentativa da construção de um quiosque à beira da RS-158, para venda coletiva dos produtos do Assentamento, mas a iniciativa não teve sucesso.

O quiosque foi construído, mas não teve o fim para o qual foi conquistado. A não utilização do quiosque foi um exemplo de não haver, de fato, um coletivo dentro do Assentamento. O individualismo estava se manifestando, o que acabaria transformando os moradores que deixaram se considerar como Sem Terra, e se tornaram apenas produtores rurais competindo entre si. O Assentamento era dividido em três bolsões, onde havia para cada um uma liderança. Entretanto, as conversas demonstraram que não havia ações coletivas, de fato, desde a luta pela construção da Escola. A Escola São Francisco acaba, dentro deste processo, por ficar fora da realidade do Assentamento, pois a comunidade não se organizou para ocupar este espaço.

Percebe-se que, mesmo estando localizada eminentemente numa área rural atendendo filhos de camponeses, a escola, na percepção dos alunos, não compartilha a dinâmica e a realidade do lugar onde vivem. O contato com a realidade, com o lugar, como coloca Callai (2005) são importantes para a construção do saber. Uma vez construído este saber do lugar, de vida cotidiana, este pode ser extrapolado para o mundo. O contato com a natureza, com as coisas da vida diária, as quais detêm um valor sentimental para as crianças possibilita a compreensão do saber, e o saber do porque dos acontecimentos, formando assim o que Freire (1975) denomina de homem histórico. (WIZNIEWSKY, 2009, p. 9).

A escola, portanto, e os alunos percebem isso, não consegue a aproximação que deveria ter com a vida deles. E esse contexto se apresenta assim, neste caso, pela formação das professoras e pela falta de leitura de mundo, deste mundo novo onde elas passam a estar inseridas, resultando no distanciamento entre a realidade cotidiana do Assentamento e a prática cotidiana da escola.

Uma professora durante as conversas diz que “seus alunos e os pais eram massa de manobra das lideranças do MST”. Outra professora fica impressionada com o absurdo que acontece em outubro, pois “o MST faz as crianças saírem da escola para se reunirem em outras cidades e perderem aulas”. Não existe a compreensão, por parte das professoras desta escola, do significado da Pedagogia da Luta e o quanto estas crianças estão aprendendo quando vão para as marchas dos Sem Terrinhas. Esses pensamentos sobre práticas do Movimento foram constantes nas conversas. E cabe aqui pensarmos sobre a atuação dos assentados, pois, se de fato eles ocupassem a escola, se fossem participativos, haveria uma intervenção e uma fala que contestaria o dizer das professoras e, no mínimo, elas repensariam suas falas e práticas.

As professoras não conheciam a Pedagogia da Terra, não sabiam da realidade do campo, então qual seria o foco principal de ensino, qual a pedagogia? O que define suas escolhas por métodos e instrumentos pedagógicos? A resposta para estas perguntas chamou muito atenção e merece uma reflexão. Uma professora foi incisiva “*nós ensinamos com amor, pois essas crianças precisam de amor*”. É interessante esta fala, pois é uma fala típica de professores urbanos que atendem crianças carentes, do ponto de vista econômico, e, conseqüentemente, são carentes de afeto por ficarem sós enquanto o pai e a mãe trabalham. Muitas sofrem violência doméstica, outras têm de trabalhar muito cedo em lógicas exploratórias de trabalho muito duras.

Essas crianças, sim, precisam muito de atenção e amor, mas as crianças do campo, as crianças do Assentamento e do Acampamento não possuem estas necessidades como prioridades, pois as famílias estão presentes em suas vidas e a relação estabelecida é diferente da que os jovens da cidade estabelecem com suas famílias. O que as crianças do campo precisam é de uma formação escolar consistente, que atenda e fortaleça a educação de luta que elas vinham recebendo dentro do Movimento. As crianças do Assentamento e do Acampamento não precisam da piedade que as professoras parecem sentir por elas.

A chegada do Acampamento Herança de Adão Preto, ao lado da escola, vai trazer algumas mudanças para a realidade da Escola São Francisco. A primeira foi o aumento da quantidade de alunos, uma vez que as crianças acampadas também passaram a estudar na escola. A segunda vai ser a própria percepção das professoras quanto à educação do/no campo.

A situação que vai marcar o relato que segue, e começa com a entrada das primeiras crianças do Acampamento na Escola São Francisco. Ocorre que uma assentada iniciou uma mobilização, no Assentamento, para que as crianças do Acampamento não frequentassem a escola. A argumentação, além do inchaço das turmas, é que a influência das crianças acampadas não seria boa. Diante desta situação, onde pais assentados de alunos da escola, não querem que os novos alunos, filhos de acampados, permaneçam, as professoras assumem a postura de defender a permanência das crianças acampadas na escola.

Houve, portanto, a necessidade de uma mediação do conflito e este fato fez com que as professoras tivessem de conhecer as duas realidades, para saber como argumentar em prol das crianças que chegaram. Tivemos, então, o ponto de ebulição de uma consciência coletiva que foi transformadora quanto à leitura de mundo das professoras. Elas impuseram-se, enquanto educadoras, para garantir o direito à educação a todas as crianças, fossem elas assentadas ou acampadas, ou nenhuma das duas situações. E lá ficaram as crianças do Acampamento sob o olhar preocupado, mas seguro, do que queriam as professoras da Escola São Francisco, que era atender a todos...

Considerações Finais

As considerações que apresentamos aqui não possuem a pretensão de serem conclusivas, mas de mostrarem o resultado de reflexões feitas na tentativa de responder aos questionamentos que nos guiaram desde o princípio da elaboração desta Tese. Qual seja: Quais os limites e possibilidades impostos às professoras de origem e formação urbanas para que elas possam trabalhar em escolas do campo? E como elas poderão realizar um trabalho com visão de mundo qualificada a ponto de criar, junto aos educandos, uma capacidade de transformação social? A partir das vidas revisitadas pudemos encontrar algumas respostas, que não pretendemos sejam definitivas ou exclusivas.

O caminhar desta Tese na busca de respostas perpassou por uma contextualização histórica, que nos permitiu ver como a educação rural/do campo andou pelas constituições do país e pelos encaminhamentos governamentais. Percebemos como, em três momentos históricos, chaves para a história do Brasil, a educação passou por mudanças que nos afetam até os dias de hoje.

Ao mesmo tempo em que o governo Vargas, de 1930, estabeleceu a Constituição mais progressista que tivemos no Brasil, o mesmo governo, tornando-se uma ditadura, a do Estado Novo em 1937, outorgou a Carta Constitucional fascista que desintegrou os direitos conquistados na Constituição anterior. Na sua volta em 1950, o governo Vargas vai partir para uma luta pelo direito dos trabalhadores desafiando a história, uma vez este governante, com suas contradições, vai balançar as observações a seu respeito, pois vai ser ora um, ora outro. E assim, o líder carismático, populista, fascista, nacionalista, trabalhista vai ser o responsável pelo governo que vai criar mais escolas rurais.

Na década de 1960, vamos ter um momento histórico de movimentos sociais populares intensos, onde a luta pela terra se faz presente. Líderes se forjam na luta e as mudanças parecem inevitáveis. Mas um golpe que ficou adormecido por dez anos, desde o suicídio de Vargas, em 1954, floresce e acaba com sonhos, possibilidades e perspectivas. E vinte e um anos depois, as mudanças rumo à redemocratização são avistadas, mas plenas

de limitações. Os vinte e um anos de ditadura serviram para consolidar no poder uma elite que não vai abrir mão deste poder e, para isso, vai criar a seu favor todos os mecanismos legais que um governo sob o seu mando pode ser capaz de fazer. É neste patamar histórico que renasce a luta pela terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) torna-se o maior movimento social popular da América Latina. E teremos, em 1988, a nova Constituição Federal que representa a redemocratização, mas as mãos daqueles que governam e mandam está presente no texto, principalmente na questão da terra, pois o poder dos latifundiários do Brasil ficou bem demarcado.

O caminhar da história, neste período de redemocratização, vai empurrar a educação para caminhos impostos pelo capitalismo e legalizados pelas práticas neoliberais. Teremos uma série de medidas educacionais capitaneadas pelo Banco Mundial, que vão afetar diretamente nossos sujeitos de pesquisas. Citamos o Programa Escola Ativa que vai ser usado nas escolas municipais de Alegrete e vai agradar, por ser o primeiro programa de educação direcionado ao mundo rural, mais propriamente, às escolas multisseriadas rurais. Mas, como vimos, este é um Programa com formação e material didático aos professores rurais, que, entretanto, se sustenta numa concepção urbana de mundo desenterrada de outra época, os anos 1930/50, em que a escola primária devia dar um mínimo de conhecimento aos filhos dos operários. E infelizmente, os programas neoliberais conseguiram se aproveitar da ausência do Estado em certos aspectos para impor suas práticas, ao atingir crianças e jovens em processo de formação, tanto pelas práticas pedagógicas quanto pelo material didático, com ideias direcionadas ao mundo urbano, pois a terra dos pais, os agricultores, poderia ser incorporada pelo agronegócio.

Entretanto teremos resistências. Teremos as práticas educativas propostas pelo MST, que, por exemplo, vão funcionar como o guia para que a Escola Nova Sociedade se abasteça de práticas realmente voltadas para uma educação do campo. De um modo geral, as escolas ocupadas pelo MST terão a possibilidades de seguir uma pedagogia construída para atender as escolas do campo. Também teremos a proposição de uma educação do campo, criada a partir de pensamentos realmente preocupados com estas escolas e com a educação que oferecem, e que vão tomar corpo como uma série de medidas do governo federal, que citamos anteriormente, como possibilidades. São programas recentes, implementados a partir de 2005³², que vão gerar novas perspectivas educacionais, com

³² Algumas políticas para a educação do campo: Projovem Campo – Saberes da Terra, implementado a partir de 2005, oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a

destaque para o PRONACAMPO, lançado em 2012, em substituição ao Programa Escola Ativa.

A partir das coordenadas indicadas pela História da Educação no Brasil, pela compreensão dos limites impostos pelo capitalismo usando práticas neoliberais, dos referenciais de Paulo Freire e Antonio Gramsci, pudemos refletir sobre as vidas das três professoras que foram sujeitos desta pesquisa.

A professora Débora nos mostra que não existe uma regra para o fato de se ter uma formação escolar conservadora, ser um sujeito completamente urbano e, por isso, não ser capaz de pensar e voltar suas práticas em direção a uma transformação social que permita enfrentar estes limites e passar a ser uma professora do campo. Pois foi exatamente isto que aconteceu na vida dela. Hoje ela é uma militante de um movimento social do campo, defende a Pedagogia da Terra, atua como professora em uma escola de Assentamento e quer que seus alunos sejam transformadores da sociedade em que vivem, buscando um mundo melhor para a classe trabalhadora. Saiu da cidade e passou a morar no campo com sua família e sente-se completamente integrada àquela realidade. A menina de apartamento está voando no sonho possível de mudar o mundo através da educação.

A professora Denise, que não queria ser professora, hoje o é e tenta, dentro das limitações que ainda não conseguiu superar como sujeito urbano, melhorar a educação na escola em que atua. As dificuldades de uma escola rural, que vê as famílias deixar o campo por falta de uma estrutura social que lhes garanta trabalho, aprofunda o peso do ato de educar. E mesmo que nossas reflexões remetam para o fato de a professora Denise não ter se despedido de sua formação urbana, para olhar a realidade do campo com uma visão de mundo diferente, ela, ainda assim, sente-se uma professora do campo, pois sua vida agora é no campo. Poderemos esperar ainda que a organicidade da professora Denise, como pessoa que vive o campo diariamente, venha a acontecer e quem sabe sua capacidade de despertar seus alunos para as possibilidades de uma transformação social aconteça. Gramsci (2011) dizia que o campo tinha estas características de importar intelectuais, mas a identificação

29 anos que não concluíram o ensino fundamental; O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) criado em 2009, apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Campo foi criado em 2011. O Pronacampo, lançado em 2012, visa apoiar técnico e financeiramente os estados, o Distrito Federal e os municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior.

com o lugar se fazia necessária para que o sujeito de fato ali agisse como um intelectual orgânico.

A professora Marta tinha, em seu sonho como professora, o de ajudar seus alunos a mudar o mundo. Mas o mundo a ser mudado tinha lugar certo: o campo. Sendo ela uma professora forjada nas lutas pela terra dentro do MST parecia mais fácil este sonho se ele fosse realizado no Assentamento, nas escolas que o atendem. O urbano não é o seu lugar. A cidade parece mais cruel na recepção ao sujeito do campo do que o inverso. Esta sensação acaba por permear as ações da professora Marta, que agora tem como sonho ser uma professora do campo, que entende ser o seu lugar. Temos nela uma intelectual orgânica dos camponeses, mas não dos trabalhadores urbanos. A contradição aqui se faz presente e não permite à professora ler o mundo na sua totalidade.

A escola São Francisco nos demonstra como são importantes as presenças especiais no grupo. Ou seja, na escola Nova Sociedade, quando a professora Débora chegou, já havia um grupo de professores/as com uma leitura de mundo transformadora daquela realidade, pessoas que tiveram uma formação dentro da Pedagogia da Terra, professores/as do MST que tinham clareza dos seus sonhos e de como colocá-los em prática. Essas presenças foram importantes para que seu processo pessoal de transformação em prol de uma educação voltada para os trabalhadores do campo acontecesse.

Na escola do Angico, onde atuava a professora Denise, ao contrário, as professoras eram da cidade, moravam na escola cinco dias por semana, voltavam para cidade e assim, nesta rotina, não participavam efetivamente de uma vivência do campo. Desta forma, não conseguiam re/produzir efetivamente em si uma transformação que lhes permitisse criar na escola uma pedagogia transformadora do mundo. As mudanças só passaram acontecer quando a professora Denise passou a morar efetivamente no campo, se identificar e entender dramas e situações típicos do trabalhador do campo. Portanto, a escola São Francisco, com seu grupo de professoras totalmente urbanas, sem um vínculo inicial com a comunidade Sem Terra, sem conhecer a Pedagogia da Terra, não acreditando no MST e tampouco este Movimento indo até elas, todas estas características marcavam a escola identificando-a como urbana. E essa escola urbana situada no campo não favorecia a permanência da consciência de luta na mente das crianças, ao contrário, mesmo amando o campo elas aprendiam que a cidade era o melhor lugar para se encontrar trabalho e se viver.

As histórias de vidas, foco de nossa Tese nos ensinaram muito sobre a vida de professoras, sobre o trabalho no campo, sobre ser professora no campo e na cidade. Mais do que isso, nos permitiram refletir sobre aspectos que, devido à dinâmica corrida do mundo moderno, poderia passar despercebido por muitos. Pois, como diz Eclea Bosi (1993, p. 281):

É verdade, porém que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, “racionalizando” as horas de vida. É o tempo da mercadoria da consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso... A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil.

A reconstrução escrita de percursos da vida de professoras nos faz parar o tempo e permite momentos de reflexão sobre o contexto histórico e a conjuntura econômico-política. E vamos além, pois conseguimos perceber as ações do sistema capitalista sobre a vida das pessoas, especialmente das professoras, e ainda, como o Estado autoritário, ou não, age sobre estas vidas, como as ações diárias dos trabalhadores permitem aproveitar-se das contradições do capitalismo e gerar reações por parte da classe que se encontra no poder. Ou também como estas reações são sufocadas, como no caso da professora Débora, que sofreu sob a Lei de Segurança Nacional o dedo mais autoritário do Estado.

Paramos o tempo para refletir sobre a educação do campo e como é difícil implementar um sonho, mas não é impossível quando acreditamos na sua força. Paramos o tempo para buscar no passado a história do ser mulher e do ser professora no Brasil. Paramos o tempo para entender como é possível ler o mundo sob as mais diversas circunstâncias e como é possível ser um/a intelectual e ajudar a forjar caminhos e transformar realidades. Paramos o tempo para tentar perceber como professoras urbanas atuando no campo também são capazes de transformar e transformar a si mesmas diante da realidade do outro.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- _____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos do CEDES**. v. 27, n. 72, p. 157-176, Campinas/SP, maio/ago., 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. 4ª ed. Petrópolis/RS: Vozes, 2008.
- BARROS, Marco Antonio. A Lei de Segurança Nacional e a Legislação Penal Militar. In: <http://www.revistajustitia.com.br/artigos/4714.cb.pdf> - 2014.
- BARROSO, Vera Lucia Maciel (Org.). **Raízes de Alvorada: Memória, História e pertencimento**. Porto Alegre: EST, 2006.
- BRASIL/MEC. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – Escola Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/>
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. BOBBIO Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). Tradução de Carmen C.; Varriale et alii.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.).
- BOSI, Eclea. Pesquisa em memória social. **Revista de Psicologia**. São Paulo: USP, v. 4 (1/2), p. 277-284, 1993.
- BUTH, Fernanda. “As estratégias de reprodução no assentamento Ramada em Júlio de Castilhos/ RS”. Florianópolis/SC: Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFSC, 2005. Dissertação de Mestrado. 159 p.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. nº. 71. São Paulo, 2007.
- CAUME, David José. **O MST e os assentamentos de reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares**. Passo Fundo/RS: Ed. Universidade de Passo Fundo; Goiânia/GO: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 2006.
- CORREIA, Wilson Francisco – O que é conservadorismo em educação? In: **Conjectura**. Filosofia da Educação. Caxias do Sul/RS, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago., 2013.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CYTRYNOWICZ, Roney. Integralismo e política regional: a ação integralista no Maranhão (1933-1937). **Revista Brasileira de História**. v.21, n.40 São Paulo: páginas... 2001.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. 27ª edição. Livraria Francisco Alves, 1967.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação B.; WHITACKER, Arthur Magon (orgs.). **Cidade e Campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. 2ª ed.; São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: uma forma de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva**. 7ª ed., Difel, São Paulo, 1976.

FERRARO, Alceu; RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Trabalho Educação e Lazer: construindo políticas públicas**. Pelotas/RS: Educat, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena (Orgs.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. Versão digital: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000087>

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

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Ed. UNESP, 2000

_____. **Política e Educação**. 8ª edição, Indaiatuba/SP, Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Luciane A. Araújo. O professor na perspectiva gramsciana. In: FERRARO, Alceu; RIBEIRO, Marlene (Orgs.). **Trabalho, Educação, Lazer: construindo políticas públicas**. Coleção Desenvolvimento Social, nº 2. Pelotas/RS: EDUCAT, 2001, p. 227-254.

FREITAS, Ismael. Sem perspectivas, 835 mil jovens deixam o campo em 10 anos. **Gazeta do Povo**. Jornal de Londrina/PR. Pastoral da Juventude Rural. 15 de agosto de 2011. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1158069 Consulta em 07/11/2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

GONÇALVES, Gustavo B. B. “Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente”. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

- HERNANDEZ, Fernando. O Projeto Político Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A. Ano VII, nº 25, fev./abr., p. 11, 2003,
- HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. Ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HOBBSBAWN, Eric. **Como mudar o mundo: Max e o marxismo, 1840-2011**. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEFEBVRE, Henri. **El materialismo dialéctico**. 1999. Disponível em: www.elaleph.com
_____. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Edições Península, 1978.
- LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 17. Rio de Janeiro, p. 40-49, mai./jun./jul./ago., 2001.
- LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Trabalho e formação humana: o papel do intelectual e da educação**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTDBR, 2002.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.
_____. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo; Cortez; 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I. Vol. II** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 22º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
_____. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I. Vol. 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna – 27º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MATTEI, Lauro. **Reforma agraria en Brasil bajo el neoliberalismo: evaluación y perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2008. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/moyo/16Mattei.pdf>.
- MELLOWKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. As Ligas Camponesas e os Conflitos no Campo. **Revista de História** nº18; João Pessoa/PB, p. 1-21, jan./jun. 2008.
- MOREIRA, Vinicius Silva. “Territorialidades Rurais em Júlio de Castilhos/RS: da pecuária extensiva à agricultura familiar”. Santa Maria/RS. Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências. UFSM, 2008. Dissertação de Mestrado.
- MORIGI, Valter. **A Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. **Cadernos de Formação** n° 18. São Paulo: 1991.

NETO, João Gervásio dos Santos. **Redemocratização brasileira e educação**. Site: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4_7_2002.pdf. Acessado em 23/10/2014

NEVES, Frederico de Castro. Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. V.21, n°40. São Paulo, p. 107-129, 2001.

PADRÓS, Enrique; GASPAROTTO, Alessandra. Gente de menos nos caminhos e descaminhos da abertura no Brasil (1974-1985). In: PADRÓS, Enrique. (Org.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1954-1985): história e memória**. O Fim da Ditadura e o Processo de Redemocratização, v. 4. 2° ed., Porto Alegre: Corag, 2010, p. 35-46.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativa**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck (Orgs.). **Desenvolvimento do campo em construção**: experiências em assentamentos e comunidades camponesas: São Leopoldo/RS: CEBI, 2010.

PARDIM, Carlos Souza. **O Movimento da Escola Nova no Brasil da Década de 1930**. Disponível em: http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf.

PERES, Lícia. Movimento Feminino pela Anistia no Rio Grande do Sul. In: A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1954-1985): história e memória. In: PADRÓS, Enrique. (Org.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1954-1985): história e memória**. O Fim da Ditadura e o Processo de Redemocratização. v. 4. 2° ed., Porto Alegre: Corag, 2010, p. 101-140.

REVISTAVEJA. Seção: Brasil. **A jornada das foices**. Edição 1143. São Paulo: Ed. Abril, p. 34-39, 15 de agosto de 1990.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol.21, n°40, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. **Educação e Realidade**. Vol. 25, N° 2. Porto Alegre: UFRGS, p. 179-202, 2002.

_____. Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, v. 28, n° 1, p. 459-490, março de 2012.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n°54. Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, p. 669-691, jul./set., 2013.

SANTOS, Leonardo Soares. **As Ligas Camponesas do PCB: A transformação da questão agrária em ação política (1928-1947)**. Disponível em: http://www.academia.edu/3252236/AS_LIGAS_CAMPONESAS_DO_PCB_A_TRANSFORMACAO_DA_QUESTAO_AGRARIA_EM_ACAO_POLITICA_1928-1947

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio**. Pesquisa em Educação em Ciências. v. 08, nº 1, julho de 2006.

SARTI, Cynthia Andersen - O feminismo brasileiro desde anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Irizelda Martins de Souza. **Formação de professores no e do campo e a UNESCO: uma nova estratégia?** Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/6_formacao_professores_cp11.pdf Acesso em 30 de nov. de 2013.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos do Cedes**. vol.23. n. 61. Campinas/SP, p. 283-301, dez. 2003.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. 1º ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, Vera. O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Sueli de. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 161-182.

SPÓSITO, Maria Encarnação B.; WHITAKER, Artur Magon (orgs). **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCHILLING, Paulo. Do “caminho brasileiro” de reforma agrária. In: MARIGUELA, Carlos. **A questão agrária no Brasil: textos dos anos sessenta**. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1980.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

SOARES, Vera. **Muitas faces do feminismo no Brasil**. In: http://www2.fpa.org.br/uploads/feminismo_brasil.pdf. 2014.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. SOUZA FILHO, José Alexandrino. A “Festa Brasileira” ou o Teatro do “Bom Selvagem”: um estudo sobre o Papel do índio brasileiro na entrada de Henrique II em Rouen em 1550. **Revista Morus**, nº5, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas (Org.)**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TAVARES J. Fernando. **Saber Fazer ou Saber Pensar?** Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/OGT/ ogt1502.htm>. Arquivo capturado em 04 de julho de 2009.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**. v. 24, nº 47 São Paulo, p. 12-28, 2004.

TOSTES, Suzane Conceição Pantolfi. Conflitos e lutas entre classes sociais no Governo Sarney (1985-1989). In: **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2010, Londrina, UEL GT 2. Estado, ideologias e meios de comunicação. Disponível em:

http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt2/10_SuzaneTostes.pdf

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VECINA, Cecília Cruz. **O II Plano Nacional de Reforma Agrária do Governo Lula**: Uma análise para além do aparente. Disponível em:

http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1367_1.pdf.

VENDRAMINI, Célia. **Terra, trabalho e educação**: experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

WRUBLEVSKI, Bernadete Aued; VENDRAMINI, Célia (Orgs.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Ed. Insular, 2009.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM. v. 30, nº 02, p.105-120, 2005. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.