

ALESSANDRA RIOS DE FARIA

**ESCOLA, FAMÍLIA E
MOVIMENTO SOCIAL:
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO
FAMÍLIA-ESCOLA EM UM
ASSENTAMENTO DO MST EM MINAS
GERAIS**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Alessandra Rios de Faria

**ESCOLA, FAMÍLIA E MOVIMENTO SOCIAL:
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM UM ASSENTAMENTO
DO MST EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto

Co-orientadora: Prof^ª Dra. Maria Isabel Antunes Rocha

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “*Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais*”, de autoria da mestranda Alessandra Rios de Faria.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto (orientador)
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (co-orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 2007

Dedico este trabalho:

Às famílias brasileiras das camadas populares,
que se organizam, que lutam, que reivindicam seus direitos e constroem, cotidianamente,
novas formas de ser, agir e de sentir.

Aos homens e mulheres sem-terra, crianças, adultos e jovens,
que aceitaram o desafio de construir novos cidadãos para uma nova sociedade.

À minha família de ontem e de hoje: meus pais, Rubem e Mara, meus irmãos, Brenda,
Leandro e Natália, meu marido, Carlos Henrique.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante.

À vida! Pelos encontros e desencontros e por tantos aprendizados!

Ao meu pai, Rubem, pelo exemplo de disciplina, esforço e luta.

À minha mãe, Mara, pelo cuidado, pela escuta, pela presença.

Aos meus “rimãos”. Brendinha, pela amizade, pela irreverência e por “não se adaptar”, nunca! Leandro, pela amizade, pela sensibilidade e por me lembrar dia a dia que outro mundo é possível. Natalinha, pela amizade, pela beleza e pela doçura. Amo muito vocês!

Ao meu amor, Carlos Henrique, pelo apoio em todos os momentos, por incentivar meus projetos, por acreditar em mim, por tudo!

À família Rios e à família Faria, pela convivência em 27 anos de existência. Cada um importante em vários momentos da minha vida.

Aos amigos e amigas Marina, André, Léo, Marcelo, Tiago, Ana, Lili, Josu, Tê. Agradecimento especial a Ju e Maíra. Obrigada pelo carinho, pela amizade sincera, por fazerem parte da minha vida.

Às amigas Maura e Ana Paula que, apesar da distância, estão sempre presentes.

Às amigas Renata e Shyrleen, sempre solícitas, sempre presentes.

Ao amigo Edinho, amizade antes, durante e depois!

À Lara, amiga de todas as horas e para todas as coisas.

À Eni, Ana Claudia Eutrópio, Marina Amorim, Luciana, Miriam, que me ajudaram na escrita do projeto de pesquisa.

Aos colegas de mestrado. Carinho especial a Alex, Carlos, Wilder e Augusta. Amizades que quero levar para a vida inteira!

À família Assis e à família Nogueira: pelo acolhimento, pelo carinho.

Aos professores que me auxiliaram na difícil construção do projeto de pesquisa: Ana Gomes, Cristina Gouvêa, Lucinha, Nilma, Amelinha.

Ao trio ternura, Tatá, Meily e Zé, pelas contribuições para uma vida mais saborosa.

Ao meu orientador, Antônio Júlio, por acreditar em meu potencial, me incentivar nos momentos difíceis, me apoiar na escrita deste trabalho.

À Isabel Antunes, minha co-orientadora, que possibilitou que eu visse meu projeto por outros ângulos e perspectivas e me ajudou a crescer como profissional e como pessoa.

Aos professores e bolsistas do Pedagogia da Terra. Especialmente às Profas. Carmem e Amarílis. E à Lú, eterna companheira de trabalho!

Às educandas e aos educandos da turma Vanessa dos Santos de Pedagogia da Terra que tanto me ensinaram e que tanto aprendem!

À Profa. Juliane Corrêa, pelas conversas acolhedoras, pelas oportunidades, pelo cuidado, pelo apoio no final deste processo.

Aos sujeitos da minha pesquisa, que abriram suas casas, cozinhas, varandas com tanto carinho e disponibilidade!

Ao povo brasileiro, sempre na luta, sempre correndo, sempre sofrido e sempre esperançoso. Obrigada pelos exemplos, por financiarem minha bolsa de estudos através da Capes, e por me darem forças na construção de um mundo melhor.

**“Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.
Terra adorada”**

Hino nacional brasileiro

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

RESUMO

Esta pesquisa busca descrever e compreender a relação família-escola em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Minas Gerais a partir de três eixos: a natureza dos contatos interpessoais estabelecidos entre professoras assentadas, direção escolar, famílias e alunos, a participação das famílias na escola e as expectativas frente à escola e à escolarização das crianças. O estudo de caso foi o referencial utilizado no percurso da investigação. Como procedimento de investigação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações sistemáticas e assistemáticas e análise de documentos produzidos pelo próprio MST – jornais, cartilhas e cartazes – e de jornais da região em que se localiza o assentamento. A pesquisa permitiu apreender diferentes movimentações e configurações na relação família-escola conforme os sujeitos que estavam em interação. Infere que a principal marca que a escola no assentamento tem é identitária, e não pedagógica. A natureza das relações entre família e escola é carregada pelo pertencimento ao Movimento Social. Os contatos interpessoais, as expectativas e a participação no cotidiano escolar organizam-se e acontecem a partir da identidade sem-terra.

Palavras-chave: Relação família-escola; Movimento Social; MST; Educação.

ABSTRACT

This research intends to understand and describe the relationship between families and school from an improvised lodging of the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Protest Organization of the Rural Workers without land) of Minas Gerais. The work was divided into 3 segments, which were: the nature of the intrapersonal relationships between the teachers, the school principals, the families and the students; the expectations towards the school; and the children's learning process. The case study was the chosen source of reference through the investigation process. This investigation process consisted of semi-structured interviews, both systemic and non-systemic observation and analysis of the documents created by the organization itself, as well as newspapers, instructional folders, posters and regional newspapers. The research brought to light different cycles and formations of the family-school relationship, depending on the individuals involved. It also implied that the school plays a part in the lodge that is more related to the identity of the individuals than to its pedagogical approach. The relationship between family and school is influenced by the organization in which it takes place. The interpersonal relationships, the expectations and the participation in school on a daily basis take place and are organized based on the protest organization's identity.

Key words: Family-school relationship; Social organization; MST; Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questões para a análise dos cenários.....	17
Tabela 2: Relação sujeitos da pesquisa e vínculo com o contexto.....	55
Tabela 3: Escolaridade de pais e mães entrevistados.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I	
1: O CAMPO CONCEITUAL.....	21
1.1: O percurso em direção ao problema: cenários e bibliografia.....	21
1.2: Estudos sobre a relação família-escola.....	30
1.2.1: Estudos sobre família e escola no meio rural.....	34
1.3: Movimentos sociais e educação.....	37
1.3.1: O caráter educativo dos movimentos sociais.....	42
2: CAMINHOS INVESTIGATIVOS: o percurso da pesquisa.....	47
2.1: O estudo de caso.....	47
2.2: Entendendo o contexto da pesquisa.....	50
2.2.1: Assentamentos e acampamento: relato das observações das visitas.....	52
2.3: Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	54
PARTE II	
3: MOVIMENTO SEM-TERRA: contexto de surgimento, princípios e luta por educação.....	59
3.1: Surgimento do MST no cenário nacional.....	59
3.2: Origem da preocupação com a educação dentro do MST.....	65
3.3: Princípios educativos do MST: construção e realidade.....	68
3.4: Considerações sobre o MST e sua proposta educativa.....	73
4: O CASO.....	76
4.1: Vida e contexto das famílias entrevistadas.....	76
4.1.1: O assentamento.....	81
4.1.2: A luta por educação e a escola.....	83
4.1.3: Aprendizagens durante a luta.....	89

5:	RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	91
5.1:	Natureza dos contatos interpessoais entre professoras, cantineira, famílias, alunos e direção escolar.....	91
5.1.1:	Os contatos interpessoais entre professoras, cantineira, diretora e supervisora.....	91
5.1.2:	Os contatos interpessoais entre famílias, diretora e supervisora.....	95
5.1.3:	Os contatos interpessoais entre professoras, cantineira e famílias.....	95
5.2:	Expectativas das famílias frente à escola e à escolarização das crianças.....	101
5.3:	A Participação das famílias na escola.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	114
	ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objetivo descrever e compreender elementos que compõem a relação família-escola em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Minas Gerais. Ela tem origem em dois trabalhos que desenvolvi.

O primeiro deles foi uma pesquisa que fiz em 2002. O objetivo desta era compreender as práticas lúdicas de uma comunidade localizada num bairro da periferia de Belo Horizonte. Essa pesquisa permitiu-me conversar com moradoras e moradores das mais diversas idades, com as diretoras e professoras das escolas, da creche e do Centro Cultural que atendem as crianças e os adolescentes da região, dentre outros. Nessas conversas descortinou-se uma história de lutas e mobilizações dos moradores da comunidade pelos mais diversos bens públicos. Eles relatam assembléias, falam sobre sua organização para lutar por melhores condições de vida, citam o apoio de entidades para sua mobilização e mostram certificados de cursos que fizeram para se “prepararem para a luta”.

Esses sujeitos se organizaram para conquistar melhores condições de habitação¹ e outros serviços, como creche e escola para os filhos. Algumas moradoras relatam que a primeira creche da região foi iniciativa das mães que ali residiam. Voluntárias se reuniram, construíram um recinto de madeira e ali acolheram as crianças, segundo elas, para que as mulheres pudessem trabalhar. Essas moradoras trazem novamente elementos que descrevem estratégias de luta, apoios recebidos e conquistas. Hoje a comunidade tem uma creche e uma escola pública advindas de sua organização e reivindicação.

Ao conversar com essas pessoas, pude perceber o quanto a experiência de organização para reivindicação de direitos foi importante. Elas se consideravam vitoriosas pelas suas aquisições e, no que tange à conquista da escola, mostravam o valor que davam a esta e à escolarização de suas crianças. Relataram, e eu pude observar, o quanto eram participativas e atuantes no dia-a-dia da escola. Compareciam às reuniões, organizavam festas e bingos para arrecadar dinheiro para a realização de melhorias no prédio escolar, iam à escola no horário do recreio e na saída das aulas para acompanhar as crianças, orientá-las ao atravessarem a rua, separar brigas, dentre outras coisas. Recordo-me de uma mãe, líder comunitária, contar-me que, para

¹ Uma entrevistada me relatou que, quando chegou ao bairro, só encontrou “mato, barro e lona”.

conseguirem da prefeitura ações frente às necessidades que enfrentavam (como a falta de infra-estrutura, a má qualidade da merenda escolar, a rotatividade de professores) fizeram o que ela chamou de “seqüestro-relâmpago”. Avisaram a mídia impressa e televisiva e, ao final do turno escolar, ocuparam a escola e impediram a diretora de ir embora. Segundo essa mãe, fora uma estratégia de luta necessária para que o poder público desse ouvido às demandas e cumprisse seu dever.

Entretanto, o discurso que a diretora e algumas professoras constroem sobre os moradores e moradoras da comunidade é de que seriam acomodados, apáticos, sem iniciativa. A história de organização e reivindicação popular não é mencionada em nenhum momento. A mobilização e a participação das mães no dia-a-dia escolar não eram percebidas pela diretora e pelas professoras com as quais pude conversar. Para estas, esses sujeitos compõem um grupo apático, assistencialista, que “espera tudo cair do céu” e que nada faz por suas crianças. Além disso, consideravam as famílias daquele bairro pobres, sujas, ignorantes, formadas por bandidos, ladrões e pessoas de moral duvidosa. Somando-se à desqualificação desses sujeitos, o discurso que circulava considerava-os desinteressados pela vida escolar de suas crianças e despreparados para cuidar da educação e da aprendizagem delas. Essa dissonância² na relação entre família e escola chamou minha atenção, porque os discursos advindos das duas instituições revelavam assimetria e nenhuma afinidade.

Todas as questões que essa experiência de pesquisa levantou continuaram sendo objeto de meu interesse e, diante de outra experiência, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, me vi frente a um quadro que fomentava e me trazia outras reflexões.

Participam desse curso pessoas com inserção em movimentos sociais do campo, e, dentre eles, em maior número, estão integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³. Durante as entrevistas de seleção para a entrada no curso, esses estudantes sem-terra contaram o quanto era significativo para eles participar de um movimento social. Uma jovem dizia que ela havia se tornado uma pessoa mais humana depois de entrar para o MST. Outro

² Dissonância é um termo utilizado por NOGUEIRA e ABREU (2004) e é utilizado originalmente por Lahire (1997) para designar as diferentes lógicas de educação das crianças na relação família-escola.

³ Referir-me-ei ao Movimento Sem-Terra como MST e como Movimento, escrito com letra maiúscula. Conforme CALDART (2004, p. 19,20), sem-terra é um vocábulo que indica a condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, projetando, então, uma identidade coletiva. Sem-Terra, com letras maiúsculas, indica um nome próprio: é também sinal de uma identidade construída com autonomia.

jovem relatava o quanto sua formação política havia se ampliado e que, naquele momento, ele fazia parte de um coletivo de luta por educação pública e de qualidade. Essas entrevistas mostraram um grupo popular articulado e que via sua entrada na universidade pública como um direito social alcançado.

Nas primeiras aulas e em momentos de convivência com a turma de Licenciatura em Educação do Campo, mães/alunas do curso falaram da participação das famílias sem-terra na escola e o quanto isso era valorizado pela própria escola e pelo movimento social. A escola dos assentamentos e acampamentos, segundo elas, valoriza a identidade camponesa, suas práticas e valores e incentiva e acolhe a participação da comunidade no dia-a-dia escolar, com suas demandas e propostas.

Refletindo sobre essas duas experiências, fui compondo dois cenários e levantando algumas questões.

Percebi que, por alguns motivos, esses sujeitos, com trajetória e inserção nas lutas sociais do campo, inscrevem-se no mesmo registro que desqualifica a participação das famílias das camadas populares na instituição escolar. Pais e mães camponeses também são pobres, têm baixa escolaridade, têm condições de vida precárias, ocupam a profissão de trabalhadores rurais que é pouco valorizada e mal remunerada. A literatura que aborda a educação e escolarização dos povos do campo (ROCHA, 2004) mostra como esses sujeitos são também alvo de um discurso desqualificador e revela que as representações construídas em torno dos camponeses são de inocência, incapacidade e ignorância. Na história da educação brasileira, as políticas no campo da educação escolar no meio rural entenderam que, para essa população, bastava o ensino das primeiras letras, pois, para trabalhar na enxada, conteúdos escolares não se fazem necessários. Apesar disso, os povos do campo se organizaram e lutaram para que escolas fossem construídas e mantidas em suas comunidades⁴. Esta e a segunda semelhança entre os dois grupos: a exclusão da escola e a luta por ela.

⁴ Desde o final da década de 90, vários movimentos sociais do campo se uniram na luta “Por uma Educação do Campo”. A partir de então, discutem e encaminham propostas sobre políticas públicas e a dinâmica das escolas do campo.

Uma terceira semelhança entre eles refere-se à participação e à valorização da experiência no movimento social. Ambos ressaltam o papel educativo e formativo desempenhado pela participação em um movimento social.

Além das semelhanças, divergências se colocam. Vejo diferenças nas relações que os dois grupos estabelecem com a escola.

No cenário um, a escola figura como importante e necessária, mas parece ocupar um lugar diferente do cenário dois nas relações das pessoas. A diferença entre esses dois cenários seria que as famílias das camadas populares, ainda que discriminadas pela escola, têm interesse na escolarização da prole e, de acordo com a literatura, por, pelo menos, dois motivos: a de instrumentalização e de socialização. As famílias valorizam a escola porque ela concede às suas crianças um diploma e regras de boa convivência. Porém, as famílias que integram o MST traçam esses e outros passos nessa relação com a instituição escolar. Além de instrumentalização e de regras de convivência, algumas das famílias sem-terra querem que a escola forme os novos militantes do Movimento, forme sujeitos que vão mudar o rumo da história e que darão prosseguimento à luta pela terra e por uma nova sociedade.

A população do bairro da periferia de Belo Horizonte é participativa como as famílias sem-terra. Entretanto, no primeiro caso, a escola rejeita e exclui. No segundo, acolhe e incentiva. A escola que atende às famílias de periferia recrimina e desvaloriza as demandas, valores e condutas delas. A escola dos assentamentos e acampamentos valoriza e reforça a identidade das famílias sem-terra.

Tenho, então, dois cenários de análise. Com a pesquisa de campo e a revisão bibliográfica, levantei três perspectivas de análise: a relação família-escola e os significados atribuídos a essa relação, o envolvimento com movimentos sociais e a participação da família na escola. Organizando as informações sobre as duas experiências assim, percebo esses dois cenários:

Tabela 1: Questões para a análise dos cenários

Cenário 1: famílias de um bairro da periferia de Belo Horizonte, ex-integrantes de um movimento social.	QUESTÕES PARA ANÁLISE	Cenário 2: famílias camponesas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
Os sujeitos entrevistados consideraram relevante para sua formação a participação no movimento social.	Participação no Movimento Social	Os sujeitos entrevistados consideraram relevante para sua formação a participação no movimento social.
Escola e famílias não têm a mesma percepção. As famílias se consideram ativas e participativas, e a escola as percebe como apáticas e assistencialistas.	Relação família-escola	Escola e famílias têm a mesma percepção. As famílias se consideram ativas e participativas, e a escola as acolhe e incentiva.
Famílias participativas, engajadas, mas desconsideradas em suas ações pela direção escolar.	Participação na escola	Famílias participativas, engajadas e encorajadas pela escola em suas ações no cotidiano escolar.

No que tange à relação família-escola, estudos existentes mostram a dissonância entre famílias das camadas populares e escola (NOGUEIRA; ABREU, 2004). Mostram como a instituição escolar vem, historicamente, desvalorizando e denegrindo as crianças e as famílias das camadas populares (CUNHA, 1996, 1997). E ainda contesta o valor, a moral, os costumes dessa população, como também suas reivindicações, suas mobilizações e demandas por escola e por participação no cotidiano escolar. As pesquisas desvelavam e criticavam esse discurso que circula nas escolas que atendem esse grupo e que desqualifica as demandas, os valores, as lutas, a participação na escola, as práticas de socialização desses alunos e de suas famílias (CAMPOS, M. 1991; NOGUEIRA, 1991; SENA, 1991; ZAGO, 1997). Esses elementos foram percebidos até na natureza dos contatos interpessoais entre os sujeitos. Patto (1990) nos relata o caso de uma professora (também oriunda das camadas populares) que, ao se identificar com seu aluno na escola, o rejeita, o trata com agressividade, mostrando como essa relação família das camadas populares e escola é tensa e conflituosa.

Neste ponto, o primeiro cenário confirma o que aponta a literatura. O segundo, dos sujeitos do MST, traz outros elementos, diferentes, em parte, daquilo que a literatura aponta sobre as camadas populares e sua relação com a escola. No segundo cenário, parece que a relação família-escola é menos dissonante e mais acolhedora. Encontrei dois estudos (VARGAS, 2003; CALDART, 2004) que se aproximavam da questão da relação família-escola no meio rural e no contexto do movimento social e que, de certa forma, confirmavam minha

suposição. Aqui, devo ressaltar que, diante da escassez de estudos, meus questionamentos e apontamentos sobre esse cenário foram se construindo, principalmente, sobre dados empíricos, observações de campo e vivências cotidianas. No contexto da luta pela terra, o que se observa também são famílias organizadas e participativas, mas uma escola que acolhe, escuta e valoriza essas famílias. Assim sendo, pensando sobre a natureza dos contatos interpessoais, a professora sem-terra se identifica com os alunos sem-terra, e sua atitude é de aproximação, de acolhimento.

Sobre os movimentos sociais de luta por escola e seu caráter educativo, segundo a literatura (CAMPOS, M., 1991; CAMPOS, R., 1985; SPÓSITO, 1984, 1989), percebe-se uma outra relação das famílias com a escola. De acordo com os autores, pais e mães que lutam por escola para seus filhos sentem-se no direito e no dever de participar ativamente do cotidiano escolar de maneira mais clara e afirmativa do que nas comunidades onde a escola já existia e veio através do cumprimento do dever governamental de oferecer educação pública à criança e ao adolescente. O que pressuponho é que essa mobilização e luta por escola qualifica a relação que esses sujeitos terão com o bem público conquistado. Aqui a escola é um objeto de desejo, ela é valorizada, priorizada. Ela é entendida como um objeto de luta, como um direito. Ela é significada e resignificada pela luta.

E, aprofundando nossa reflexão sobre movimentos sociais, acredito ser possível encontrar diferenças na relação com a escola entre movimentos mais duradouros, como o MST, e movimentos mais localizados. Isso se dá por motivos mais pontuais, por não se configurarem enquanto movimentos que trazem em si a proposta de transformação da sociedade. A meu ver, podemos analisar as experiências também nessa direção. A hipótese é de que os movimentos sociais mais duradouros, como o MST, têm uma relação ainda mais próxima, mais intensa com a escola. Belanger (1993, citado por SPÓSITO, 2000), e Arroyo (2000) dirão que parece não haver problematizações por parte dos movimentos sociais urbanos (mais pontuais) acerca da construção de um projeto educativo para a escola. Esses movimentos se organizam, lutam, acompanham o dia-a-dia escolar e, apesar de intuírem que tipo de educação querem, não conseguem formalizá-la numa proposta para a educação.

Quanto à influência dos movimentos sociais na formação de seus integrantes, Gohn (2001) e Arroyo (2000) descrevem e analisam as aprendizagens pelas quais esses sujeitos passam. Os

autores mostram como elas são educativas, formadoras e ajudam a criar novos cenários sociais e novos sujeitos sociais.

Assim colocado, nascem questões, da análise e reflexão sobre esses dois cenários, que possibilitam a formulação da hipótese que norteia este trabalho. Os sujeitos dos cenários 1 e 2 são muito semelhantes quando pensamos em suas condições de sobrevivência, sua escolaridade, seu acesso a bens públicos como saúde, habitação, trabalho. São todos sujeitos das camadas populares e apresentam condições de vida parecidas. Entretanto, a relação que estabelecem com a escola, em alguns pontos, é diferenciada, o que me faz perguntar pela existência mesmo dessas diferenças e pela constituição destas. A hipótese que levanto é de que a participação no Movimento Social qualifica a relação família-escola. A idéia é de que, acreditando que o movimento social possui um caráter educativo e formativo, a interação desses sujeitos com a escola se reconfiguraria.

Portanto, o que objetivo com esta pesquisa é descrever e compreender os elementos que constituem a relação família-escola no contexto da luta pela terra, em um assentamento do MST. Busco entender como se relacionam as famílias do MST com a escola de seus filhos e filhas, quais as suas expectativas e a natureza dos contatos interpessoais estabelecidos com as educadoras do Movimento, com a diretora, supervisora e demais profissionais. Tendo tecido os dois cenários, pretendo compreender que elementos esse caso poderia trazer para contribuir na reflexão das demais escolas públicas brasileiras. Ao longo da investigação me pergunto e reflito se, no contexto dos assentamentos rurais do MST, estariam se configurando (ou não) outras formas de relação entre família e escola e em que medida essas relações trazem rupturas, continuidades ou novidades quanto aos estudos já realizados.

Para compreender o tecido no qual se movimenta o objeto que me propus estudar, segui diferentes caminhos. Fiz pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas. Inicialmente, pesquisando sobre a história e constituição do MST, pude entender sua compreensão da educação enquanto um direito dos sem-terra e um dever do Estado.

Para explicitar o desenrolar da pesquisa, organizo o texto em duas partes compostas de quatro capítulos.

Na primeira parte, no Capítulo 1, trato da fundamentação teórica do trabalho (que chamei de campo conceitual), sobre a relação entre as famílias das camadas populares, especialmente as rurais, e a escola. No Capítulo 2, faço a apresentação da metodologia de pesquisa empregada e os caminhos investigativos percorridos.

Na segunda parte, apresento e analiso os dados coletados. No Capítulo 3, através de pesquisa bibliográfica e documental, traço a história do MST e da questão da educação dentro deste. Faço também uma discussão sobre o caráter educativo dos Movimentos Sociais, por considerar que a inserção em um movimento de luta é estruturante na vida dos sujeitos, e apresento uma breve revisão bibliográfica sobre os estudos de Movimentos Sociais e Educação. No Capítulo 4, relato a pesquisa de campo, apresento a sistematização e análise dos dados coletados e faço a análise destes.

Por fim, apresento algumas considerações finais.

PARTE I

Depois de ter apresentado o processo de construção do objeto de pesquisa, na primeira parte deste trabalho, trato do campo conceitual elaborado e utilizado para desenvolvê-lo, assim como dos caminhos investigativos traçados para abordar o problema de pesquisa.

CAPÍTULO 1: O CAMPO CONCEITUAL

Para problematizar e compor meu objeto de pesquisa, compus o que chamei de cenário 1 e 2, os quais, além de auxiliarem na configuração da questão de estudo, apontaram a bibliografia necessária para a compreensão. Inicialmente, exponho as pesquisas de Paro (1996) e Vendramini (2000), que foram chave para aprofundar as questões que levantei quanto ao papel do envolvimento no movimento social como fator que qualifica a relação com a escola em termos da natureza dos contatos interpessoais, da participação nas decisões e no cotidiano escolar e entre os diferentes sujeitos do universo escolar, da participação deles. Em seguida, mostro a literatura que trata da relação família-escola, dando destaque às investigações desenvolvidas por Vargas (2003), Vendramini (2000), Caldart (2004) e Rodrigues (1993) que abordam família e escola no meio rural. Encerrando o capítulo, trago os estudos sobre os movimentos sociais e seu caráter educativo.

1.1: O percurso em direção ao problema: cenários e bibliografia

No sentido de levantar elementos e aprofundar a compreensão sobre o cenário 1, o estudo de caso desenvolvido por Vitor Paro (1996) serviu como referência de análise e reflexão. Isso se deve na medida em que trouxe dados a respeito das percepções da escola sobre as famílias e sobre a comunidade escolar, o envolvimento dos movimentos sociais do bairro com as questões escolares, as relações interpessoais entre professores, direção, famílias e alunos, dentre outros aspectos.

Esse pesquisador desenvolveu um estudo de caso, de cunho etnográfico, numa escola pública da periferia de São Paulo, com o objetivo de entender possibilidades e limites à participação das famílias populares na gestão da escola pública de Primeiro Grau. Analisando os dados

coletados, descreveu os condicionantes internos e externos da participação da comunidade na instituição escolar.

O autor classifica como condicionantes internos a participação popular na escola, a estrutura formal, a distribuição de poder e autoridade, os mecanismos de ação coletiva no interior da escola, as relações interpessoais e o atendimento a pais e membros da comunidade.

A estrutura formal pode ser entendida através do regimento que os estados formulam para o funcionamento de suas escolas. A importância de a compreendermos está na influência que ela tem nas práticas e relações que se dão no ambiente escolar. Em alguma medida, essa estrutura influencia a participação da comunidade na escola. Considerando o regimento das escolas de Primeiro Grau em São Paulo e a organização que a escola investigada tem, o pesquisador constatou que o que é previsto no regimento não se efetiva no cotidiano escolar. Por inúmeros motivos, a escola não consegue atender à legislação do estado. A realidade é diversa e complexa: existe profissional, mas ele não dá conta de cumprir tudo que lhe é designado; é como se não existisse profissional. Há profissional, mas ele não assume sua função, dentre outros fatores.

No que se refere à distribuição de poder e autoridade⁵ dentro da escola, o que a pesquisa mostra é a hierarquia na distribuição da autoridade. O topo da hierarquia é a diretora, e a base são os alunos. Essa distribuição acontece em meio a conflitos e tensões.

Quanto aos mecanismos de ação coletiva no interior da escola – a saber: a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e os Conselhos de Classe – o que se viu foi que os mecanismos de ação coletiva não cumprem seu papel e acabam servindo a tarefas burocráticas da escola, ou são subutilizados e não servem a uma maior participação da comunidade no cotidiano escolar.

Investigando as diversas relações interpessoais que se desenvolvem na escola, os resultados encontrados apontam indícios de agressividade e atritos entre professores, pais, alunos e direção. Entre professores e pais, viu-se que o objeto do conflito entre eles era o tratamento

⁵ PARO (1996) usa autoridade como a probabilidade de que se obedeça a um comando ou ordem específica; e poder, como a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade.

que as crianças recebiam na escola. Não agrada às famílias que os professores chamem a atenção de seus filhos; reclamam que eles agredem os alunos. Os professores, por sua vez, acham que os pais são agressivos e só estabelecem contato com base em ameaças.⁶ A relação entre a direção e os professores também é conflituosa. O grupo estudado indicava que, da parte dos professores, as desavenças se davam porque consideravam a diretora autoritária, impositiva e muito burocrática nas tarefas que desenvolvia. A diretora, por sua vez, avaliava o professorado como descompromissado, infreqüente, sem interesse e sem engajamento nas questões da escola. Entre os professores, encontraram-se disputas e conflitos causados pela diferença no tempo de serviço e pela titulação (se professores de 1^{a.} a 4^{a.} séries ou licenciados). Já pais e diretoras declararam que entre eles não havia problemas. Mas os depoimentos recolhidos pelo pesquisador mostram uma certa agressividade dos pais no contato com a diretora porque esta não estaria disponível para atendê-los, o que acabou por causar um distanciamento ainda maior na relação entre família e escola.

O atendimento de pais e membros da comunidade é o último condicionante interno da participação popular apontado pela investigação. Os dados coletados deslindam a visão que os profissionais da escola possuem sobre os usuários desta. Revelam vários elementos desqualificadores presentes nas representações e discursos circulantes, tais como: os alunos são descomprometidos e problemáticos, as famílias são desagregadas e desestruturadas, as carências materiais às quais elas estão submetidas são justificativa para as dificuldades de aprendizagem dos alunos e se apresentam como mais um empecilho à participação das famílias no cotidiano escolar. A carência material aparece também como motivo para a escola exigir pouco dos pais e não promover atividades que estimulem sua participação.

As considerações conclusivas às quais o estudo chega defendem que os atritos entre escola e pais devem-se, em boa parte, a esse discurso desqualificador que cria/aumenta a distância da escola frente aos seus usuários.

Os condicionantes externos que influenciam a participação popular na escola pública são os político-sociais, os materiais, os institucionais, os ideológicos e os econômicos e culturais. Os condicionantes político-sociais dizem respeito aos interesses dos diversos grupos dentro da escola. Os econômico-sociais são entendidos como as reais condições de vida da população e

⁶ Tais colocações são coerentes com aquelas trazidas por Patto (1990), quando retrata a distância existente entre professores e alunos das camadas populares.

a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar. Os condicionantes culturais se referem à visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que interfere em seu interesse de participar. E os condicionantes institucionais, ou mecanismos coletivos, formalizados ou não, são aqueles presentes no ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa. Esse elenco se justifica porque

(...) parece apropriado afirmar que a participação da comunidade na escola depende dos múltiplos interesses dos grupos que interagem na unidade escolar, bem como dos condicionantes materiais, institucionais e ideológicos (PARO 1996, p. 300).

Apesar da pluralidade de elementos que orientam a participação popular, os condicionantes econômicos e culturais são os mais citados pelos sujeitos da pesquisa como entraves à participação das famílias na escola: as condições objetivas de vida, mais especificamente a falta de tempo e o cansaço depois da longa e pesada jornada de trabalho, seriam os fatores principais. A idéia é que, pelo fato de ficarem a maior parte do dia longe de casa, envolvidos nas atividades laborais, homens e mulheres não têm tempo para se envolverem no cotidiano da escola. Soma-se a esse quadro que, no tempo livre que resta, o cansaço pelo dia de trabalho também impede um maior envolvimento. Uma entrevistada desse estudo chega a dizer que tal cansaço impede o sujeito de até mesmo pensar. Ou seja, é um cansaço do corpo, mas que repercute na totalidade do indivíduo. Cansados, com a “cabeça cheia” e sem tempo, seria muito difícil a comunidade participar do dia-a-dia da escola. Sobre isso, pondera o autor:

As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, se mostram tanto mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa as medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido, não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola. (PARO, 1996, p.321.)

A reflexão apresentada é que não podemos ignorar que as condições concretas de vida influenciam a participação da comunidade na escola, mas que, em vez de se esconder atrás disso, a instituição escolar deve cumprir seu papel social e contribuir, senão para a superação, para a diminuição do impacto dessa realidade na vida dos sujeitos.

Outros argumentos freqüentes sobre os limites à participação dos pais na escola referem-se a duas faces da mesma moeda: de um lado, a marcação de reuniões escolares em horários incompatíveis com os do cotidiano das famílias; do outro lado, o denominado “desinteresse dos pais”. Há um discurso generalizado, isto é, que extrapola o ambiente escolar, de que as famílias das camadas populares não se interessam pela escola e pela escolarização de suas crianças. Justificativas para isso são a baixa escolaridade dos próprios pais, a “dureza” da vida que levam, a ignorância deles, a má educação que receberam na infância. As condições de vida são também justificativa para esse desinteresse, isto é, trabalhando muito e em serviços duros e penosos, os pais não têm tempo nem “cabeça” para se interessar e cuidar da vida escolar das crianças. Aparece também a consideração de que os pais não se interessam pela escola porque acham que, se fizerem isso, serão convidados a trabalhar na escola. Nesse caso, o que se percebe é que a omissão dos pais soa como que uma resposta à omissão da própria escola em suas obrigações. Mais uma questão que emerge é o interesse por parte das famílias na existência de vaga na escola, mas não um interesse pela qualidade do ensino e das relações que se desenrolam na escola. Os pais se interessam em saber se há vagas e também em saber se há merenda, se faltam professores, como estão as atividades, dentre outros aspectos.

Parece-me que a população, em geral, se preocupa sim com a qualidade do ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve dos professores, constituem indícios dessa sua preocupação, já que esses são os elementos de que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos. Isto não significa, entretanto, que o preocupar-se (a seu modo) com a qualidade do ensino tenha levado as pessoas das camadas populares a despertarem para a importância de sua participação na gestão da escola pública. (PARO, 1996, p. 323).

Outro argumento que explica a não-participação das famílias na escola seria uma “tendência natural” à não-participação. As famílias das camadas populares são retratadas como passivas, acomodadas, preguiçosas, conformadas, apáticas e outros adjetivos que constroem esse sentido de que, “naturalmente”, por parte desses sujeitos, não há interesse pela escola. O estudo considera que há “total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas”. Como vivemos numa sociedade autoritária, é de se esperar que as pessoas tenham dificuldades em participar das decisões da vida pública (e por que não dizer na vida pessoal...). Diante desse quadro, um caminho possível apontado é a conscientização das pessoas da importância da participação no cotidiano escolar.

Temos ainda dois últimos pontos a compor o quadro dos condicionantes à participação. Um deles é o medo que as famílias das camadas populares experimentam diante da escola. Assim, aparece esta questão:

Pude perceber (...) essa atitude de reserva com respeito à instituição de ensino. (...) É provável que muito desse medo deva ser creditado à postura de fechamento que a escola adota com relação a qualquer tipo de participação. Mas, há também outras razões que merecem ser mencionadas. Uma delas se refere ao fato de que os pais das camadas populares, em geral, se sentem constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e status social acima dos seus. Nota-se também uma espécie de “medo do desconhecido”, por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e “entendidos” e fechado, portanto, aos “leigos” que utilizam seus serviços. Finalmente, há o receio, por parte dos pais, de represálias que possam ser cometidas a seus filhos. Embora este receio não seja exclusivo dos pais das camadas populares, são estes que se sentem mais impotentes para coibir qualquer tipo de conduta da escola que possa prejudicar seus filhos. (PARO, 1996, p. 327,328.)

Como possibilidades à participação, temos a importância dos agentes “articuladores”. A pesquisa ressalta a importância de as pessoas com consciência social “chamarem” e estimularem outras a pensar em torno de certos problemas. É preciso que alguns com maior crítica e consciência da realidade estimulem outros a participar, se organizar e lutar por seus interesses. Não devemos nos esquecer da importância de agentes externos na mobilização de grupos populares.

Analisando os movimentos que existiam no bairro em torno da escola pesquisada, uma constatação foi de que, na época em que se desenvolveram as entrevistas e observações, não havia por parte deles nenhuma iniciativa ou proposta com relação à escola pública. A explicação é de que

a questão da gestão da escola e uma hipotética reivindicação no sentido de sua democratização, com participação efetiva da população na tomada de decisões, não aparecem em nenhum momento como preocupação ou projeto de atuação por parte das entidades. Isso não é de se estranhar se considerarmos que tais movimentos procuram refletir os problemas colocados pela população que, como [vimos], não parece ainda envolvida de forma significativa com essa questão. (PARO, 1996, p. 299.)

Entretanto, segundo o autor, precisamos considerar que a contribuição que os movimentos populares podem dar à melhoria da escola pública e à maior democratização de sua gestão não se esgota no que tais movimentos possam fazer diretamente pela educação escolar. A presença dos movimentos de grupos populares no cenário social nem sempre atinge diretamente a escola e os professores, mas acaba por pressionar o estado e as classes dominantes a reverem suas políticas e metas.

Esse estudo contribui para ampliar meu entendimento sobre a dinâmica da relação entre famílias das camadas populares e a participação na gestão da escola. Diversos elementos vão se inter cruzando e configurando um discurso que desvaloriza e desqualifica as famílias das camadas populares e, de inúmeras formas, impede ou dificulta a participação delas nas questões escolares. Esses elementos permitem que eu problematize as representações e interações entre escola e família a partir, por exemplo, das condições materiais em que vivem essas famílias, do cotidiano que enfrentam e de suas organizações e valores. Algumas questões que ainda pedem maior aprofundamento dizem respeito às estratégias que as famílias utilizam para burlar todos os empecilhos e confrontos que a escola lhes coloca. Essa dinâmica da contestação, da luta, da organização para a conquista de direitos e de melhores condições de vida e de estudo pede maior investimento.

Logo, para me ajudar a entender o segundo cenário, que trata das experiências de luta e mobilização no MST, apoiei-me na leitura de Vendramini (2000). A autora tem como objeto de estudo a construção da consciência de classe sob a influência das experiências políticas e produtivas, conjugadas com as práticas sócio-educativas. A investigação foi realizada em três assentamentos do MST do estado de Santa Catarina. Uma das práticas sócio-educativas estudadas diz respeito às experiências educativas no que tange à escola e à escolarização.

Sua pesquisa mostrou que, nos assentamentos visitados, houve uma intensa luta para a conquista da escola. Os assentados preocuparam-se de imediato com a escolarização dos filhos. Lutaram pela escola e por um ensino oposto ao modelo tradicional. Brigaram pela construção da escola, pela contratação de professoras sem-terra, por melhor infra-estrutura – materiais, livros. –; lutaram por um currículo de seu interesse. Mas, mesmo com essa mobilização, com o passar do tempo, parece que as escolas e a concretização dos objetivos

acima apresentados foram deixadas sob a responsabilidade dos professores e dos coletivos de educação, quando eles existiam.⁷

Há, entre os assentados, uma defesa e uma valorização do saber escolar ao qual eles tiveram pouco ou nenhum acesso. Essa valorização se mostra na esperança que têm de que os filhos, através da educação escolar, tenham no futuro uma vida diferente da deles. Apesar de terem sido privados da educação escolar, os pais percebem a importância desse conhecimento para os filhos no sentido de prepará-los para a vida dentro e fora dos acampamentos e dos assentamentos. A preocupação é com a formação e com as ferramentas que o ensino pode dar para que as crianças possam viver melhor e possam compreender o mundo que as cerca. Grande parte dos entrevistados considera que há necessidade do estudo para o trabalho na terra, principalmente para a comercialização dos excedentes da produção agrícola familiar. Há também os que entendem que há outras formas de aprender, como, por exemplo, através do próprio trabalho. Dependendo da inserção do sujeito na realidade do assentamento, ele entende melhor a importância do estudo. Aqueles que integram a cooperativa percebem mais claramente essa necessidade.

Um aspecto importante que precisa ser recuperado diz respeito – mesmo com tantos investimentos, lutas e construções coletivas à dificuldade de considerar e tratar pais e alunos como interlocutores competentes quando o assunto é a escola e seu dia-a-dia. Apesar da contradição, as escolas dos três assentamentos e seus atores ainda não conseguiram superar a representação do campo e do seu povo como atrasados, ignorantes, incompetentes. Persiste uma certa desvalorização do meio local que pode ser percebida nas falas e ações de famílias, professoras e alunos.

Os pais se dizem satisfeitos com a escola do assentamento, acham que as crianças estão aprendendo e que as professoras ensinam bem. Num assentamento, pelas dificuldades que estavam enfrentando (mudança dos professores, instabilidade dos que vinham da sede do município, e outros), ouviu-se dos pais que não estavam gostando da escola e se sentiam confusos quanto ao que fazer para melhorá-la. Não sabiam se deviam seguir o currículo oficial ou as propostas para a escola dos assentamentos criadas pelo Movimento. Quanto à

⁷ Em uma pesquisa desenvolvida por HADDAD e DI PIERRO (1994), a mesma colocação é feita. A pesquisa envolveu dois assentamentos do sul do país e foi observado que, após a conquista da escola, havia uma certa desmobilização dos pais no cotidiano escolar.

escola e à escolarização, uma dificuldade citada pelos pais diz respeito à continuidade dos estudos, pois a escola dos assentamentos vai até a 4ª série apenas e a partir daí as crianças têm de se deslocar até a sede do município para continuarem os estudos. Esse fato traz algumas preocupações referentes ao deslocamento (que gasta o tempo que as crianças teriam de sobra para ajudar os pais na lavoura), e ao receio de elas entrarem em contato com um ensino e com relações diferentes do que encontram no assentamento.

Mesmo tendo experienciado a luta pela terra e pela escola, para muitos assentados a proposta educativa do Movimento não é bem compreendida, apesar de ser bem-vista. Parece existir uma desconfiança com relação ao ensino dito popular e a preocupação de que seus filhos fiquem à margem do ensino oficial, sendo prejudicados pela carência de determinados conteúdos.

Quanto ao futuro profissional dos filhos, os pais entrevistados na investigação desejam que eles possam estudar e terminar os estudos, pois acreditam que, através da escolarização, suas crianças podem alcançar melhores condições de vida, evitando, assim, as duras condições que eles, pais, experimentaram.

De acordo com Vendramini (2000), as preocupações dos assentados conduzem a perspectivas contraditórias, dada a complexidade da situação. Estes pretendem ver os filhos continuarem ligados à terra, seguirem a sua ocupação e, principalmente, darem prosseguimento à luta por eles travada na conquista da terra. Mas, ao mesmo tempo, esses pais não querem ver nos filhos uma repetição daquilo que eles passaram – sacrifício, esforço e uma vida quase sempre muito dura. Os pais entrevistados entendem que, para fugir desse quadro, a solução está no futuro profissional dos filhos ligado à vida dos trabalhadores rurais e à sua luta política, porém preparados para profissões como: agronomia, direito, magistério, medicina, etc., o que supõe a exclusão do trabalho direto na terra. Neste ponto, vale lembrar a discussão que há no Movimento de que o trabalho manual e o intelectual são ambos importantes e que, sendo assim, a escola deve preparar as crianças igualmente para um e outro trabalho.

Concluindo as reflexões e análises a que o estudo permitiu chegar,

percebemos, por meio de nossa pesquisa, que a forma das pessoas reagirem a uma dada situação, a uma experiência, como foi a da luta pela terra, do acampamento, depende do modo como elas se colocam diante dessas

experiências, de como as interpretam e do significado que lhes atribuem. O modo como cada pessoa vivenciou o processo de luta, a intensidade e expressividade da sua participação, a capacidade de articulação das diversas experiências, pode ou não tê-los despertado para novas questões que superam o habitual e conhecido. (VENDRAMINI, 2000, p. 201,202.)

Essa colocação é relevante porque nos ajuda a entender que os integrantes de um movimento social, assim como ele próprio, não formam um todo homogêneo. Isso nos aponta para a constatação de que, apesar de os sujeitos entrevistados serem todos sem-terra e habitarem num assentamento advindo da luta do Movimento, não se relacionam com este nem aderem (ou deixam de aderir) aos seus pressupostos da mesma forma.

A pesquisa de Vendramini (2000) me ajudou a perceber os aspectos multifacetados da trama entre movimento social, sujeitos e educação. Desvendou os diferentes processos pelos quais os sujeitos sem-terra passam na construção de sua relação com a escola e com a comunidade, suas possibilidades e desafios. Percebo a constituição de relações entre as famílias sem-terra e a escola pautadas em outros elementos, distintos daqueles apresentados pela pesquisa de Paro (1996). Encontro a valorização e a promoção da aproximação entre escola e família e entendo que o desconforto e as dúvidas que algumas famílias sentem diante da escola sem-terra são diferentes dos que inquietam as famílias da periferia de São Paulo. Sentir-se desconfortável pelos problemas e desafios que acontecem internamente à escola é diferente de sentir-se desconfortável por não saber o que se passa na escola ou não ter acesso a esse cotidiano escolar. Essa consideração que faço não ignora a diversidade de vínculos estabelecidos entre as famílias sem-terra e a escola do acampamento, mas se apóia justamente nela para supor que pode existir uma dinâmica diferente acontecendo com esse grupo.

1.2: Estudos sobre a relação família-escola

Os trabalhos analisados permitiram maior compreensão frente à problemática colocada e apontaram para a necessidade de focar a relação entre escola e família no que se refere às famílias das camadas populares e, especificamente, as famílias do meio rural. Nogueira, Romanelli e Zago (2002, p. 10) traduzem a forma como esse foco tem sido abordado:

(...) Sobre a rubrica “relação família-escola” abriga-se uma problemática extremamente ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos. Embora nem sempre tratado de forma central, tal objeto constitui, muitas vezes, parte importante de

pesquisas desenvolvidas em outras áreas, como, por exemplo, a Antropologia ou a Psicologia Social e Escolar. No campo da Educação, esse tema está presente em diferentes grupos temáticos como Movimentos Sociais e Educação, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, para citar alguns eixos com possíveis interfaces. O fato é que uma grande dispersão vem dificultar a realização de um trabalho de organização e classificação dessa produção, de modo que não dispomos de um levantamento, de um “estado da arte” das diferentes tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam as relações entre famílias e educação escolar, no Brasil. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2002, p. 10.)

Ou seja, a relação entre família e escola é um objeto tratado por autores de diversas áreas do conhecimento e assume diferentes desdobramentos. Busquei inicialmente, então, entrar em contato com algumas dessas literaturas, passando por diversos campos. Com o objetivo de mapear esse campo temático, apontarei alguns estudos que me permitiram ampliar o olhar sobre a relação entre escola e famílias das camadas populares.

No terreno da Sociologia da Educação, Nogueira (1991) e Nogueira e Abreu (2004) vão colocar que essa relação configura-se de forma tensa, dissonante. As pesquisas empíricas revelarão as estratégias e mobilizações para o investimento dessas famílias na trajetória escolar de suas crianças. Os últimos autores mostrarão as lógicas que estruturam as relações das famílias das camadas populares com a escola pública. Essas lógicas são a do trabalho braçal, a da eficácia e a do controle exterior. A primeira revela que, na relação com a escola pública, as famílias interpretam as atividades escolares segundo a lógica que estrutura suas próprias vidas: a lógica do trabalho duro e árduo. Assim sendo, atribuem pouco valor a atividades pedagógicas como brincadeiras e excursões. A lógica da eficácia se desvela na importância dada à nota e na incompreensão das avaliações que se utilizam de conceitos. Segundo os autores, para as famílias das camadas populares, os resultados escolares, que são entendidos em termos de notas vermelhas e notas azuis, é que permitem que os pais compreendam se seus filhos estão ou não tendo êxito na escola. Por fim, a lógica do controle exterior reflete as agressões, os controles e a vigilância que os pais utilizam e consideram necessários para que os filhos se empenhem na escola.

Os estudos, também na área da Sociologia da Educação, de Nogueira (1991), Nogueira e Abreu (2004) e Zago (1997) desconstruem o discurso de que as famílias dos meios populares não se interessam pela escola e pela escolarização dos filhos. Tratando da relação entre

família e escola, quanto à escolarização das crianças, esses estudos mostram todo o empenho dessas famílias em garantir a entrada e a permanência de suas crianças no meio escolar.

Pesquisas como as de M. Campos (1982, 1991), R. Campos (1985) e Spósito (1984, 1989) tratarão das relações família-escola no campo dos movimentos sociais. Ao investigarem as lutas populares por educação e escola, esses autores mostram o quão participativas e interessadas são as famílias populares no cotidiano escolar, contrapondo-se ao que o discurso escolar coloca. Esses estudos serão mais bem explorados mais à frente neste capítulo.

Na área da Psicologia, Szymanski (2001) é outra autora que aborda a relação família-escola. A discussão dela gira em torno da necessidade de a escola considerar as condições concretas de vida e as práticas educativas das famílias de seus alunos. Para compreender as tensões e conflitos na relação família-escola, ela aponta uma série de fatores a serem considerados. São eles: a ação educativa dos pais que difere, necessariamente, da ação da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços sociais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem. Outra consideração refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola. Há ainda que se considerar as diferentes estratégias de socialização familiar e, por fim, além das estratégias de socialização, as famílias diferem umas das outras quanto a modelos educativos (modelos racional, humanista e simbiosinérgico).

Cunha (1996, 1997), no campo da história da educação, retrata como a instituição familiar foi no Brasil sendo produzida como desqualificada para educar e se responsabilizar por suas crianças. Estudando diversos autores que teorizaram sobre a escola e a educação no Brasil, nos anos entre 1930 e 1960, o autor vai mostrando como, a partir de diferentes correntes teóricas, históricas, sociológicas e psicológicas, foi se tecendo um discurso sobre a impossibilidade de as famílias das camadas populares educarem suas crianças. Atente-se que estas afirmações se fazem dentro de um campo político e sócio-histórico em que se quer modernizar o país e instaurar a plena democracia.

Quanto às correntes históricas e sociológicas, o autor diz:

O cerne dos problemas da sociedade, e da escola em particular, localizava-se no modo como as instituições sociais haviam se desenvolvido, o que acabara por decretar a insuficiência da família enquanto órgão educador. A causa dos males da família não se encontrava nela mesma – vale dizer, nos indivíduos componentes do grupo doméstico –, posto que a família representava tão somente um resultado do ambiente social tramado no interior de um processo histórico e de uma conjuntura sociologicamente explicável (CUNHA, 1996, p.329).

Em outras palavras, o movimento escolanovista precisava atender às necessidades e imperativos da ordem social e, para isso, construiu um arcabouço teórico no qual o aluno era o centro, era o foco, e nele devia estar centrado o ensino. Para conhecer esse aluno e oferecer-lhe o ensino mais coerente possível, era preciso conhecer sua família.

Bueno (1994), na área de Educação, mostra que as famílias não podem ser consideradas ausentes da escola. Há formas diversificadas de participação e envolvimento na escola e no processo de escolarização dos filhos, decorrentes das expectativas frente à escola e à escolarização das crianças. Há famílias mais ou menos presentes no cotidiano escolar, e essa presença tem ligação com as condições sócio-econômicas e culturais das famílias e de suas expectativas em relação à escolarização dos filhos.

As diferenças podem ser vistas nas condições materiais de sobrevivência, nas ocupações, no nível de escolarização dos pais e em sua origem social. Essa diversidade aparece com mais ênfase nas estratégias de sobrevivência e no capital escolar que se reflete na prática educativa de seus filhos.

As atitudes dos grupos com condições de sobrevivência precárias, ocupações de baixa qualificação e baixa remuneração, e com poucos anos de escolarização avaliam a escola de forma ambígua e desorientada. À mesma constatação chegou o estudo de Nogueira (1991). Já as famílias que se assemelham mais aos padrões da classe média têm uma atitude diante da escola de positividade, cooperação e interlocução. Percebe-se, nestes últimos, uma busca da parceria escola-família.

Finalizando o trabalho, Bueno (1994) avalia que, quanto melhores as condições materiais de sobrevivência da família e seu capital escolar, maior a participação e melhor as expectativas dela frente à escola. Avaliam também que as famílias das camadas populares e das camadas médias da população possuem diferentes projetos educativos e se envolvem com o processo

de escolarização das crianças participando da escola à sua maneira e de acordo com as suas possibilidades.

M. Campos (1982) e Sena (1991) revelam em seus estudos que as famílias das classes populares valorizam a escolaridade de seus filhos e filhas. Defendem que, independentemente da conformação familiar, todas as famílias se interessam pela escolarização das crianças e querem participar da escola; o que existem são diferenças entre essas famílias, conforme explicitado acima.

1.2.1: Estudos sobre família e escola no meio rural

O estado da arte⁸ sobre Educação Rural realizado por Damasceno e Beserra (2004) auxiliou-me na compreensão sobre essa área do conhecimento.

Considerando o estudo por elas realizado e meu levantamento bibliográfico até o momento da escrita deste trabalho, encontrei um trabalho que tratava mais diretamente das relações família–escola no meio rural. Mas não encontrei nenhum que tratasse especificamente dessa relação no contexto dos assentamentos do MST.

De acordo com Damasceno e Beserra (2004), diferentes argumentos explicam o pequeno número de estudos sobre a área da Educação Rural. Um primeiro seria o fato de o valor relativo do setor agrícola ser pequeno em relação aos setores industrial e de serviços. Se considerarmos que a própria idéia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização e que, para o trabalho rural, tal escolarização não seria necessária, leva à negligência com essa temática. A escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita. Entretanto, as pesquisadoras levantam a hipótese de que o desinteresse generalizado pela temática reflete o desinteresse do

⁸ As autoras analisaram a produção discente de mestrado e doutorado no banco de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED –, os periódicos acadêmicos nacionais e os principais livros que enfocam a temática da Educação Rural publicados no período entre 1980 e 1990. As autoras elencaram as principais temáticas abordadas pelos estudos: ensino fundamental na escola rural, professoras rurais, políticas para a educação rural, currículos e saberes, educação popular e movimentos sociais no campo, educação e trabalho rural, extensão rural, relações de gênero e outros.

Estado pelo problema. Por fim, colocam o argumento de que o pequeno número de estudos nessa área do conhecimento também reflete, obviamente, o limite da pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público. Ressaltam que o recente interesse, mas ainda inexpressivo, por essa área está relacionado ao poder de pressão do MST. Este estudo corrobora esse argumento.

A investigação desenvolvida por Vargas (2003) analisou o processo de formação de professoras rurais leigas. A autora vai discutir o que chamou de *continuum* família–escola. Os dados coletados mostram o uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola. Isso faz com que se estabeleça estreita relação entre as duas instituições, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe-trabalhadora rural, no cuidado de seus filhos (tempo dedicado às crianças e fornecimento de alimentação pela merenda escolar).

Vargas (2003) e Vendramini (2000) – esta autora tratada no início do capítulo – entendem que a criança que frequenta a escola rural pode passar sem ruptura do meio familiar para a escola. E, para a segunda autora, isso favorece a construção das suas referências. “A proximidade material, humana e pedagógica da escola e o seu tamanho permitem um convívio mais familiar e menos estranho e distante do meio em que vive.” (VENDRAMINI, 2000, p. 183.) Essa proximidade entre escola e família é o que Vargas vai chamar de *continuum*, já que para ela a configuração que essa relação assume no meio rural indica mesmo uma continuidade e uma complementaridade no papel dessas duas instituições no que se refere ao cuidado com a criança e sua educação.

A escola rural se vale dos vários espaços disponíveis na comunidade – como a própria casa da professora, a igreja ou a sala comunitária – para desempenhar suas funções específicas. Da mesma forma, a família rural estabelece com a instituição escolar – presença do Estado nas comunidades – um uso particular que atende às suas necessidades imediatas.

Acrescente-se, ainda, a essa dimensão do cuidado por parte da professora, aquela de provedora, por parte do Estado, nos casos em que a escola servia uma merenda diária, representando economia suplementar para a família. As professoras têm consciência da importância dessa refeição para o desenvolvimento de seus alunos, utilizando estratégias de solidariedade, como a divisão da merenda, para atender a uma necessidade básica das

crianças, ajudando as famílias no sustento de seus filhos, o que, em princípio, deveria ser uma obrigação do Estado democrático.

Evidencia-se assim que os múltiplos usos que as famílias fazem da escola advêm de uma representação diversificada do papel que esta desempenha para as comunidades rurais (VARGAS, 2003).

As pesquisas de Caldart (2004) e Rodrigues (1993) também trouxeram elementos para a compreensão da relação família–escola em assentamentos do MST, objeto desta pesquisa. A primeira autora trata da problemática da constituição do sujeito sem-terra; a segunda tenta compreender o significado da escola para os sujeitos do campo.

Caldart (2004), ao tratar da pedagogia do MST, diz o seguinte sobre a relação das famílias com a escolarização das crianças:

Na base social que constitui o Movimento encontravam-se muitas famílias que traziam como herança o valor da escola, em geral naquela visão de que ela pode ser a porta de entrada para um futuro melhor, menos sofrido. Exatamente por terem sido excluídas dela não queriam o mesmo destino para seus filhos: se estudarem vão ter mais escolhas, diziam, alguns pensando em escolhas na própria terra que sonhavam conquistar; outros também pensando na alternativa de ir para a cidade procurar um emprego melhor. (CALDART, 2004, p. 229).

As considerações apontadas são centrais para compreendermos a relação família–escola no assentamento estudado, pois ela sinaliza diferentes expectativas frente à escolarização: estudar para permanecer na terra ou estudar para sair dela.

Uma questão de fundamental importância que a autora pontua é saber até que ponto e como a participação em uma luta e em uma organização social influencia o modo de vida ou o jeito de ser da coletividade e das pessoas que a compõem. Ela acredita que as experiências de luta do MST criaram um novo sujeito do campo, o sujeito sem-terra. Pensando no caráter educativo dos movimentos sociais, acredito que as experiências somam-se e influenciam a construção identitária e subjetiva dos sujeitos que por elas passam. De outro lado, essas mesmas experiências são processadas diferentemente por cada integrante do movimento social. A adesão e a participação no Movimento não acontecem da mesma maneira e intensidade com todos os seus membros.

Caldart (2004) coloca que a ocupação da escola é uma das experiências educativas relevantes no processo de formação dos sem-terra. Propõe ainda que existe uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST. Há um processo de construção dessa ocupação, e não um momento isolado na história. Ela nos diz:

Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que tem com ela é anterior a sua entrada no Movimento, mas não chegaram ainda a ocupá-la. A ocupação da escola não é uma decorrência necessária da 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.)

Rodrigues (1993), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender o significado da escola para sujeitos de áreas rurais, a saber, agricultores e carvoeiros. Pela ótica da base material e das relações sociais de produção, procurou compreender a construção desse significado.

A autora percebe a atribuição de um significado redentor à escolarização.⁹ Rodrigues (1993) coloca que há, entre os sujeitos pesquisados, uma crença de que, através da escolarização, seus filhos poderão ter uma vida melhor, um futuro mais favorável, o que inclui melhores trabalhos, melhor remuneração. Foi acreditando nesse futuro promissor que a escola poderia oferecer que os moradores lutaram para conseguir uma escola e uma boa professora para a comunidade. Para os sujeitos por ela entrevistados, a escola é vista como espaço de garantia do aprendizado da leitura e da escrita, por eles tão valorizados. Vêm na escolarização a possibilidade de superação de sua condição atual de vida. Eles não querem para os filhos a mesma vida que levam, e entendem que a ascensão social, uma melhor condição de vida, é conseguida através da escola.

1.3: Movimentos sociais e educação

Além dessa busca de estudos referentes à área da educação rural, foi necessário incorporar estudos referentes ao campo dos movimentos sociais e educação. Nas pesquisas da área, foi possível compreender os movimentos das lutas sociais e seu caráter formativo.

⁹ BEZERRA NETO (1999) também faz essa crítica quando discute o papel da educação dentro do MST.

M. Campos (1991) fez um trabalho de revisão bibliográfica com alguns dos principais estudos sobre lutas sociais e a educação. Nesse texto ela mostra aspectos comuns dos estudos realizados em diferentes anos e regiões e conclui em defesa da qualidade e da qualificação da demanda popular quando o assunto é ter escola e dela participar.

A autora faz um movimento contrário ao discurso corrente de desvalorização da demanda popular. Apoiada em seus próprios estudos e no de outros pesquisadores, ela vai desvelando a participação popular e mostrando que as demandas populares dizem respeito a ter escola, e escola de qualidade. Isto é, além de lutar pela construção da instituição escolar, as famílias querem opinar e participar das questões internas à escola, o que implica serem ouvidas quanto a questões sobre a merenda, a manutenção do prédio escolar, o currículo a ser adotado, os materiais a serem utilizados, a avaliação que será feita, a relação professor–aluno, etc. Em outras palavras, a autora esclarece que as lutas populares por educação ultrapassam a construção do prédio escolar, ou seja, além de muros, salas e espaços construídos, a mobilização popular está também interessada no cotidiano escolar e nas questões do entorno da escola, água, luz, transporte, infra-estrutura, e outros.

Essa defesa em prol da participação e do interesse das camadas populares pela escola vai de encontro a um discurso veiculado. Este culpa o desinteresse das famílias populares pelo que se passa no cotidiano escolar, alegando que esses grupos só se interessam pela construção da escola e que, por não irem além disso, contribuem para a má qualidade do ensino oferecido. O que precisa ser desvelado é o interesse por inúmeros aspectos da escolarização e os empecilhos colocados para que isso aconteça. Ela nos diz:

O cotidiano da escola é marcado por conflitos e incompreensões entre diretores e professores, de um lado, e pais, de outro. As tentativas de participação das mães na gestão da escola são dirigidas para os aspectos de seu funcionamento sobre os quais elas se sentem mais competentes: a limpeza, a ordem, a qualidade da merenda, o cumprimento dos horários. A escola não lhes reconhece esse direito, mas cobra dos pais a assistência aos filhos em seus deveres escolares, que muitos não têm condições de oferecer, e o comparecimento as reuniões marcadas nos horários mais convenientes para os professores, reuniões que as mães percebem como autoritárias e humilhantes. (CAMPOS, 1991, p. 58,89.)

Spósito (1984) estudou as lutas populares por escola sob a ótica do populismo. Dentre vários aspectos importantes dessa obra, chamamos a atenção para a participação essencial das

associações Sociedade Amigos do Bairro (SAB) na expansão da rede de ensino no estado de São Paulo. Outro ponto que merece destaque é o entendimento das lutas populares enquanto expressão dos conflitos que a urbanização capitalista causou. Na verdade, o povo luta por escola e por vários outros direitos, como água, luz, esgoto, transporte, etc. R. Campos (1989) também mostra como as demandas por escola se encontram articuladas a outras, devido aos problemas da urbanização capitalista entre nós.

M. Campos (1982), por sua vez, constata que a população luta por escola por várias décadas. Enquanto alguns grupos populares lutam pela expansão do ensino, isto é, ensino secundário, além do primário já conquistado, há outros que nem sequer ensino de 1^a. a 4^a. séries têm garantido. Em alguns bairros, lutava-se por ensino primário, e em outros, pela expansão do ensino para o secundário, mas a realidade que se coloca é que as escolas existentes em São Paulo não dão conta de atender a toda a demanda por escolarização.

O que se coloca a essa parcela da população é um longa luta, onde várias necessidades precisam ser garantidas. A autora pontua:

A contrapartida da conquista do acesso à escola, no entanto, é a qualidade deteriorada do ensino que chega até essa população: a permanência das crianças na escola que foi objeto de luta, às vezes, por longos anos, não é garantida (CAMPOS, 1982, p. 58).

R. Campos (1985) é outro autor que traz importantes contribuições. Ele faz um estudo sobre as lutas dos trabalhadores de alguns bairros da região industrial de Belo Horizonte. Desde o início, mostra que, quando os trabalhadores lutam por escola, eles querem ao mesmo tempo a infra-estrutura (prédio, material, merenda) e a qualidade no ensino. Portanto, dizer que os participantes de um movimento social de luta por escola não se preocupam com a gestão e a qualidade desta, para o autor referido, não é correto. De modo que ele considera que uma outra face da luta por escola é a possibilidade de usar a escola enquanto espaço público e assim realizar festas, encontros da Igreja e da associação de moradores. Em inúmeros casos, senão na maioria, a escola é o único local público, o único espaço de encontro dos moradores. Mais uma marca ressaltada pelas pesquisas é o que os trabalhadores usam a escola não só para adquirir os instrumentos necessários para participarem de nossa sociedade escolarizada, letrada. Para os trabalhadores, a educação escolar tem, ainda, outro sentido. Ela também pode

servir como meio de libertação e de luta por outras reivindicações sociais, pois permite que a classe popular se aproprie de um dos meios de controle e alienação da classe dominante.

R. Campos (1985) reafirma ainda aquilo que Freire (1987) já nos dizia. Quando o povo – os trabalhadores – luta por escola, pressiona a instituição a reconhecer que a educação acontece para além de seus muros, e a estabelecer um diálogo mais próximo com a comunidade em seu entorno. R. Campos reforça: “O processo de luta por escola, em si essencialmente democrático, tem como um subproduto a possibilidade de democratização da escola” (1985, p. 141).

Spósito (1989), no que se refere à questão da conquista da escola e da qualidade do ensino, dirá algo importante que queremos demarcar:

As novas práticas observadas criam no interior da organização popular condições do exame e da crítica da atividade educativa em seu sentido mais amplo. Tradicionalmente inquestionável e distante das condições de vida da população oprimida, a educação escolar tem propiciado a reprodução da discriminação e de preconceitos. Esses processos que desvelam a atividade educativa resultam, muitas vezes, em pequenas demandas ou em denúncias de arbitrariedades sofridas no dia-a-dia. Mas, são indícios, por seu lado, do nascimento de novas concepções e projetos que dizem respeito à educação dos trabalhadores. (SPÓSITO, 1989, p. 146.)

Para Spósito (1989), a participação dos pais e mães na escola, ainda que se faça de forma tímida, esporádica, não organizada, revela que esses sujeitos possuem realmente uma concepção de escola e de educação – concepção esta que deve ser assumida e valorizada pela escola e pela sociedade – e que, a seu modo, pressionam por mudanças que levem a um ensino qualificado e reconhecido pelas e para as camadas populares.

Na mobilização por escola de qualidade para seus filhos, veremos que, na maioria dos casos, são as mães que mais participam. A escola, por sua vez, direciona a intervenção das mães para questões do seu funcionamento, como merenda, limpeza, etc. Ou seja, diretora e professoras permitem que mães interfiram na escola nessas questões que se aproximam muito ao âmbito doméstico. No entanto, quanto às questões pedagógicas, a interferência das mães continua não sendo tolerada (CAMPOS, M., 1982).

Considerando os estudos que vêm sendo discutidos até aqui, M. Campos (1991) indica uma questão que se sobressai e se mantém estável ao longo do tempo: é a luta popular pelo acesso

à escola. Entretanto, apesar de essa mobilização se manter no transcorrer das décadas, sua prática vai sofrendo alterações. No processo de luta popular por escola, as respostas dadas pelo Estado aos manifestantes não difere muito. Ao longo de todo o período, mantêm-se a burocracia, a centralização como forma de cansar os sujeitos participantes e desmobilizar o movimento.

Somando as contribuições que cada estudo nos traz, vemos que lutar por educação escolar significa lutar por muitas coisas. Lutando pela criação ou expansão de séries na escola, coloca-se na cena social a questão do direito à educação. Ao longo dessa luta, soma-se a reivindicação pela melhoria na qualidade de ensino. Não basta ter escola, ela precisa ser boa e de qualidade. E, ainda mais, exige-se maior participação e democratização das relações na escola e estende-se essa exigência para toda a sociedade.

Entretanto, parece que esse interesse popular pelas problemáticas escolares não consegue ser traduzido em proposições diretas e articuladas, mas circunscreve-se às participações no dia-a-dia, nas relações sociais criadas, nas contribuições em reuniões.

Em outra investigação sobre a luta por creches, a pesquisadora ouviu de militantes feministas uma preocupação por terem cometido um “furo”. Essas mulheres consideravam que era um grande erro o fato de não terem apresentado uma proposta educativa para a creche pela qual haviam lutado. As militantes feministas acreditavam que o movimento poderia e deveria ter elaborado para a creche uma proposta de trabalho. A pesquisadora ponderará que elaborar e apresentar uma proposta educativa não é tarefa fácil e não cabe (apenas) ao movimento social (CAMPOS, M.; ROSEMBERG, 1990).

Eis aí uma questão complexa. Como salientei anteriormente, Spósito (2000) também considera que os movimentos sociais não apresentam proposta educativa para escolas e creches advindas de sua luta. Se, para a primeira autora não há problema, a segunda parece fazer uma crítica à inexistência de uma proposta. Paro (1996) dirá que a comunidade e os movimentos sociais próximos à escola por ele estudada também não têm clareza sobre que escola e que ensino querem, mas, se questionados e estimulados à reflexão, trazem apontamentos e sinalizações sobre o caminho a seguir.

1.3.1: O caráter educativo dos movimentos sociais

Para Paulo Freire (1987), a educação se coloca em todas as experiências humanas. Nas nossas relações cotidianas e nas nossas interações mundanas, passamos por processos de humanização e desumanização, e estes são processos educativos. É necessário dizer logo que humanização e desumanização não existem uma sem a outra, isto é, precisamos pensar nesses dois processos sempre dialeticamente para compreendê-los em homens e mulheres, nas diversas fases do ciclo da vida. Faz-se necessário entender a concretude, a materialidade em que os sujeitos reproduzem sua existência. Assim sendo, os movimentos sociais serão importantes espaços-tempos para pensarmos esses processos.

Tecendo um entendimento sobre o caráter educativo das lutas populares, retomaremos três colocações bastante conhecidas do autor. Essas afirmações são pontos-chaves para entendermos a contribuição de Paulo Freire nos estudos sobre movimentos sociais.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. De acordo com Paulo Freire (1987), é através da práxis que homens e mulheres oprimidos podem se libertar. É por meio da conscientização sobre suas condições de vida de miséria, opressão e precariedade que se dá o início do processo de libertação. Importante pensar que essa libertação não é individual, mas sempre coletiva. Libertando-se, os oprimidos e oprimidas podem libertar seus opressores e opressoras. Refletindo e agindo, agindo e refletindo, pode-se construir uma sociedade mais igualitária e mais justa. Como pôde ser percebido nas pesquisas acima citadas, os movimentos sociais mostram mobilizações populares por redemocratização do país, por melhores condições de sobrevivência, por respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, por escola, e escola de qualidade, dentre outras. Nas lutas sociais, há um aprendizado do coletivo, da solidariedade, da preocupação com o outro, pois, sem ele, não é possível avançar. Nos coletivos sociais, aprendem não só trabalhadores, mães, mulheres, negros(as), mas os intelectuais orgânicos – para usar um conceito gramsciano – também aprendem, também se refazem enquanto humanos.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Com essas palavras, Freire (1987) defende a igualdade entre homens e mulheres. Não aquela igualdade que descaracteriza, que esconde as especificidades, mas a igualdade que promove, que valoriza, que incentiva a formação humana. As lutas

populares, muitas vezes, se fazem na direção de afirmar esta última. Lutaram e ainda lutam por essa igualdade que possibilita crescimento, que possibilita ser mais. Aprende-se assim a conhecer e a valorizar a própria cultura e as culturas alheias. Aprende-se a valorizar seu próprio conhecimento, seus saberes e também os de outrem. Retoma-se e valoriza-se a constituição de sujeitos críticos, participativos, engajados na libertação dos povos, e de sua própria promoção. Há um aprendizado de como ser e estar no mundo.

“O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.” Todos os sujeitos estão sempre em construção da mesma forma que a história que eles constroem, e eles possuem uma vocação ontológica para serem mais. Credo nisso, não há por que não quererem que as instituições das quais eles fazem parte também não sejam assim, sempre em transformação, em mudança, para acompanhá-los.

Percebemos assim, nas palavras de Freire, a importância do coletivo, das condições de reprodução da existência e da mudança quando o assunto são os processos educativos nos movimentos sociais.

Gohn (2001) é outra estudiosa a se debruçar sobre essa questão. Ela afirma que:

A educação se apresenta como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos e associações; como efeito pedagógico multiplicador das ações coletivas junto à sociedade civil e à sociedade política; e como demandas específicas na área educacional, dentro e fora da instituição escolar. Tudo isto podemos resumir com a frase: os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira. (GOHN, 2001, p. 111.)

Um aspecto a se destacar no que Gohn (2001) afirma é a aprendizagem que se dá no campo político. A participação nos movimentos populares favorece a aproximação e o contato com a política, possibilitando que os participantes entendam como funcionam os aparelhos burocráticos de decisão de poder institucional. Além disso, pode oportunizar uma maior compreensão sobre a situação na qual seus integrantes se encontram e permitir a reflexão e a elaboração de alternativas de superação desses quadros.

A aprendizagem política possibilita ainda o questionamento e a mudança quando o assunto são favores ou direitos. A luta popular oportuniza que mulheres e homens avancem na discussão e tomem para si a necessidade de lutar por direitos e não por tutela. Permite que a emancipação, a autonomia, a cidadania e a democracia sejam pensadas e discutidas. Através de novas relações com o Estado, os movimentos sociais permitiram uma reflexão e uma possível conscientização sobre a educação enquanto direito e se configuram como espaços-tempos de aprendizagem para os sujeitos e também para as instituições, para os bens coletivos de consumo que eles reivindicam. A escola que é tomada nesse estudo, por exemplo, muito teria a aprender com as virtualidades educativas contidas nas lutas sociais. Arroyo (2000) também toca nesse ponto e vai além. Para ele os movimentos populares tocam, incomodam, até as matrizes da Pedagogia.

Para Arroyo (2000), além da aprendizagem política, um ponto central na discussão sobre o caráter educativo das lutas populares é o fato de muitas delas serem mobilizações que colocam em risco a vida dos homens, mulheres, velhos e crianças que delas participam. Não são nenhuma novidade os conflitos com a polícia. A repressão armada aos movimentos sociais é antiga.

Em todo caso, o que precisa ser marcado é a totalidade do sujeito quando em processo de mobilização. Nessas situações, ele se coloca inteiro e arrisca o que tem de mais valioso: sua própria vida. Somando-se a isso, considerando que as lutas por educação não se dão separadamente das lutas por outros bens básicos, temos que esses sujeitos, além de recolocarem a questão da sobrevivência, da reprodução da existência, estão mexendo com sua totalidade existencial. Essa é uma aprendizagem tão forte que poderia influenciar e acabar mudando a concepção que esses sujeitos têm da realidade, dos ciclos da vida e da escola.

Arroyo (2000) entende ainda que os movimentos sociais são produtores de saberes sobre si mesmos e sobre o mundo. Os sujeitos que deles participam “vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo afora, para se entender como coletivo nessa globalidade. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo” (p. 9).

Mais adiante, ele avança nessa idéia, afirmando:

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos. (ARROYO, 2000, p. 13.)

Ou seja, há um processo educativo que constitui maneiras de ser, de aprender, de pensar a si mesmo e ao mundo. Caldart (2004) exemplifica, em seu estudo, o que nos coloca Arroyo. Ela diz:

Ser Sem Terra hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês que não possui terra para cultivar, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo. (...) Os sem-terra assentados podem até ser considerados uma nova forma de campesinato, como defende o pesquisador Bernardo Mançano Fernandes (1998, 1999), mas jamais serão os mesmos camponeses de antes. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de Sem Terra, e participam do MST; porque essa é a nova identidade que, enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, recriou sua identidade porque a vinculou com uma luta social, com uma classe e com um projeto de futuro. (CALDART, 2004, p. 32,33.)

Caldart (2004) aborda a Pedagogia do MST e compreende que o movimento social é um sujeito educativo.

A identidade Sem Terra transforma o jeito de ser da educadora. Ao mesmo tempo que revaloriza a sua atuação social, coloca novos parâmetros para que reflita sobre ela. Não se trata de educar segundo seus objetivos e percepções individuais, por vezes isolada de seu próprio tempo e espaço de ação. Trata-se de colocar o seu ofício a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico, o que produz novos significados mas também novas exigências para seu trabalho e sua formação. Nesse sentido, a própria trajetória histórica que produziu a identidade das professoras Sem Terra aos poucos a desdobra em novos personagens da mesma cena: elas são as professoras e os professores de assentamento ou acampamento; são também as educadoras e os educadores do MST, de crianças, de jovens e de adultos; são ainda as educadoras e os educadores da Reforma Agrária, como foram rebatizados no ENERA. (CALDART, 2004, p. 297.)

Ponderando sobre as contribuições dos autores e autoras acima, percebemos entre eles elementos comuns e complementares. Quando falamos de processos educativos nos movimentos sociais, estamos falando de relações interpessoais, da construção de coletivos, de aprendizagem política, de mudança nas relações entre sociedade civil e Estado, na criação e ampliação de direitos sociais paralelamente a uma saída das práticas de tutela e clientelismo,

de outra visão sobre o ser humano agora tomando-o como ser inteiro, total e em constante construção, de outra visão da escola e suas relações, etc.

Entretanto, opto por considerar essas características como possibilidades, e não como elementos necessariamente presentes e efetivos nos movimentos sociais. Como nos alerta Cardoso (1994), entendemos que os movimentos populares não são nem vilões nem heróis na história. São, porém, espaços-tempos que podem permitir vivências de ruptura e questionamento como também experiências de conformismo e alienação. Compreendo que, além das virtualidades educativas – para usar um termo de Arroyo (2000) – que esses autores nos ajudam tão bem a apreender, há também o lado da conservação da alienação que também deve ser visto e apurado. Deve ser dito ainda que, quando Paulo Freire fala sobre o oprimido trazer em si o opressor, ele parece estar se referindo exatamente a essas situações em que a luta popular acaba reverberando as desigualdades e a exploração.

Considero, então, o que nos coloca Chauí (1986): os movimentos sociais são eminentemente ambíguos; portadores da crítica e da aceitação passiva; donos do novo e do velho; mantenedores do *status quo* e provocadores da mudança. Entretanto, manteremos essa colocação em suspenso por acreditarmos que é preciso maior leitura e reflexão sobre o ponto citado antes de fazermos maiores considerações a respeito do que nos coloca o autor.

Tendo traçado o campo conceitual do estudo, no capítulo seguinte apresento os caminhos investigativos percorridos.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS INVESTIGATIVOS: o percurso da pesquisa

Depois de apresentar a construção do objeto de pesquisa, a relação família–escola em um assentamento do MST em Minas Gerais, e o campo conceitual referido, trago os caminhos investigativos percorridos. Inicialmente, introduzo o referencial teórico sobre o estudo de caso, a metodologia que utilizei. Em seguida, exponho o contexto da pesquisa e, na sequência, apresento os sujeitos participantes do estudo.

2.1: O estudo de caso

Coerentemente com o objeto de estudo construído, que consistiu em examinar a relação família–escola do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (famílias, professoras e direção escolar), a investigação qualitativa e o estudo de caso são a referência teórico-metodológica mais adequada.

Segundo Yin (2005, p. 32,33), o estudo de caso surge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos. Ele se caracteriza por investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Essa estratégia baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Stake (1994, citado por ANDRÉ, 2005, p. 236) pontua que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. Uma questão fundamental, segundo Stake, é o conhecimento que advém do caso, isto é, o que se pode aprender estudando-o.

O conhecimento produzido no estudo de caso possui algumas características que o diferenciam dos demais tipos de pesquisa. É um conhecimento mais concreto, porque é vivo. Tem ressonância com nossa experiência. É contextualizado, por isso foge do abstrato e do formal, uma vez que se apóia em experiências concretas. É mais voltado para a compreensão do leitor, pois este, através do olhar construído por suas próprias experiências e reflexões, vai generalizar alguns dados trazidos e/ou agregá-los a dados adquiridos anteriormente e, além disso, os estudos de caso são baseados em populações de referência determinadas pelo leitor.

Este acaba tendo uma participação maior, já que generaliza os apontamentos trazidos pelo estudo de caso para outras populações de seu interesse e contato (MERRIAN citado por ANDRÉ, 2005).

André (2005) caracteriza três fases no estudo de caso. A primeira é a fase exploratória que

é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada no campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Ela é muito importante na construção do eixo de análise do objeto de estudo. A segunda fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados configura-se como o momento de efetuar recortes para que se consiga cumprir os objetivos do estudo. Basse (citado por ANDRÉ, 2005) coloca que temos três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. Esses métodos devem permitir a compreensão de variados elementos necessários para a apreensão do caso em estudo. Assim sendo, para a coleta de dados desta investigação, desenvolvi entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos, fiz observações da escola e do cotidiano das famílias e analisei documentos produzidos pelo próprio Movimento.

A observação, nos vários momentos da pesquisa, foi sistemática – isto é, seguia um roteiro previamente estabelecido –, mas em alguns momentos ocorreu de forma assistemática. Na observação sistemática, o que se busca é apreender determinados tipos de comportamentos. Na assistemática, a observação acontece de forma mais livre, buscando explorar e compreender o campo de estudo.

A entrevista semi-estruturada consiste de algumas questões pontuais que servem de eixo para a conversa que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A partir de questões colocadas pelo pesquisador, o sujeito fala livremente, podendo, assim, configurar o campo da entrevista a partir de suas experiências e reflexões.

Quanto à análise de documentos, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.169), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Dessa forma, utilizei como fontes reportagens do jornal da região em que se

localiza o assentamento, notícias do jornal Sem-Terra, materiais pedagógicos, cartilhas, cartazes produzidos pelo setor de educação do MST em âmbito nacional. Infelizmente, não pude ter acesso a documentos internos do coletivo de educação do assentamento. Quando fiz a solicitação para ler e analisar as atas de reuniões da escola e do coletivo de educação, a professora com a qual conversava disse que isso não era possível, pois esses documentos são apenas para uso dos assentados e do Movimento. Insistindo um pouco, ela me explicou que é prática deles não permitir que muitas pessoas tenham acesso a esses materiais; é uma forma de controlar as informações que entram e saem de lá. Segundo ela, é uma maneira de preservar o assentamento de possíveis ataques da mídia de oposição a eles. Dessa maneira, os documentos que pude avaliar são aqueles de circulação pública.

A terceira fase do estudo de caso é a de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. Nesse momento é preciso organizar o material coletado, lê-lo por completo e levantar as categorias descritivas que permitem seu ordenamento.

Assim sendo, os primeiros passos da pesquisa (fase exploratória ou de definição dos focos do estudo) consistiram em uma familiarização com as questões relacionadas à relação família–escola e com o contexto do campo, especificamente aquele relacionado com os movimentos sociais de luta pela terra. No meu caso, o primeiro movimento era o de tornar familiar o que era estranho.

Dessa forma, iniciei a pesquisa fazendo a revisão bibliográfica da literatura que trata do tema relação família–escola, os movimentos sociais e a educação, e também os movimentos sociais de luta pela terra e, mais especificamente, a história da constituição do MST e o surgimento da questão da educação dentro dele. A pesquisa bibliográfica sobre os estudos a respeito da relação família-escola culminou com o levantamento de possíveis categorias de análise e com a formatação de um campo conceitual para o estudo. Aqui vale lembrar um descuido que por vezes acontece com o pesquisador de estudos de caso, já que essa metodologia de pesquisa permite trabalhar com um esquema teórico mais aberto e flexível que caminha com o desenrolar da pesquisa: basear-se, muitas vezes, apenas na descrição e não se apoiar em nenhum constructo teórico. Por esse motivo, André (2005, p. 35) diz que “é importante, portanto, que explicita os fundamentos de sua pesquisa e que os assuma na análise e

interpretação dos dados, sob pena de ficar na constatação do óbvio ou no reforço do senso comum”.

Todas essas leituras foram necessárias para eu começar a questionar, refletir e entender a relação que pais e mães sem-terra estabeleciam com a escola pública de ensino fundamental que existia no assentamento. Era necessário compreender o contexto, o fundo, em que essa participação se dava. Por isso, foi necessário entender a constituição, o desenvolvimento e o momento atual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essas leituras compõem a seção do texto em que analiso os dados obtidos.

2.1: Entendendo o contexto da pesquisa

Para entender o contexto da pesquisa, participei ainda de seminários de educação do campo, reuniões do INCRA, encontros da rede de educação do campo e em múltiplos espaços/tempos do curso de formação de educadores(as) de Licenciatura em Educação do Campo. Conversei com integrantes da Rede de Educação do Campo de Minas Gerais, com técnicos do INCRA e com pesquisadores do MST para compreender a distribuição dos assentamentos do Movimento no estado e as especificidades de cada região em meio a assentamentos de outros movimentos sociais ou que não possuem ligação com eles.

André (2005, p. 48) diz que o estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. Toda essa movimentação que fiz diz ser esse delineamento necessário para ir conformando cada vez mais claramente os caminhos investigativos a serem seguidos. Após esse levantamento bibliográfico e de dados sobre os assentamentos em Minas Gerais, escolhi visitar os assentamentos¹⁰ da região do Vale do Rio Doce. Esse local foi escolhido devido à facilidade de acesso e ao contato com alguns assentados e assentadas que poderiam ser informantes e facilitar minha entrada no campo de pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, como estratégia de exploração, visitei dois assentamentos e um acampamento. Com isso, foi possível estreitar laços com a realidade a ser pesquisada e ampliar meu olhar para que eu pudesse “afinar” o delineamento do contexto da

¹⁰ O assentamento é o espaço-tempo onde a terra foi conquistada e sua posse pertence aos assentados. O acampamento é o momento da luta pela terra, da ocupação e da pressão para que as famílias sejam assentadas.

pesquisa. Isso era importante porque, como diz André (1996), “se a visão de realidade é construída pelos sujeitos nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (p. 48). Ou seja, para compreender a relação família–escola, era necessário ir até os sujeitos, conviver com eles em seu cotidiano, para dar a pesquisa contornos mais definidos. Nesse momento, eu já acumulava leituras (que continuaram sendo feitas ao longo de toda essa fase e das outras), algumas possíveis categorias retiradas dessa literatura e ia para uma primeira incursão em campo “refinar” meu olhar e minha escuta no contexto de pesquisa.

Nessas primeiras visitas, busquei investigar a história de surgimento dos assentamentos e acampamentos e a história da construção de suas escolas. Eu estava atenta a uma série de aspectos, que eu havia previamente levantado em um roteiro e que foram registrados em meu caderno de campo, e também para novos elementos que aparecessem.

Nas visitas aos assentamentos e acampamentos, me hospedei na casa de famílias assentadas e desenvolvi uma série de observações, entrevistas iniciais, conversas informais, buscando levantar informações. André (2005) diz que os aspectos culturais, sociais e econômicos são todos importantes no estudo de caso. Concordando com a afirmação, registrei em meu caderno de campo todos os elementos que poderiam me ajudar a aprofundar a compreensão nos aspectos definidos para investigação. Fui vendo a importância de se aceitar um cafezinho e “entrar para dentro” das casas dos sujeitos informantes. Essa relação de cordialidade e amistosidade que vivi é característica de todos os assentamentos e acampamentos. Gostaria de ressaltar o desafio de pesquisar o contexto dos assentamentos da reforma agrária por serem um espaço novo no cenário social, gerador de relações sociais novas e de produção e reprodução da vida.

Pela dinâmica dos assentamentos e acampamentos e pelas questões que cada um deles colocava, optei por um dos assentamentos. Para a escolha, considerei o tempo de existência do assentamento (11 anos) e da escola, pois isso me sinalizava relações mais antigas e estáveis, além de ter sido o local onde pude ver a existência da participação da família no cotidiano escolar e escutar dos depoentes a confirmação disso. Ali percebi indicativos da participação das famílias na escola. Em distintos momentos vi mães indo à escola conversar com a cantineira e com as professoras ou conduzir as crianças. Pude acompanhar as

professoras em seu ofício e suas visitas a algumas famílias para tomar um café, tecer um dedo de prosa. Acompanhei ainda as discussões sobre contratação de professoras e de substituição quando da saída delas para a faculdade.

A fase de delimitação do estudo e de coleta de dados na pesquisa de campo se realizou entre outubro de 2006 e maio de 2007. Em todas as minhas idas, hospedei-me na casa de uma assentada. Ela foi minha “guia” no assentamento. Explicou-me o funcionamento dele, levou-me às casas de meus entrevistados e, ao acolher-me, permitiu que eu me inteirasse mais plenamente do cotidiano dos assentados e suas famílias. Percebi que o fato de ela me apresentar às pessoas que eu queria entrevistar facilitava meu acesso elas.

Fui à escola todos os dias pela manhã acompanhar as aulas, observar a movimentação no entorno e no interior dela. Brinquei com as crianças e fiz visitas às suas casas; conversei com as professoras e com os pais e mães que por vezes ali passavam. Almocei em diversas casas a convite das famílias e retornava à escola em alguns momentos da tarde para observar. À noite ficava sentada na varanda das casas conversando com os assentados e vendo as crianças brincarem. Essas visitas, essas conversas informais, o simples caminhar pelo assentamento, permitiu a coleta de muitos dados, todos devidamente registrados. Nesse momento já havia eleito a participação das famílias na escola, os contatos entre professoras, diretora, supervisora e família e as expectativas das famílias frente à escolarização das crianças.

Na última fase do estudo, a de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório, no caso, a escrita da dissertação, retomei as leituras feitas, a problematização e a hipótese levantadas e construí os argumentos que exponho nos capítulos seguintes.

2.2.1: Assentamentos e acampamento: relato das observações das visitas

Inicialmente visitei dois assentamentos e um acampamento, todos na mesma região. Passei três dias em cada um deles. Visitei as escolas, conversei com as professoras e com algumas famílias. Busquei investigar a história de constituição do assentamento/acampamento e a história de constituição da escola.

O primeiro assentamento visitado, Zumbi dos Palmares, foi pioneiro na região. Conta com 85 famílias assentadas. Completa, em 2007, quinze anos de existência.

A escola municipal conquistada conta com as quatro primeiras séries do ensino fundamental e a fase introdutória. São três salas de aula, uma pequena horta, cantina e um pequenino pátio, além de duas pequeninas salas para a direção da escola e para a secretaria. São quatro professoras, sendo duas sem-terra e duas do município. No momento da pesquisa exploratória, o assentamento discutia a eleição de uma diretora da própria comunidade. Conversando com uma professora sem-terra e com seu marido, obtive depoimentos que avaliavam a participação das famílias na escola como esporádica e pequena. Na opinião do entrevistado, a falta de participação reflete o bom momento que o assentamento passa. Ele coloca: “Você sabe, né, conquistamos a terra, a escola, tá tudo indo bem, caminhando, então, a gente acaba relaxando. Acho que é por isso que os pais não estão tão participativos na escola”. A professora corrobora essa opinião. Coloca que os pais, quando vão à escola, e são em pequeno número, deve-se a algum convite oficial das professoras.

A escola está localizada no início do assentamento, não ficando muito próximo às casas. Como o assentamento – todo ele – tem iluminação deficiente, as aulas da educação de jovens e adultos sofrem com essas condições.

No acampamento Irmã Cristina, localizado às margens da BR, a escola está situada no final dele, próximo ao início das plantações. Sua construção é precária, feita de lona, telhas, palha, madeira. As carteiras existentes foram doadas pelo estado, e os materiais também são fruto de doações das famílias que moram “no asfalto”. As três professoras são sem-terra. Todas são contratadas; duas pelo estado e uma pela prefeitura. Uma delas é também secretária de uma escola na cidade. A escola possui turmas de educação infantil e de 1ª à 4ª série. Uma professora fica com a educação infantil, outra com a 1ª e a 2ª séries, e a terceira com a 3ª e 4ª séries.

No momento da pesquisa, o acampamento passava pelos trâmites de um processo de despejo. Na época ainda não havia decisão por parte da justiça. Segundo depoimento das professoras, as famílias participam da escola porque elas, professoras, visitam as famílias, acompanham as crianças em casa. Por isso, o diálogo escola–família acontece de maneira mais próxima. A falta de iniciativa das famílias frente à escola, segundo as professoras, deve-se ao pouco contato que as famílias sem-terra tiveram com a escola e com a priorização da atividade na

terra. Acreditam que, para o próprio progresso do acampamento, é preciso trabalhar para que as famílias se envolvam mais.

O terceiro assentamento tem doze anos de existência. Nele a escola se localiza na área central, sendo rodeada pelas casas. São duas salas de aula, três professoras sem-terra, atendimento da educação infantil e das quatro primeiras séries da educação básica. A turma de educação infantil tem suas aulas num galpão improvisado. As turmas de 1ª e 2ª séries ficam juntas e a da 3ª e 4ª, também. Conversando com professoras e mães, escutei relatos da parceria entre família e escola no assentamento. As observações feitas caminham na mesma direção.

Todas as três escolas visitadas são anexas a alguma escola localizada na cidade.

2.3: Conhecendo os sujeitos da pesquisa¹¹

Com esta seção, objetivo caracterizar as famílias e as professoras estudadas, além da diretora e da supervisora, retratando suas histórias, suas condições de vida, sua escolaridade e renda, sua relação com o MST e sua entrada nele.

O grupo de pesquisa foi constituído por 15 sujeitos, sendo eles: 2 pais, 7 mães, 1 cantineira, 3 professoras, 1 diretora e 1 supervisora.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, com exceção das realizadas com a supervisora, com a diretora e com o casal de pais que não integra o MST. Elas foram realizadas nas próprias casas dos entrevistados, o que acabava por facilitar a intervenção de outros membros da família, como avós e crianças, no diálogo entre mim e os entrevistados. Com a cantineira, a entrevista foi realizada em seu local de trabalho. A diretora e a supervisora também foram entrevistadas no espaço da escola, na sala da direção. Minha abordagem inicial com os sujeitos da pesquisa consistia de uma apresentação, que era feita pela mãe assentada que me hospedara em sua casa. Ela me apresentava como professora e explicava que eu estava fazendo uma pesquisa. Percebo que o fato de ela me acompanhar facilitou muito meu contato com os sujeitos pesquisados.

¹¹ Para garantir o anonimato, os nomes dos participantes da pesquisa, da escola e do assentamento foram substituídos por nomes fictícios.

Com exceção da diretora e da supervisora, todos os outros pesquisados são de famílias camponesas, nasceram, estudaram, trabalham e ainda hoje vivem no campo. Apenas essas duas profissionais da escola e um casal de pais não são assentados; os demais participantes da pesquisa são, como pode ser observado no quadro a seguir.

Tabela 2: Relação sujeitos da pesquisa e vínculo com o contexto

Sujeitos	Assentados	Não assentados
Pais/mães	8	2
Professoras	3	0
Cantineira	1	0
Direção escolar	0	2

As profissionais da escola

A professora Marli é casada e possui três filhos com idades entre 8 e 4 anos. As três crianças estudam na escola do assentamento, e seus dois filhos mais novos são seus alunos. Ela fez magistério pelo próprio movimento sem-terra no Iterra, instituto responsável pela formação de quadros do movimento. Atualmente faz Licenciatura em Educação do Campo em uma universidade federal. O marido também é agricultor e dono de um bar dentro do assentamento.

Cida tem pouco mais de trinta anos de idade, fez Pedagogia e especialização em psicopedagogia, tem experiência nos movimentos sociais da Igreja, do sindicato e, por fim, com o MST. O marido é agricultor. Ela tem três filhos de 9, 7 e 5 anos. Os dois maiores são seus alunos.

Marcilene fez magistério na cidade em que morava antes de se casar. Também faz licenciatura em educação do campo. Não tem filhos, e o marido também é agricultor.

As três professoras têm trajetórias diferentes. Marli é sem-terra desde a adolescência e foi pela necessidade do Movimento que se tornou professora (palavras da entrevistada). Cida tem uma trajetória dentro dos movimentos sociais desde a adolescência também, sua participação era

no movimento da Igreja e, na juventude, no sindicato dos trabalhadores do comércio. Marcilene, por sua vez, não tinha experimentado nenhuma inserção em movimentos populares até se casar com um sem-terra. Ainda que possuindo trajetórias e inserções diferentes no MST, os depoimentos durante a entrevista e as observações de campo permitem inferir que essas professoras assumem sua posição de militantes no Movimento. Demonstram certa internalização e apreensão da proposta filosófica-pedagógica para a educação e tentam aplicá-la no dia-a-dia da escola. É importante também colocar que, como as professoras são assentadas, e alguns de seus filhos estudam na escola do assentamento, em determinados momentos das entrevistas elas respondiam às minhas indagações enquanto profissionais da educação e, em outros, enquanto mães usuárias do serviço escolar.

Dona Edite, cantineira da escola, quarenta e seis anos, tem sete filhos. Três deles e uma netinha moram com ela. Essa neta, de 8 anos, é aluna da escola do assentamento.

A diretora tem formação em Engenharia Sanitária e ocupa esse cargo na escola anexa e na do assentamento. Atua na escola do assentamento faz seis anos. É casada e mãe de três rapazes.

A supervisora é formada em Pedagogia. Casada, dois filhos, atua na escola do assentamento faz pouco tempo, cerca de três anos.

As Famílias

Paula e Pereira são casados. Têm quarenta e quarenta e dois anos respectivamente. Eles são pais de dois meninos, de 8 e 6 anos, que estudam na escola do assentamento. Paula estudou até a 8ª série, alcançando tal escolaridade através da educação de jovens e adultos oferecida por uma escola próxima ao assentamento. Pereira completou o segundo grau quando era metalúrgico em São Paulo. Segundo ele, a empresa em que trabalhava incentivava os operários a continuarem os estudos e oferecia aulas a eles em horários alternativos. A renda da família vem da agricultura e de alguma ajuda de custo advinda do Movimento, já que Pereira é militante no setor de produção. Paula faz parte do coletivo de educação do assentamento.

Rosilene também tem quarenta anos e dois filhos. Mora com os filhos e com o pai. Seu filho de 8 anos estuda na escola do assentamento. Trabalha com agricultura e vende, em casa,

doces para as crianças do assentamento. Estudou até a 4ª série. Integra o coletivo de educação do assentamento.

Gildete tem trinta e oito anos. É casada e mãe de três meninas. Atualmente faz, assim como duas professoras, curso de Licenciatura em Educação do Campo. As duas filhas mais velhas, de 8 e 6 anos, estudam na escola. Atua como educadora do EJA no assentamento através do Pronera. Segundo ela, o pagamento que recebia por esse trabalho ajudava nas despesas domésticas, mas, desde o final de 2006, o dinheiro não vem. Então, a renda da casa é a do marido que trabalha com gado e vende leite todos os dias no bairro vizinho. Ela faz parte do coletivo de educação do assentamento.

Waldirene tem vinte e oito anos, casada, quatro filhos com idade entre 8 e 2 anos. Estudou até a 4ª série. O marido trabalha com agricultura. Os filhos de 8 e 6 anos estão estudando.

Maria da Consolação tem quarenta e dois anos, casada, cinco filhos. Destes, duas meninas, de 12 e 10 anos, estudam na escola. Ela e o marido trabalham na roça. Coursou até a 4ª série.

Olga tem vinte e seis anos, casada, dois filhos. O mais velho, de 6 anos, está na escola. Faz curso superior de Licenciatura em Educação do Campo. Ela e o marido são militantes do Movimento. Ambos atuam no setor de formação do MST e são responsáveis pelo Centro de Formação existente no assentamento.

José e Clementina são os únicos pais entrevistados que não são assentados e não fazem parte do Movimento. Moram em uma casa abandonada situada na BR e têm três filhos. Dois adolescentes, com 16 e 14 anos, e um de 8 anos. Os três estudam na escola do assentamento. O casal estudou até a 4ª série. Saíram da zona rural do Espírito Santo para tentar a vida em Minas Gerais.

Na realização deste estudo de caso busquei compreender o contexto social do caso e o contexto de vida dos sujeitos pesquisados. Compreender esses dados trouxe-me clareza e permitiu-me entender o campo investigativo e orientar a pesquisa bibliográfica e de campo.

Assim, encerro a primeira parte do trabalho. Apresentei a construção do objeto de pesquisa, a partir de minhas experiências, leituras e reflexões, os estudos e pesquisas que o embasam e o processo de investigação realizado. Na Parte II trago os dados levantados e a análise feita.

Parte II

A segunda parte do texto desvenda os dados coletados pela pesquisa bibliográfica e documental e pela pesquisa empírica. Ela é subdividida em três partes: no Capítulo 3 são apresentados e discutidos os dados oriundos da pesquisa bibliográfica e documental sobre o MST e suas produções didáticas no campo da educação. O Capítulo 4 mostra os dados oriundos da pesquisa empírica e os analisa. Finalizando, teço algumas considerações sobre o estudo.

CAPÍTULO 3: MOVIMENTO SEM-TERRA: CONTEXTO DE SURGIMENTO, PRINCÍPIOS E LUTA POR EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordarei o contexto de surgimento do MST. Para isso, articulei elementos constitutivos deste, provenientes da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo realizada. Apresento esses dados em pequenas seções, para facilitar a compreensão do leitor e melhor organização das informações.

3.1: Surgimento do MST no cenário nacional

Rocha (2004) faz uma interessante elaboração sobre o uso e posse da terra no Brasil e as imagens a que foram associados os sujeitos do campo que reivindicavam a posse e o uso das terras. A autora vai mostrando como, desde a invasão portuguesa no Brasil – chamada erroneamente por alguns de descobrimento do Brasil –, a posse e o uso da terra estiveram na tensão lucro x subsistência. Não é difícil perceber que o lucro, o capital, tem vencido essa disputa econômica, social, política e simbólica. Entretanto, isso se dá não sem resistência e lutas. Rocha revela também como, para legitimar a vitória do capital, os sujeitos do campo (índios, camponeses, sertanejos e outros) foram sempre associados a imagens de atraso, incompetência, ignorância, isto é, incapacidade para usar a terra e nela viver.

Autores como Caldart (2004) e Stedile e Fernandes (2005) consideram que o SEM TERRA¹² revela continuidades e rupturas com as lutas dos índios, sertanejos, caipiras e outros camponeses e trabalhadores rurais. O próprio movimento resgata essas lutas. Ele valoriza os sujeitos que se envolveram na luta pela mudança da estrutura de posse e uso da terra e divulga isso em suas publicações e místicas. Porém, para Caldart (2004) e Rocha (2004), essa ligação é feita de continuidades e rupturas.

Ao situar o Sem-Terra como continuidade e ruptura com a história, os pesquisadores e os movimentos sociais recuperam a trajetória dos sujeitos que lutam pela terra. Trajetória de luta e de significados. Ser um Sem-Terra é estar na condição de lutar pela posse. Constituem continuidade porque são pobres e adotam práticas muito parecidas com aquelas utilizadas historicamente por sujeitos na mesma condição. Mas constituem ruptura porque não aceitam estar “fora de lugar”, a condição de exclusão social, política e cultural a que esses sujeitos foram submetidos. Organizados em grupos que caminham juntos, realizam místicas, sonham com a terra prometida, possuem lideranças, mas não se colocam no lugar de fanáticos. Ocupam terras e prédios públicos, enfrentam policiais, mostram foices e facões, mas não ocupam o lugar do cangaceiro e da capanga. Querem terra para morar, plantar para a subsistência, vender o excedente, mas não se consideram caipiras. (ROCHA, 2004, p. 96.)

Nessa mesma direção, Warren (1993) e demais autores (ROCHA, 2004; BEZERRA NETO, 1999; SILVA, 2005; CALDART, 2004) também mostram o quão antigas são as lutas pela posse e uso da terra no Brasil. Na verdade, elas remontam ao período da invasão portuguesa no Brasil. Entretanto, essas lutas sofrem mudanças e reconfigurações ao longo do tempo.

Pesquisadora dos movimentos sociais, Warren (1993) mostra que o MST integra as novas formas de organizações camponesas. É um momento em que emergem novos sujeitos coletivos no cenário brasileiro. A literatura vai denominá-los como novos movimentos sociais.

(...) eram os “novos movimentos sociais”, que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para sua inteligibilidade. (SADER, 1988, p. 35, 36.)

¹² SEM TERRA é nome próprio construído na história de luta e organização dos sujeitos que compõem o Movimento Sem Terra, segundo CALDART (2004).

O MST tem suas primeiras movimentações no final dos anos 70. Em 1984, com a realização do primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST marca sua fundação. Após esse evento, vários outros foram realizados. Encontros de sem-terrinha, encontros de formação de educadoras e de militantes e vários outros têm acontecido.

A gênese do MST está ancorada em diversos fatores (STEDILE e FERNANDES, 2005), mais especificamente em três: o socioeconômico, o ideológico e a situação política do país no final da década de 80. O socioeconômico diz respeito às transformações pelas quais a agricultura brasileira passou na década de 70, principalmente a modernização da lavoura e as conseqüências que isso trouxe em termos de desemprego e êxodo rural. As famílias que eram meeiras, a partir da introdução da máquina no ofício rural, tiveram seu trabalho reduzido e desvalorizado, o que se desdobrou na liberação de um grande contingente de pessoas. Esses grupos populacionais ou migraram para a cidade ou procuraram outras regiões eminentemente agrícolas para se fixarem.

O aspecto ideológico conta com grande influência das Igrejas católica e luterana. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) teve importante papel na organização das lutas camponesas. *“A Igreja passou a dizer: ‘Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na Terra’. A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses.”* (STEDILE e FERNANDES, 2005, p.20.)

Por fim, o processo político de democratização do país também influenciou o nascimento do MST. Mais uma vez, os autores nos esclarecem:

Não podemos desvincular o surgimento do MST da situação política do Brasil naquela época. Ou seja, o MST não surgiu só da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e a luta pela democratização da sociedade. (STEDILE e FERNANDES, 2005, p.22.)

O trabalho de base feito com famílias era planejado em passos pedagógicos para que as pessoas pudessem aprender. Um cuidado especial era dado às lideranças em formação.

Ainda sobre a história e as características do movimento, os autores colocam que ele nasce possuindo como reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e reconfigurações na sociedade. Três são os principais pontos definidores do MST: ser um movimento popular e de massas, ter um componente sindical e ter um componente político. A característica de movimento popular denota a abertura para a participação de diferentes sujeitos, do agricultor ao universitário, do padre ao técnico agrícola. Enfim, todo aquele que considerasse justa e necessária a luta pela reforma agrária era aceito e/ou convidado a participar dos quadros do movimento. Outro fator importante, ainda nesse aspecto e que precisa ser reforçado, é que o movimento se apoiava, se ancorava, essencialmente nas famílias. Famílias inteiras entravam na luta pela terra; adultos, jovens, crianças e idosos participavam (e ainda participam).

Numa análise atual, o movimento entende que, além de a família estar na base da cultura camponesa, lutar em família enobrece e engrandece as ações do movimento. Talvez, por isso, possamos entender as interlocuções que o MST tem com o Movimento de Mulheres Camponesas, suas reflexões e preocupações com o futuro dos jovens assentados e acampados e com a formação dos sem-terra que até congresso têm. Ainda mais recente é a discussão dentro do movimento sobre o papel dos idosos e sua participação na luta.

Outra característica é o componente sindical, conforme abordado a seguir:

(...) sindical, aqui, no sentido corporativo. A possibilidade de conquistar um pedaço de terra é o que motiva uma família a ir para uma ocupação ou permanecer acampada por um período indeterminado. Nesse primeiro momento, é uma luta para atender, essencialmente, uma reivindicação econômica. (...) Portanto, também há dentro do MST um componente sindical corporativo, que só interessa a categoria dos agricultores. (STEDILE e FERNANDES, 2005, p.34.)

Da mesma forma, nas conversas informais e nas entrevistas, pude perceber os elementos levantados pelos autores na história dos sujeitos pesquisados. Com exceção de duas pessoas, todas as outras disseram que o motivo que as havia levado a integrar a luta pela reforma agrária era a necessidade, e a possibilidade, de conseguirem um pedaço de terra para plantar. Todos os entrevistados consideraram que esse fato representaria, como representa hoje para eles, uma melhora em sua qualidade de vida. Como meeiros, arrendatários que eram, as condições de sobrevivência eram duras, e o movimento apareceu como uma possibilidade de conseguir uma vida melhor. A história de vida de uma das professoras, que tem pós-

graduação e não passou sua infância na roça, mostra a abertura do MST para a presença de outros sujeitos, como foi descrito acima. A professora, na juventude e adolescência, participou de movimentos na Igreja e no sindicato do comércio. Dessa vivência, passou a acompanhar e apoiar o Movimento. Como ela disse: *“Menina, me apaixonei tanto que até casar com sem-terra eu casei!”*.

A terceira característica do MST é o elemento político. Entende-se que, se os integrantes se limitassem à conquista de seu pedaço de terra, o movimento seria limitado, localizado no tempo e no espaço, e não teria a abrangência e amplitude que alcançou. Aliás, cabe ressaltar que a conquista da terra é enfatizada pelo Movimento como uma das fases da luta. Investe-se na identificação dos integrantes do movimento com as causas de outros sem-terra e de outros grupos organizados como forma de impedir a desmobilização e continuar as reivindicações. Enquanto houver um oprimido(a), o MST continuará sua luta. Essa é a idéia apregoada. Por isso, quando perguntei aos sujeitos de pesquisa se, mesmo após a conquista da terra, eles ainda continuavam sem-terra, alguns, com maior domínio do que diziam, e outros, como que arriscando, disseram: *“Não, sem-terra é uma identidade”* ou *“Olha, nós já temos a nossa terra, mas ainda temos compromisso com os outros companheiros que estão na luta. E tem mais, a gente se envolve com a luta de companheiros que nem são sem-terra”*. Sobre a questão do elemento político, em suma, o que se compreende é que a filiação do movimento a luta de classes era necessária para a permanência e abrangência do mesmo.

Contudo, os aspectos definidores do MST não acabam por aí. Outro ponto fundante para o estabelecimento do Movimento são seus princípios organizativos. A divisão de tarefas é um desses princípios. A dinâmica é perguntar aos assentados e acampados o que eles gostariam de fazer, onde desejariam atuar e contribuir para o Movimento. A idéia subjacente é de que, se a pessoa possui habilidades e aptidões, estas podem se desenvolver se ela trabalhar com o que lhe agrada, com o que ela sabe fazer. A divisão de tarefas se desdobra na organização em áreas e setores, que existem em cada acampamento e assentamento. Há inclusive em nível regional, estadual e nacional. São eles: (a) frente de massa; (b) setor de produção; (c) setor de formação; (d) setor de educação; (e) setor de comunicação; e (f) setor de finanças e projetos. No que se refere ao setor de educação, além de existir em cada acampamento/assentamento, há ainda o trabalho do coletivo de educação. A disciplina também se constitui como um princípio organizativo do MST, pois

Se não houver um mínimo de disciplina, pela qual as pessoas respeitem as decisões das instancias, não se constrói uma organização. Isso é regra da democracia. (...) estando na organização [MST] de livre vontade, tem que ajudar a fazer as regras e a respeitá-las, tem que ter disciplina, respeitar o coletivo. Senão a organização não cresce. (STEDILE e FERNANDES, 2005, p.41.)

Em uma conversa informal durante a pesquisa, uma mãe me contou o caso de uma família que foi convidada a se retirar do assentamento. Ela revela que, nesse grupo familiar, havia um jovem envolvido com o tráfico de drogas. Em alguns momentos, o assentamento foi invadido por um grupo que procurava esse jovem para acertar as dívidas do tráfico. Em um dia houve troca de tiros e o rapaz foi baleado. Em reunião coletiva, ficou decidido que o jovem morador do assentamento trazia perigo para outras famílias e, a saída, era pedir à família que se retirasse de lá. Entendo que esse é um exemplo que ilustra a busca pela disciplina no Movimento e a vigilância para mantê-la.

Outro princípio é a direção coletiva. A reflexão que se faz é de que uma pessoa sozinha, centralizando decisões, correria mais risco de se deixar corromper, seduzir pelo poder e pelo dinheiro. Já numa direção compartilhada, esses riscos são menores e torna-se possível receber outras contribuições de seus membros e ter representados todos os setores do Movimento e a diversidade regional do país.

Há ainda o princípio de que todos os membros do Movimento devem estudar. O estudo é visto como ferramenta necessária na continuidade e fortalecimento da luta. Um entrevistado falou dos desafios de ser representante da comunidade no colegiado da escola, à qual a escola do próprio assentamento é anexa. Sua fala mostra a necessidade do estudo para enfrentar as questões e os desafios que a realidade coloca:

Olha, a tarefa do colegiado, vai desde acompanhar a prestação de contas das verbas que vem do Estado, até participar da política pedagógica da escola. Aí é um papel que nos obriga a desdobrar pra conhecer. Você tem que conhecer todo o mecanismo da educação, tem que ter o conhecimento das leis que regem a educação. Pra você opinar sobre alguma coisa, tem que mostrar conhecimento, tem que ter; interesse, ter, opinar com segurança. Sua opinião tem que ter serventia, poder ser aproveitada. Então, é um desafio pra gente. Ser lavrador, lavrar a terra, mexer com cerca, roçar pasto, e, depois, você tem que também dar um pitaco na educação. O desafio é interessante pra gente. (Pereira.)

A formação de quadros também aparece. Entende-se que a formação de quadros próprios é necessária para a perenidade da organização. São os novos militantes, as novas gerações que serão formadas no seio do Movimento Social que darão continuidade à luta, aos princípios e ideais da reforma agrária.

Há ainda a luta de massas como princípio. Nesse ponto, a compreensão é de que a luta pela terra, pela reforma agrária, para ter longevidade e êxito, deve envolver o povo. Contrariamente à posição assistencialista, de espera ou de conchavo político, o MST julga que deve haver mobilização popular para a conquista e garantia de direitos sociais. Aliás, a mobilização popular é entendida como tensão, como força que altera a correlação de forças políticas na sociedade. Quanto ao princípio da vinculação com a base, os autores colocam: “*É preciso criar mecanismos para ouvir, consultar, se abastecer da força e da determinação do povo. Todos erram menos quando consultam o povo (STEDILE E FERNANDES, 2005, p.44)*”.

Tendo contado um pouco sobre a constituição do Movimento, sua organização e princípios de funcionamento, passemos agora a uma explanação sobre o surgimento da preocupação com a educação no MST e os desdobramentos dessa história.

Entendo que, para compreendermos e refletirmos sobre a relação família–escola no assentamento que me propus a pesquisar, faz-se necessário conhecer a trajetória da discussão sobre escola e educação no MST. A importância dessa investigação está na possibilidade de levantar indícios que nos aproximem cada vez mais da questão de estudo. Portanto, é isso que abordo a seguir.

3.2: Origem da preocupação com a educação dentro do MST

Stedile e Caldart (1997) mostram como o debate sobre educação nasceu dentro do Movimento. Segundo eles, foi o cotidiano dos assentamentos e dos acampamentos que trouxe à tona a necessidade de as crianças começarem ou continuarem seus estudos, e também os adultos. A escolarização das crianças e o combate ao analfabetismo dos adultos e jovens no dia-a-dia de luta do movimento foram se constituindo como bandeiras a serem agitadas. Os autores nos contam como essa relação entre reforma agrária e educação foi se desenrolando:

As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar por terra, para que todos os problemas ligados a um futuro melhor das famílias camponesas fossem resolvidos. Engano coletivo. A medida que a terra foi sendo conquistada, e o Movimento foi crescendo e amadurecendo, percebemos a verdadeira dimensão do problema e do desafio que representa a educação nos assentamentos. E a questão da educação foi se incorporando, no dia-a-dia do Movimento, nas tarefas práticas, nas questões a serem resolvidas, bem como no ideário do que consideramos ser uma verdadeira Reforma Agrária. Hoje, temos a clara compreensão de que a Reforma Agrária é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples distribuição da terra. E necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo de desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário as tecnologias agrícolas adaptadas a realidade de cada região, a implementação de agroindústrias e a educação capaz de ajudar na construção de alternativas para este tipo de desenvolvimento social que pretendemos. (STEDILE *in* CALDART, 1997, p.10.)

É possível observar nessa citação que, para o MST, as questões ligadas à educação vieram no bojo da discussão sobre reforma agrária e nas questões que a concretização dos assentamentos trazia. A educação foi se colocando na luta pela terra, nas ocupações e resistências.

As iniciativas de educação escolar dentro do MST partiram das mães e professoras sem-terra na agitação de uma ocupação. Como não havia escola nos assentamentos e acampamentos, as crianças não tinham muita opção para ter acesso à escola. Ou se deslocavam para a escola da cidade (o que geralmente, como é comum às crianças camponesas, implicava longas caminhadas ou muito tempo dentro do ônibus que fazia o transporte escolar) ou, a alternativa criada, que era estudarem nas iniciativas organizadas pelas mulheres acampadas e assentadas. O objetivo destas era que as crianças não perdessem o ano escolar ou atrasassem sua iniciação na instituição escolar.

Esse movimento das famílias e das crianças sem-terra fertilizou o debate sobre a escola dentro do MST. Com as reflexões inicia-se um debate e um posicionamento de que ter escola é um direito; um direito pelo qual se deve lutar. Conquistadas as escolas, outra questão se coloca. Na inexistência de sem-terra com formação para a atuação pedagógica, professoras da cidade próxima ao acampamento ou assentamento são convocadas a atuarem lá. O que se viu, em diversos momentos, por parte desses professores que vinham de fora do acampamento/assentamento, foi a depreciação da luta pela reforma agrária e pela educação. Tal fato ia contra todos os esforços e conquistas que o Movimento vinha angariando nesse campo. Constatou-se então que não basta só sem-terrinha estudar. Ele deveria estudar em uma escola

que respeitasse sua origem, sua trajetória, seus valores. Veio a necessidade de discutir, também, a formação de professores que se dispusessem a atuar em uma escola com a cara do MST.

Em 1987, o setor de educação é criado em um encontro que reuniu os sem-terra que faziam e discutiam educação em seus assentamentos e acampamentos. Duas questões se colocaram e serviram de norte para discussões posteriores: “O que queremos com as escolas dos assentamentos?” e “Como fazer a escola que queremos?”. Nessa época, a luta do Movimento era para que cada assentamento tivesse sua própria escola de 1ª a 4ª série.

O período entre os anos de 1989 e 1994 foi o momento em que o Movimento conquistou uma grande elaboração pedagógica e avanço organizativo. Esse processo culmina com a ampliação das frentes de educação (educação infantil, educação de jovens e adultos, etc.). Surge o coletivo nacional de educação.

Caldart diz o seguinte:

Foi especialmente nos últimos três anos que começou a ficar mais clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a Universidade, e através dela viabilizar com mais qualidade a formação política e técnica demandadas hoje pelo contexto de atuação do movimento. (CALDART, 1997, p. 37,38.)

Em meados de 1996, inicia-se a discussão sobre ensino de nível técnico e superior no MST.

O MST atua em diversas frentes no campo da educação. Em 1997, segundo Caldart (1997), as frentes de atuação do MST eram as escolas de Primeiro Grau, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e a formação de educadores e educadoras. Mais recentemente, envolveu-se na luta pela formação em nível superior de seus quadros da educação (cursos de licenciatura, de pedagogia e de pedagogia da terra). Existem, atualmente, 1.800 escolas, 160.000 educandos e educandas e 3.900 educadoras no ensino fundamental.

Para dar conta desse contingente de demandas e propostas, o Movimento desdobra-se na reflexão, elaboração e sistematização de uma pedagogia própria para o MST. O setor de educação do Movimento investiu e continua investindo na produção de cartilhas, momentos

de formação de educadores e debates sobre seus princípios educativos. Tudo isso porque “estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola”.

3.3: Princípios educativos do MST: construção e realidade

O setor de educação do MST desenvolveu princípios para orientar a prática educativa nos assentamentos e acampamentos e dividiu-os em princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação que embasam as propostas educativas do Movimento. Eles são cinco: o da educação para a transformação social, o da educação para o trabalho e para a cooperação, o da educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, o da educação com/para valores humanistas e socialistas, e o da educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Quanto ao princípio da *educação para a transformação social*, poderíamos dizer que é o principal elemento que define o perfil da educação do MST. A prática pedagógica é vista como uma prática em que não há neutralidade, mas um projeto político. Assim, o entendimento é de que o processo educativo deve visar à transformação social e à construção de uma nova ordem social com justiça, igualdade e real democracia. Essa educação para a transformação social se caracteriza por ser uma educação de classe, na qual a meta é a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras. “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.” (Princípios da Educação no MST, caderno 8, p. 161.) Outras características são a educação de massa, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta para o mundo e para o novo e voltada para a ação.

O princípio filosófico da *educação para o trabalho e para a cooperação* apresenta o entendimento de que a educação deve estar em sintonia com as problemáticas que o meio social em que os sujeitos estão inseridos apresenta. Tratando-se de sujeitos do campo, essa educação deve estar voltada para a criação de solução de problemas que aparecem no cotidiano de assentamentos e acampamentos, “ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população” (Princípios,

cadernos de educação nº 8, p. 163). Esse processo não pode prescindir da questão da cooperação, pois esta é vista como elemento estratégico para a construção de novas relações sociais.

Os princípios pedagógicos do MST referem-se ao fazer e ao pensar a prática pedagógica no Movimento. Retrata os elementos que são considerados característicos, necessários à educação que se propõem a desenvolver. Foram listados treze princípios: (I) relação entre prática e teoria; (II) combinação metodológica entre processos de ensino e de participação; (III) a realidade como base da produção do conhecimento; (IV) conteúdos formativos socialmente úteis; (V) educação para o trabalho e pelo trabalho; (VI) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; (VII) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; (VIII) vínculo orgânico entre educação e cultura; (IX) gestão democrática; (X) auto-organização dos(as) estudantes; (XI) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as); (XII) atitude e habilidades de pesquisa; (XIII) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (Princípios da Educação no MST, caderno 8).

Quanto ao princípio da relação entre prática e teoria, um dos pais entrevistados conta a “luta” da escola para seguir as diretrizes colocadas pelo Movimento. Seu depoimento ilustra, de maneira bem interessante, os dilemas da união entre teoria e prática:

Um problema que nós até comentamos é que, às vezes, nós enquanto militantes, não conseguimos na prática implementar aquilo que sonhamos. Às vezes a gente tá muito impregnado na questão ideológica (...) Mas, o como fazer, como tirar do papel e pôr na prática, às vezes você não tem muito jeito. (Pereira.)

No que se refere à combinação metodológica entre processos de ensino e de participação, pude acompanhar, em uma de minhas últimas viagens a campo, a movimentação em que se encontrava o assentamento por causa das comemorações do Dia da Criança. Professoras e algumas mães e pais pareciam orgulhosos porque haviam proporcionado às crianças, durante uma gincana, a oportunidade de vivenciarem a organização do assentamento. Elas foram divididas em “núcleos” e tinham questões para debater e tarefas para resolver. Eram orientadas pelas professoras a resolverem os desafios sempre coletivamente e de maneira solidária. Conversei com a professora de religião, uma freira que dá aulas na escola do assentamento e na escola à qual esta é anexa. Ela também parecia muito entusiasmada com a

experiência. Elogiou a organização da gincana e o envolvimento de crianças, professoras e familiares.

Nessa época presenciei um fato muito curioso. Certa manhã, ao final do horário do recreio, a cantineira, como de costume, tocou a sineta sinalizando às crianças que deveriam voltar às salas de aula. Houve um burburinho, uma organização e, então, algumas crianças se colocaram à frente de suas professoras e começaram a gritar com os punhos ao alto: “Queremos brincar! Queremos brincar!”. Explicaram que o tempo do recreio estava curto e que as brincadeiras não foram suficientes. Negociaram com as professoras mais um tempo e, ao final deste, voltariam para as salas. As professoras se entreolharam. Interpretei esses olhares como “tarefa cumprida”. Aquelas crianças apreendiam, mais uma vez, a questão da mobilização para a conquista dos direitos, e, nesse caso, o direito era o de brincar!

O princípio da realidade como base da produção de conhecimento:

(...) o desafio é a combinação entre uma formação ampla, crítica e aberta, e uma formação que ajude concretamente na inserção de estudantes e educadores nos processos de um novo tipo de desenvolvimento rural, que é exatamente o que a existência desses assentamentos projeta. Junto com isso está também a identidade ainda mais específica de escola de assentamento (ou acampamento), que significa assumir-se como parte responsável pela continuidade da luta pela Reforma Agrária, participando de seus momentos importantes, cultivando a sua mística, ajudando a fortalecer a própria organicidade do assentamento, do Setor de Educação, do conjunto do MST. Esta especificidade tem a ver com um novo currículo, com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação. (CALDART, 1997, p. 40-41)

O princípio da educação para o trabalho e pelo trabalho traz desafios às professoras. No momento da pesquisa, elas estavam a “quebrar a cabeça” quanto à forma de tratar essa questão. Até o momento em que acompanhei suas discussões, haviam construído nos fundos da escola uma horta. O cuidado com a horta era responsabilidade de todas as crianças. Com o trabalho na horta, as professoras entendiam que estavam fomentando nas crianças o amor à terra e a importância do trabalho.

Um exemplo que poderia dar sobre o princípio do vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos refere-se à manifestação feita ainda durante as comemorações

do Dia da Criança. Pais, mães, professoras e crianças ocuparam a entrada da Secretaria de Educação do Município reivindicando atenção à pauta que eles traziam quanto a situação da escola, das professoras e da educação no assentamento. Solicitavam, entre outras coisas, reformas no prédio escolar, maior quantidade de material didático e adequabilidade deste às questões do campo. As crianças participaram de tudo. O interessante foi a negociação feita com elas, pois os sem-terra haviam ganhado um dia de piscina no clube, mas a diversão estava marcada para o mesmo dia da mobilização em prol da educação. Professoras e alunos negociaram datas e ficou acertado que as crianças iriam à manifestação e se organizariam para conseguirem outro dia de piscina.

O quesito sobre a gestão democrática das escolas dos assentamentos e acampamentos traz nele um entendimento que o Movimento tem de que a educação no campo é um direito social que os sem-terra têm enquanto cidadãos e, assim sendo, um dever do Estado. Isto é, as escolas são construídas e financiadas pelo poder público, mas a gestão da escola, a escolha e formação do quadro docente concernem ao Movimento. Ainda quanto a esse quesito, o dossiê MST da educação em momento nenhum fala de relação família–escola. O que aparece é a relação escola–assentamento. Aqui o entendimento é de que não são só as famílias que possuem crianças na escola que devem participar da escola. Uma vez que o pressuposto é de “Toda escola no assentamento e todo assentamento na escola” e de que a escola está ligada a um projeto maior que não se restringe à escolarização de crianças, jovens e adultos, o Movimento espera que todo assentado se interesse e participe das discussões sobre educação.

O princípio da combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais é abordado da seguinte forma:

O processo através do qual um trabalhador sem terra, isolado, se transforma em “Sem Terra”, ou seja, um trabalhador organizado num Movimento Social, e vinculado à classe trabalhadora, é um processo de formação por excelência. Simbolicamente, basta prestar atenção ao olhar deste trabalhador ou desta trabalhadora: o olhar, que antes não se desprendia do chão, aos poucos se eleva e é capaz de encontrar outro olhar, refletindo nele o brio de quem passou a acreditar que também pode ser sujeito da história; ou então a indignação de quem não admite mais ser “tirado da roda”, e a autoconfiança de quem não se sente mais sozinho. A educação e a escola que pretendemos não precisam ser muito mais do que o desdobramento dessa pedagogia viva. (CALDART, 2004, p. 242-243.)

Vale a pena ressaltar que, ao se propor a seguir e desenvolver esses princípios, o Movimento entende que tem diante de si um desafio. A realidade da luta pela reforma agrária em cada canto do país, as lutas por educação e escola nas diferentes regiões, as características próprias de cada assentamento e acampamento vão configurando diferentes relações e diferentes estágios de construção dentro dessa proposta pedagógica. É o que enfatiza Menezes Neto (2003, p.96): “A proposta educacional do MST, respeitando a dinâmica própria de cada assentamento, apresenta diretrizes que promovem a unidade de princípios pedagógicos, mas leva em conta a realidade social vivida pelo assentado”.

Acumuladas essas experiências, dialogando com os princípios filosóficos e pedagógicos para a educação, o Setor de Educação, junto a mães, pais e professoras, vai retomar e ampliar a discussão sobre “o que queremos com as escolas dos assentamentos”. Nessa nova escola, a realidade é o elemento central para pensar e fazer o processo educativo. A relação educador–educando deve ser de parceria e companheirismo. O desenvolvimento infantil deve se dar de maneira integral. Os valores do trabalho, da solidariedade, da cooperação, do companheirismo, do amor à causa do povo e da responsabilidade são incentivados e fortalecidos. O que se quer é a construção de novos sujeitos da história para uma nova sociedade e um novo mundo.

Na construção dessa nova escola e, conseqüentemente, dessa nova sociedade, alguns pontos devem ser seguidos. O setor de educação do assentamento deve estar estruturado, os(as) educadores(as) devem ser permanentemente capacitados, os(as) assentados(as) devem ser convidados a participar de assembléias e a opinar quanto aos rumos da educação no local em que vivem e no Movimento como um todo.

Os objetivos das escolas dos assentamentos são três: a formação de novas lideranças, a ampliação do debate sobre a realidade do povo trabalhador e a reflexão sobre essa nova sociedade que se almeja construir. Espera-se que o processo educativo ensine a ler, escrever e calcular, considerando, primordialmente, a realidade em que os educandos e educandas estão inseridos. Porém, a realidade local não é a única a ser entendida e criticada. O Movimento entende que, para formar o cidadão crítico e envolvido, é necessário o entendimento daquilo que cerca cada sujeito e também as questões que acontecem na sociedade como um todo, abarcando assim a realidade social. Um pai deu um depoimento bem ilustrativo:

Gente, nós temos que tomar cuidado pra estar moldando as nossas crianças. Tem sim, que aprender, dominar a história dela, a história da família, a história do trabalhador rural, mas tem que ter conhecimento também, do conhecimento geral das coisas, porque saindo daqui vai pra escola da cidade fazer o ginásio, vai pra cidade fazer o 2º grau, pode ir pra faculdade. Não é nosso campo mais. O aluno tem que tá em pé de igualdade de tá assimilando esses conhecimentos, não só a realidade do campo, do trabalhador rural, mas o conhecimento geral da sociedade. Tem que dominar isso também. (Pereira.)

O trabalho manual e o intelectual devem ser, ambos, valorizados e desenvolvidos de maneira harmoniosa para que não haja sobreposição, como vemos no modelo capitalista. A preocupação da escola deve ser com a formação do ser humano integral, privilegiando e enfatizando todos os aspectos do crescimento humano. Para isso, valorizar o novo é essencial. Enfim, todo o processo educativo é pensado e organizado visando à emergência de novos sujeitos da história. As escolas dos assentamentos do MST devem ser um local que prepare as futuras gerações. Vê-se que o principal objetivo é transformar as escolas de Primeiro Grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST. Vemos, então, que o Movimento reivindica que a gestão escolar seja feita pelo povo. Luta para que os conteúdos ensinados sejam coerentes com sua proposta educativa e de transformação social; para que a formação dos professores, e posterior atuação deles, tenha total ligação com a realidade do campo. Ou seja, são frentes de acesso, permanência, qualidade, gestão, currículo, metodologia, formação de professores e ampliação da rede de escolas públicas.

Para o MST, a escola passa a ser um local onde não apenas é possível se instrumentalizar, mas, também, um local de formação humana. Ou seja, a escola tem a função de formar novos homens e novas mulheres para uma nova sociedade. Dessa forma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vai se constituindo como um movimento social do campo de luta por escola e por educação.

3.4: Considerações sobre o MST e sua proposta educativa

Alguns autores desenvolveram análises sobre a proposta educativa do MST. Trago aqui algumas delas, pois podem ajudar na reflexão sobre o contexto da pesquisa.

Bezerra Neto (1999) analisou a prática educativa e formativa dos trabalhadores rurais organizados no MST. Ele buscou compreender a luta do Movimento em torno da educação e o trabalho pelo desenvolvimento de um novo modelo educativo através da construção de um novo paradigma educacional voltado para a realidade rural. O autor, em suas considerações, entende que:

Mesmo sendo considerado como um dos movimentos mais importantes do Brasil no século XX, o MST, em que pese reivindicar para si um caráter revolucionário, acaba assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. (BEZERRA NETO, 1999, p. 109.)

Já Menezes Neto (2003), discutindo o trabalho como princípio educativo do MST, aborda a questão da educação no Movimento e entende que o MST traz, no plano da educação, uma proposta de novas relações sociais e pedagógicas. Ele faz um apontamento importante para compreendermos as lutas do MST por escola e educação:

O esforço do MST em viabilizar a educação para os assentados deve ser visto de acordo com as reais possibilidades de um movimento social composto por trabalhadores em busca de sobrevivência. E nem é atribuição de um movimento social resolver um problema dessa ordem de grandeza, ou seja, oferecer escola de qualidade para todas as crianças e adultos do campo. (MENEZES NETO, 2003, p. 98-99.)

Dessas duas colocações, entendo, como Bezerra Neto (1999), que há sim da parte do MST um grande investimento na área da educação e na escolarização de seus integrantes. Quanto a ter um caráter conservador por dar tanta ênfase à educação, discordo. Caldart (2004) vai mostrar justamente que o maior aprendizado do sem-terra, a grande “revolução” que o Movimento consegue, não se dá através da sala de aula, mas da participação, da experiência de fazer parte de um movimento social. O peso da escolarização é tema tratado nos cadernos de educação do Movimento, e ali é possível ver que o valor e o peso da escola são relativizados, são pensados em termos de possibilidades e limites. O MST sabe que a escola pode muito, mas não pode tudo. Isso justifica, por exemplo, o investimento que é feito nos setores de produção e de cultura.

Em certa medida, minha reflexão se aproxima da de Menezes Neto ao apontar que as ações do MST no campo da luta por escola têm méritos, mas também têm lacunas e fragilidades.

Um aspecto que gostaria de ressaltar, em meio a essa discussão sobre princípios pedagógicos para as escolas e para a educação do MST, refere-se às pesquisas que percebem a ausência, nos movimentos sociais, de uma discussão exatamente sobre práticas e princípios pedagógicos. Paro (1996), no estudo de caso por ele realizado, revela que os movimentos sociais de luta por escola encerram suas ações no momento em que a escola é construída. Discussões sobre conteúdo, proposta pedagógica, material escolar, avaliação e outros temas que compõem o universo escolar não interessam ao movimento social. Arroyo (2000), na mesma direção, entende que os movimentos sociais não conseguiram ainda elaborar uma proposta educativa. Querem, exigem, lutam por escola, mas não sabem claramente que escola querem.

Como vimos, o MST investiu na discussão e elaboração de uma proposta pedagógica própria. Nesse sentido, “o elemento inovador que emerge das práticas do MST dirigidas à escolarização refere-se ao sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu projeto social” (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 9).

É importante ainda ressaltar que o MST não se propôs a criar uma escola própria, mas, na interlocução entre direitos sociais, responsabilização do Estado pela criação e manutenção de escolas e gestão popular desta, construiu uma proposta educacional. A adesão à proposta educacional constitui-se um desafio. Ela é muito diversificada de região para região. E, além de estar sempre em construção, encontra obstáculos para sua total implementação.

No assentamento pesquisado, as mães dizem que duas situações motivaram a luta por escola no assentamento: a escola da cidade estar localizada longe do assentamento, o que fazia com que as crianças tivessem de andar cerca de 1 hora pela rodovia para chegarem até lá, e também a necessidade de terem uma escola “com a nossa cara”. Hoje a escola é uma realidade no assentamento.

CAPÍTULO 4: O CASO

Neste capítulo exponho o caso estudado: apresento dados relativos às famílias entrevistadas e sua luta por escola e educação, e também descrevo o assentamento e a escola. Dessa maneira, delinheiro o cenário e os sujeitos da investigação, oferecendo informações e análises relevantes para o entendimento do capítulo seguinte no qual abordarei o foco do estudo: a relação família–escola.

4.1: Vida e contexto das famílias entrevistadas

No Capítulo 2, “Caminhos investigativos”, apresentei rapidamente os sujeitos da pesquisa. Neste momento, trago-os novamente, revelando com mais riqueza de detalhes os aspectos de suas vidas, como a entrada no Movimento, concepções sobre o trabalho na terra, escolaridade, moradia, renda, percepções sobre a vida no assentamento. Vale lembrar que apenas José e Clementina, dentre o universo de sujeitos entrevistados, não participam do MST.

Quanto à escolaridade, a maioria dos pais estudou até a 4ª série. Explicam, através da necessidade de ajudarem no trabalho (seja na roça, seja em casa), o atraso nos estudos¹³.

É, eu parei na 5ª série. Mas é porque... meus irmãos eram todos pequenos, e aí não havia como todo mundo ir pra escola e deixar o mais novo em casa. Aí, a minha mãe mais meu pai iam trabalhar na roça, e os meus outros irmãos iam pra escola e eu tinha que ficar em casa pra cuidar do meu irmão e fazer comida pra poder mandar pra roça, porque senão não tinha como. Através disso foi complicando e aí não teve como eu ter mais estudo. (Waldiréne.)

Eu só tinha a 3ª série quando morava lá. Para estudar lá você tinha que ir para a cidade que era muito longe, duas horas a pé e se você não tinha parente ou pessoa para ficar lá, você tinha que ir e voltar todos os dias. E era impossível, por isso eu fiz até a 3ª série e fiquei. Quando eu vim para cá, a gente ficou nas margens da BR 116 durante um ano e dez meses acampados debaixo de lona. Em 1997 fomos liberados para vir para cá. Ficamos aqui e construímos a casa. Abriu uma escola no morro Santa Paula que tinha aula somente durante o dia. Depois abriu uma seção para a noite para as pessoas que quisessem estudar. Fizemos um teste de equivalência e fui então para a 4ª série. E matriculei-me na 4ª série para estudar. Esse foi um grande passo, porque se eu estivesse ainda lá, não teria conseguido nada do que consegui. Depois construí família aqui, tenho meus dois filhos, inclusive um deles eu tive no período em que eu estava estudando. O Movimento foi muito bom para mim. (Paula.)

¹³ Como não farei uma análise lingüística dos depoimentos, mas uma análise semântica, não fiquei presa à transcrição de todas as marcas da linguagem oral dos entrevistados.

A realidade no meio rural é de inexistência de escolas após a 4ª série, o que leva as crianças interessadas em continuarem seus estudos (e com o apoio da família) a se sacrificarem. Ou têm de se mudar para a cidade, ou se sujeitarem a muitas horas a pé ou dentro do transporte que os levará até a escola. Essas condições explicam, em parte, os poucos anos de escolarização entre os camponeses. Une-se a isso uma questão de gênero colocada nesse grupo social, uma vez que os pais não viam necessidade de as filhas continuarem os estudos, uma vez que elas iriam se dedicar ao trabalho doméstico. A fala de Dona Edite retrata este último ponto:

No meu tempo só tinha até a quarta série, na roça. Alguns iam para a cidade, pois tinha condução. Os pais às vezes não deixavam, porque era muito longe. Naquela época tinha aquele negócio de moça não poder sair para estudar. (Dona Edite.)

O quadro abaixo apresenta a escolaridade de nossos entrevistados.

Tabela 3: Escolaridade de pais e mães entrevistados

Escolaridade	Pais/Mães	%
Analfabeto	0	0
1ª a 4ª série	5	55%
5ª a 8ª série	1	11%
Segundo Grau	1	11%
Terceiro Grau incompleto	2	23%
Total	9	100%

As informações coletadas revelam aspectos tanto esperados e como inesperados quando pensamos que se trata de pessoas de origem camponesa. Ter 55% dos entrevistados com até 4 anos de estudo é um número esperado em se tratando da realidade camponesa. Segundo dados do IBGE¹⁴, a maioria da população analfabeta ou com até 4 anos de estudo encontra-se na zona rural. O fato inesperado é ter 34% dos pais e mães sem-terra com Segundo Grau

¹⁴ Dados presentes na publicação: Referências para uma política nacional de educação no campo: caderno de subsídios. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

completo e tendo iniciado o ensino superior. Em termos de anos de escolarização, entrevistar sujeitos com essa origem e que têm Segundo Grau completo ou entrada no ensino superior é uma raridade. Poderíamos pensar se esse avanço na escolarização dos assentados não seria um reflexo do investimento que o MST faz, pois, como apresentei no Capítulo 3, uma das frentes de luta do Movimento é pela escolarização de todos os seus integrantes em todos os níveis de ensino. Por isso ele investe na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e negocia com universidades públicas a abertura de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Quanto à moradia, as casas de nossos entrevistados constituem-se, em sua maioria, de dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Praticamente todas elas não estão terminadas (falta reboco, pintura, piso, etc.). Eles dizem que a verba destinada ao financiamento para a construção das casas era muito pequena e não permitiu que elas fossem terminadas. Como a renda mensal das famílias é pequena (cerca de um salário mínimo), não é possível terminar os últimos detalhes das construções.

Gildete nos conta com detalhes como foi esse processo:

E aí chegamos até aqui, ficamos... tivemos dois despejos, ficamos 4 anos de lona, morando debaixo da lona. Hoje estamos aqui nesses barracos. Não tá construído, não tá acabado não, mas tá dando pra tampar a chuva e o vento.

Primeiro era a luta pra conseguir a terra... depois que entramos pra cá, conseguimos a terra e aí foi a luta pra crédito, essas coisas, pra ter condições de construir porque a pouca condição que a gente tinha acabou... acabou tudo assim, morando na beira de lona, na beira da pista e não tinha outros recursos. Aí tivemos que esperar recurso pra poder começar a construir. E assim... a gente começou a construir em 98... mas ainda assim foi muito lento porque o recurso era mínimo e... até hoje tá sem acabar as casas. (Gildete.)

Todas as casas têm energia elétrica, mas não há rede de esgoto; a comunidade faz uso de fossa séptica. A maioria das casas possui geladeira e fogão. Todas possuem televisão e rádio.

Mães e pais entrevistados têm em comum a entrada para o Movimento. Muitas famílias vieram juntas para a luta, outras se constituíram no tempo do assentamento e do acampamento. As famílias de Dona Edite e de Maria da Consolação já estavam formadas quando elas resolveram participar do MST. As demais famílias se formaram após a entrada no Movimento. De qualquer forma, todos eles conheceram o Movimento através de um trabalho de base feito por militantes sem-terra em igrejas e sindicatos das cidades em que residiam. A

maior motivação para integrar a luta era a possibilidade de ter uma vida melhor, que, por sua vez, estava ligada à conquista de um pedaço de terra. Todos eram trabalhadores rurais em fazendas da região e consideraram esse trabalho digno, mas injusto, pois quem escolhia o que deveria ser plantado era o patrão, e tudo que era produzido deveria ser dividido com ele.

Meus pais nunca possuíram terra, sempre trabalhamos em terra dos outros. E aí você tem uma limitação porque o fazendeiro da propriedade de dois hectares é que fala o que pode ser plantado ali, você não pode plantar o que você quer. Até porque existe aquele medo de criar o direito do usucapião. Você planta um pé de café, não pode, quer plantar outra coisa, não pode. Então, sempre você tem aquela limitação. (Pereira.)

Nessas condições, conquistar um pedaço de terra é visto como uma melhoria de vida.

A organização deixa bem claro os trabalhos para você. Você está tentando um trabalho para você mesmo. Você não vai trabalhar de graça, você não vai ser escravo de ninguém. O que você conseguir é seu. E a gente já pode ver resultado disso aqui. A gente planta para nós mesmos. O que você produz é para você. Você tem sua casa própria, não depende de aluguel. A gente vê que é uma mudança. A gente aprende muita coisa. (Paula.)

Oh, o que nos interessou mais, nós somos quatro irmãos que viemos de lá [Padre Paraíso]. Eu acho que a gente veio mais porque a gente não tinha onde plantar. A terra do meu pai é pequena, nós somos nove filhos, é muito pequena e não dava, né? Não dava pra todo mundo plantar e colher pra sobrevivência. A gente plantava no terreno de outras pessoas. Não era fazendeiro, era pequeno proprietário, pouca terra que ele tinha, mas aí aquela pouca a gente plantava e punha para ele a terça. Nós dividíamos a colheita. Acho que o que mais chamou a atenção da gente foi conquistarmos um espaço pra gente produzir. (Rosilene.)

A situação que a gente vivia, era muito ruim mesmo, mas da situação que a gente tava pra de hoje, nossa... melhorou muito, você tá doido... 100%... eu não tenho nada a reclamar não. (Waldirene.)

A vida que nós levávamos antigamente era de mendigo, essa vida que nós temos hoje, nós estamos é milionários. (Maria da Consolação.)

Diferentes e divergentes idéias quanto à imagem do trabalho na roça surgiram. Algumas demonstram certo orgulho e pertencimento, como se vê na fala de Paula:

Na comunidade, eu atuo no setor de educação. Na coordenação interna do assentamento, cuido das atividades da casa, trabalho na roça. Inclusive nós temos o título de trabalhadora rural. Qualquer documento que é feito nós entramos como trabalhador rural. Nossa profissão é trabalhadora rural. Todas as mulheres são trabalhadoras rurais. (Paula.)

Outras mostram um sentimento de inferioridade, de sofrimento e de uma vida muito dura, como comenta Maria da Consolação: *“Eu, de novinha, sofria demais nessa vida da roça. Agora eu num acho mais sofrimento porque eu já acostumei. Porque um serviço da roça a gente até que trabalha, mas que é pesado é”*.

Uma característica recorrente em várias falas é a da solidariedade: *“Aqui todo mundo é uma família”*. Essas expressões aparecem para designar tanto as relações na comunidade quanto as relações das professoras com as crianças e dos membros da comunidade com as crianças dela. Vendramini (2000, p. 168) avalia que as pequenas estruturas do meio rural reúnem todas as condições favoráveis a uma transformação ou a um reconhecimento de relações entre as pessoas e entre elas e o meio envolvente. Também a sua situação crítica obriga a varrer antigos esquemas que já não podem assegurar sobrevivência das comunidades; obrigando-as, assim, a uma criatividade social. Esses fortes laços sociais entre membros das camadas populares também foram vistos em outros autores (NOGUEIRA e ABREU, 2004).

Chama a atenção o valor, a importância, que esses sujeitos dão a essa relação de proximidade entre eles. Relações de cooperação e cuidado mútuo são vistas a todo momento. Uma mãe com quem eu conversava numa noite, enquanto observávamos as crianças brincarem na rua, disse: *“Aqui é todo mundo filho de todo mundo. Se eu saio ou tenho que viajar, vou tranqüila, porque sei que minha filha será bem cuidada”*. Pode-se perceber essa questão em muitas relações vistas, mas não em todas. Várias casas não possuem cerca ou muro e a porta fica aberta o dia inteiro. Observa-se um freqüente entra e sai não só de crianças como de adultos e jovens também. Não era incomum chegar à casa da assentada que estava me recebendo e encontrar várias pessoas sentadas na sala vendo TV sem que a dona estivesse em casa. O acesso à casa é livre aos vizinhos. Por outro lado, em minoria, observam-se casas com cercas e grades em que o acesso é restrito.

Para as famílias e para as professoras, a educação das crianças é mesmo responsabilidade de todos. Em uma conversa informal com o marido da professora Cida, ele me contou a importância da “vigilância”, do cuidado de todos para com as crianças. Para ele, como a vida é comunitária, a produção deve, precisa ser, coletiva. As decisões no assentamento precisam vir de todos. Assim, a educação das crianças não poderia ser diferente. No Movimento, todos os assentados devem se preocupar com a formação das novas gerações. A intervenção dos

adultos nas brincadeiras, no palavreado, no comportamento em sala de aula foi fato recorrentemente observado. Todo e qualquer adulto olha e orienta as crianças. Elas comem, brincam, tomam banho e até dormem na casa dos vizinhos. Para elas todas as mulheres da rua são “madrinhas”.

Cuidados entre adultos também foram observados. Os convites para “chegar mais pra cá e tomar um cafezinho” acontecem a todo tempo. Os empréstimos de comida (sal, açúcar e outros) também eram comuns. As mulheres adultas são, umas para as outras, comadres. Os homens se reúnem ao cair da tarde para dividir um cigarro e falar sobre o dia. Em muitas ruas do assentamento foi possível ver essa interação próxima entre os vizinhos. O que se vê, como apresentarei nas próximas seções, é que essa proximidade entre assentados ajuda a entender as relações que acontecem no interior da escola.

4.1.1: O assentamento

O assentamento que pesquisei tem a mesma trajetória de vários outros espalhados pelo Brasil. Surgiu de uma ocupação feita em 23 de agosto de 1994 por cerca de 270 famílias oriundas de diversos municípios próximos. Uma fazenda do governo que deveria se dedicar a estudos na área de agropecuária, mas que estava abandonada foi ocupada na madrugada. As autoridades ficaram sabendo da ocupação e, dois dias depois, através da ação da polícia, despejaram o grupo de acampados. Uma delegada mostrava uma liminar em que constava a ordem de despejo e devolvia a fazenda ao governo. A juíza que deu a liminar alegava que os sem-terra apresentavam perigo, pois podiam contaminar o gado criado na fazenda.

Foi montado, então, um acampamento, às margens da BR, próximo à área a ser ocupada. Nesse momento receberam ajuda principalmente da Igreja. Um grupo de freiras forneceu-lhes água e alimentos, e hospedou mulheres e crianças que não tinham onde dormir, pois as barracas de lona estavam sendo reconstruídas. Nessa condição, as 270 famílias permaneceram por quase dois anos. Durante esse período, plantaram (às escondidas, no terreno da fazenda que planejavam reocupar), mobilizaram-se fazendo manifestações, bloqueando o trânsito na BR, sensibilizando a população da cidade vizinha, reunindo forças, fazendo parcerias. A escolarização das crianças durante um ano e onze meses de acampamento foi feita na

instituição comandada pelas freiras. As crianças maiores iam a pé ou de ônibus para a escola mais próxima.

A repressão policial se fez presente em inúmeros momentos. Outros opositores também se colocaram no caminho. Houve um incidente em que um homem, que constantemente ameaçava matar os sem-terra, foi surpreendido pelo grupo e preso. As autoridades policiais foram chamadas para resolverem a situação. O conflito se ampliou quando descobriram que o tal homem que rondava o acampamento era policial. A mídia, contrária às ocupações do Movimento, noticiou que a violência partiu dos sem-terra. No entanto, pacificamente, os sem-terra foram ficando suas raízes na região, na luta pela posse da terra que tanto desejavam.

Cansados da morosidade do poder público na determinação dos assentamentos, em 18 de junho de 1995, os acampados reocuparam a fazenda. Algumas pessoas começaram ali a reconstrução dos barracos, enquanto outras continuavam alojadas nas barracas de lona à beira da BR. Essa foi uma estratégia elaborada para confundir os policiais e fazer avançar a reocupação. A manobra foi descoberta e, pela ação dos policiais, novamente os sem-terra foram despejados. Ao longo desse processo, algumas famílias desistiram da luta por considerá-la perigosa, demorada e, muitas vezes, tensa.

Em 1996, em nível nacional, o MST organiza marchas rumo às capitais. As famílias acampadas se integram à manifestação e dirigem-se à capital de Minas Gerais para reivindicar junto ao governador o assentamento imediato das famílias acampadas. Na chegada a Belo Horizonte, os manifestantes foram recebidos pela polícia, que tentava impedir que chegassem ao palácio do governo. Houve confronto, e alguns sem-terra foram feridos e presos. O governador, forçado pela pressão, acaba recebendo representantes do Movimento para uma audiência. Em 26 de junho de 1996, a posse da terra é concedida ao grupo, e 71 famílias são assentadas. Para nomear o assentamento, escolheram o nome de um jovem sem-terra integrante que morreu no massacre de Eldorado dos Carajás.

Atualmente, o assentamento está organizado em agro-vilas, com várias ruas paralelas e uma principal. Os lotes foram divididos igualmente – todos têm a mesma extensão de terra – e foram distribuídos aos assentados através de sorteio. As crianças costumam se reunir para brincar na rua principal, pois é uma das poucas ruas planas do local. Nessa rua localizam-se a

escola, o Centro de Formação do MST e um bar, pertencente a um assentado. O Centro de Formação tem capacidade para 200 pessoas. Devido ao seu tamanho, os casamentos costumam se realizar ali. A ciranda infantil também já funcionou nesse espaço. O Centro possui um computador e uma biblioteca com livros que envolvem, principalmente, o tema das lutas sociais e da reforma agrária.

O assentamento não possui posto de saúde; as ruas não são calçadas; a iluminação existente é fraca. Há no local uma associação comunitária que administra, juntamente com as famílias, a gestão dos bens comuns ao grupo. Além da associação, a comunidade se organiza através dos núcleos de base. São cinco núcleos com uma média de 10 famílias agrupadas por proximidade de suas residências. A direção do assentamento é formada pelos coordenadores e coordenadoras de núcleo, dos setores e coletivos. Alguns militantes, membros da coordenação regional e estadual, também trabalham e moram no assentamento.

4.1.2: A luta por educação e a escola

Para abordar a luta por escola e por educação no assentamento pesquisado, apresento o texto elaborado por cinco assentadas. Mães e professoras contam assim a história da ocupação e da conquista da terra e da escola Vanessa dos Santos.

No dia 23 de agosto de 1994, ocupamos esta fazenda com aproximadamente 270 famílias. Havia cerca de 70 crianças em idade escolar, entre a 1ª e a 4ª série. Por essa ocupação ter acontecido no início do segundo semestre, as crianças perderam o restante do ano.

Em janeiro de 1995 começaram as discussões sobre a educação das crianças que já estavam prejudicadas. Fizeram as discussões e perceberam que seria inviável construir a escola no acampamento por ele ser improvisado na beira da pista. Definimos enviar as crianças para a escola mais próxima, que era na cidade dos meninos, onde elas permaneceram estudando até o final de 1996.

Em agosto de 1996, tomamos posse da fazenda, e mudamos para o local definitivo, que ficou a 7 km da escola onde as crianças estavam estudando.

Devido à distância e as preocupações com o transporte das crianças, já era anseio das famílias ter no assentamento uma escola que trabalhasse a realidade das crianças e os princípios pedagógicos do MST.

Tivemos várias lutas: negociações na superintendência, paralisação reivindicando uma escola específica (própria) do assentamento. Mas, devido ao número pequeno de alunos e por já existir 2 escolas bem próximas, não

conseguimos constituir uma. Mas foi possível a criação de um anexo de 1ª a 4ª série, com 2 salas improvisadas numa estrutura já existente, onde funcionou precariamente até 1999 com o apoio da sociedade, que doou carteiras, materiais didáticos, quadros e psicólogos voluntários.

Durante esse período, foi constituído o coletivo de educação do assentamento, com representantes de todas as instâncias da comunidade e da escola. Eram realizados vários momentos de estudo e reflexão sobre a escola que queríamos, e também reivindicávamos do INCRA a construção de um prédio próprio, o qual foi construído em 1999, através de muita luta da comunidade e resistência por parte da prefeitura, que teria de entrar com uma contrapartida de 10% do recurso liberado pelo INCRA.

A nossa escola recebeu o nome de Vanessa dos Santos, em homenagem a uma sem-terrinha que estudava ali. Vanessa era uma criança participativa, querida por todos da comunidade, tinha prazer de trabalhar na roça com seus pais. Adorava ajudar seus colegas nas atividades escolares, era super criativa, o que a levou a ganhar, em primeiro lugar, o concurso nacional de redação e desenho sobre o Brasil que queremos, realizado pelo MST em 1997.

Nesse caminhar sempre contamos com educadores de fora da comunidade que apoiavam a luta pela reforma agrária e que valorizavam nossa luta e nossa cultura e que também acreditavam nessa escola humanizadora e que valorizasse a identidade camponesa. Apenas isso não era suficiente. Intensificamos a reflexão sobre a importância e a necessidade de investir na formação de educadores da própria comunidade. Por isso o MST busca fazer diversas parcerias com outros órgãos responsáveis pela educação, e assim surgiram os cursos de Pedagogia, magistérios e outros, para os quais foram indicadas pessoas dos nossos assentamentos para serem capacitadas de forma específica, para contribuir no aprendizado dos nossos sem-terrinhos.

Após a formação de educadoras da comunidade, iniciamos as discussões para que estas assumissem a sala de aula. Pois era um anseio de muitos da comunidade e do MST que as educadoras do próprio assentamento trabalhassem com as crianças, porque elas vivenciavam a realidade e teriam mais facilidade para implementar a pedagogia do MST na prática.

Para que isso acontecesse, tivemos de ocupar a escola em fevereiro de 2003, porque as educadoras deveriam concorrer de acordo com o edital, em que uma das exigências era ter concluído o Normal Superior ou o curso de Pedagogia, e haveria também a contagem do tempo trabalhado. Como apenas uma educadora tinha o curso superior, outras duas só tinham o magistério e nenhuma havia trabalhado como educadora, seria impossível a contratação delas. Isso levou a comunidade a ocupar a escola. Esse processo de ocupação da escola fortaleceu mais o coletivo de educação do assentamento, que passou a fazer parte do dia-a-dia da escola, ajudando no processo de construção e avaliação do processo educativo das crianças.

A escola funciona junto com a comunidade; os pais estão sempre participando, orientando, avaliando e cobrando. Temos duas salas multisseriadas de 1ª a 4ª série, uma turma de educação infantil e à noite, uma turma de educação de jovens e adultos. (Mães e professoras.)

As informações apresentadas por esse grupo de mães e professoras se repetem na fala dos demais entrevistados.

A escola conquistada foi construída em parte com dinheiro do estado e em parte com recursos vindos do INCRA. Possui duas salas, um banheiro, cantina e uma sala para a direção. Há ainda uma grande mesa rodeada de cadeiras onde as crianças fazem as refeições. As salas possuem carteiras, um armário, mesa para a professora e quadro-negro. As paredes, em algumas das visitas que fiz, estavam enfeitadas com cartazes do Movimento, fotos e a bandeira do MST. O material didático e de consumo (giz, papéis, canetas e outros) vem da prefeitura, do estado e do Movimento. É escasso e nem sempre bem aproveitado. Ao redor da escola há espaço para as crianças brincarem. No fundo da escola foi construída uma horta que reforça a merenda dos alunos, serve de local para muitas das atividades escolares e é cuidada pela cantineira.

A escola do assentamento pesquisado tem três turmas multisseriadas com cerca de 20 alunos cada. Ela é uma escola anexa a uma escola da cidade, portanto a diretora e a supervisora vêm de fora do assentamento. As três professoras são contratadas, duas pelo estado e uma pelo município. Por essa razão seguem calendários, reuniões e atividades diferentes, mas fazem, no dia-a-dia escolar, atividades conjuntas.

No caso que estudamos, dois problemas se colocam para as famílias e para as professoras: a luta contra a política do município de nuclear as escolas rurais e a mobilização em prol da contratação de professoras sem-terra para trabalharem na escola.

Em 2003 a gente começou uma discussão aqui dentro do assentamento, porque já tínhamos pessoas capazes de trabalhar a nossa pedagogia por conviverem com as crianças, conhecerem o dia-a-dia da comunidade. Aí a gente foi pra luta com a superintendência e as prefeituras para a contratação das nossas educadoras aqui das escolas. E então no dia, não lembro a data, sei que foi em fevereiro de 2003, eles não queriam liberar, não queriam contratar a gente e aí nós tomamos a liberdade de expressão, nós, as educadoras que ali trabalhavam. E aí nós assumimos como voluntários e nós fomos lutando e lutando até que eles nos contrataram. Eles viram que a gente não ia cansar de tá indo lá e negociando. Então, eles contrataram duas professoras pelo estado e uma pelo município, mas aí todo ano é aquela confusão. Tem aquele [professor] que é mais estudado que a gente, que é formado, tem tempo de serviço, aí a gente vai pelo cansaço mesmo. Tem que ser na luta mesmo porque se não eles mandam quem eles querem, a faxineira que eles querem. Agora é que tão criando um

pouco de respeito pelo assentamento, o assentamento fala que não quer e ai eles [superintendência de educação] já logo ficam assim: “Eles falaram que não querem e ai eles já vem pra luta”. Assim eles começam a respeitar um pouco. Foi assim que assim que é o Movimento. (Marli.)

Quanto a essa questão, a fala da professora Marli revela essa luta pela materialidade necessária ao funcionamento da escola:

O material didático é muito precário, a gente tem que suar mesmo, pensar o que vai trabalhar. Se for depender do material que vem... é pouquíssimo, pouquíssimo, só o básico mesmo. Pela parte da prefeitura nós não temos infra-estrutura nenhuma pra trabalhar: não temos vídeo, não temos computador, não temos nada. Temos apenas um giz, um caderno e um lápis. Aí você tem que rebolar e se virar, e é isso que nós agora... a gente começou uma discussão com a secretaria estadual e com a secretaria municipal sobre essa questão, que nós também temos direito, estamos aqui na zona rural mas nós temos o mesmo direito da escola que tá na cidade. Nós queremos ter todas as infra-estruturas que a gente tem direito. Fizemos uma audiência, uma mobilização por luta na semana das crianças e aí foi colocada toda essa necessidade que a nossa escola tem e as outras escolas do movimento também têm. Ficamos de sentar novamente agora em novembro e ver o que que dá pra avançar. A gente, por ser do movimento social, é muito discriminado. A gente já vai logo pra lá e eles pensam que a gente vai pra brigar, nem recebe a gente pra discutir, pra saber o que a gente quer e ai eles estão percebendo que nós não cansamos fácil. A gente deseja uma coisa nós vamos até o último, a última instancia pra conquistar isso. (Marli.)

Uma mãe revela a mesma insatisfação com a estrutura física da escola:

Tem bastante coisa que ainda pode melhorar, O tamanho da sala, o espaço para brincar, estrutura física mesmo, a construção. A estrutura mesmo é pouca. Sala mesmo precisava ampliar mais uma. Uma ou até duas. Nós temos uma questão aqui do pré [escolar]. O pré tá sem local, sem espaço, se for para estudar todo mundo nesse horário tá ruim. Ali precisaria de uma ampliação de sala e ter um patiozinho para as crianças brincarem porque aquele espaço não tá muito bom, então, tem muita coisa ali para melhorar... com o tempo a gente vai alcançando, avançando. (Rosilene.)

Nos depoimentos de nossos entrevistados, a questão da expansão de série na escola é outro elemento que surge. A melhoria da estrutura física da escola e a ampliação de série aparecem ligadas às propostas do Movimento de usar a escola para outros fins:

A gente queria que melhorasse a escola, aumentasse. Assim, não precisaria dos meninos daqui de dentro estudarem fora. Porque os meninos daqui, muitos meninos aqui estudam no bairro. A gente queria que melhorasse, que as crianças que já estudam aqui terminassem os estudos aqui, não precisassem sair.. Melhorar, aumentar a escola.

Qual o porquê disso? Porque a gente discute muito essa questão de ensinar os princípios da organização, ensinar dentro da realidade que as crianças vivem, que a gente vive aqui no assentamento e assim... estar educando os meninos pra estar cultivando essa identidade nossa.

Cuidar do jeito da gente, não do jeito de fora. Porque nós já tivemos casos aqui de professor falar com o menino que tinha de estudar pra ser alguma coisa na vida, pra poder ter um carro, pra poder ir pros Estados Unidos pra ganhar muito dinheiro, pra ele ter uma boa profissão e não é esse o objetivo nosso, falar assim: “Não, meu filho, você tem que estudar pra ser alguma coisa na vida, você tem que estudar pra você ter dinheiro, você tem que estudar pra você ter um carro”. Nós não queremos isso, nós queremos conscientizar as crianças da necessidade que tem deles estudarem, por que o conhecimento é... como dizia o Zé Martine “o conhecimento liberta as pessoas”. E não pra estar educando nossos filhos porque tem que estudar pra eles conseguirem um bom emprego na cidade. Não é nosso objetivo porque nós temos a terra aqui que dá pra eles trabalharem, é um emprego... não precisa disputar vaga na cidade sendo que aqui tem condição de todo mundo trabalhar.... (Gildete.)

Porque não adianta nada vir aqui pregar na comunidade uma coisa se a pessoa nem sabe do que a gente vive. Assim, acaba formando, tirando eles [alunos do assentamento] de uma realidade, fazendo eles viverem outra. Muda o itinerário dele. Então, eu acho que nesse sentido, tem diferença. Que se eu não tivesse os mesmos ideais, conhecesse a mesma trajetória, de repente eu queria implantar aqui o meu ponto de vista. (Marcilene.)

O depoimento de Gildete deixa ver que, para mães e pais sem-terra e militantes, o papel da escola é formar quadros para o Movimento, é cultivar a identidade sem-terra. Revela-se na fala dela uma preocupação com a ida das crianças para as escolas da sede do município e o confronto com outros valores, outros objetivos de vida. Gildete ressalta a necessidade de as crianças não saírem do assentamento para não “perderem o rumo” da história que os pais traçaram.

Somando-se a isso, os dados obtidos corroboram o que a literatura aponta: pais e mães pobres valorizam a escolarização da prole e lutam para a construção e ampliação de escolas e seus níveis de ensino. Esse dado revela como a universalização do ensino é desigual no território brasileiro. Anos finais do século XX e ainda assistimos a brasileiros sem direito à escola. Nesse ponto, a luta das famílias sem-terra vai além. Somada à luta por escola, está a luta por uma escola de qualidade. E, para um grupo de pais e mães sem-terra, ensino bom é aquele que condiz com a realidade camponesa, que trata as questões do Movimento Social, que é pensado e organizado por professoras também sem-terra.

Os dados revelam ainda aquilo que as pesquisas também mencionavam: famílias das camadas populares lutam não somente por infra-estrutura para o prédio escolar e seu funcionamento, mas também se organizam e propõem diretrizes e modelos para a escola. É preciso frisar que a concepção de uma escola voltada para a realidade dos assentamentos do MST não é a única entre os sujeitos entrevistados. Como ressaltarei no Capítulo 5, o papel da escola e a escolarização das crianças são entendidos de maneiras diversas conforme a identificação do entrevistado com o Movimento. Além de seguirem a mesma direção das pesquisas sobre as famílias das camadas populares, os dados são também coerentes com os achados da pesquisa de Vendramini (2000). A pesquisadora catarinense encontrou nos três assentamentos que investigou uma história de luta intensa para a conquista da escola. Os sujeitos por ela entrevistados também lutaram pela escola e por um ensino oposto ao modelo tradicional. Brigaram pela construção da escola, pela contratação de professoras sem-terra, por melhor infra-estrutura, materiais, livros.

É necessário destacar que novamente, na história da escola no MST, famílias e professoras se envolveram na luta pela construção da escola e depois na luta para que as professoras dessa escola fossem as do Movimento.

*Depois que cheguei aqui, também me senti em casa logo de início, nós estamos na luta juntos, nós somos companheiros juntos, então, no que for decidido, se a comunidade falar que é assim, nós não tem que dizer não.
(Marcilene.)*

Como apresentarei no Capítulo 5, esse envolvimento traz elementos para reconfigurar a relação professora–escola, professora–comunidade e professora–família. Professoras e famílias lutaram lado a lado e fazem parte do dinamismo e da organicidade do assentamento e da escola. Ambas consideram que a escola e a comunidade lhes pertencem e isso configura vínculos de pertencimento e de reconhecimento mútuo.

Para avançarmos na discussão, outro ponto importante e que remete à configuração de vínculos e relações escola–família é o caráter educativo dos movimentos sociais. Essa reflexão se mostrou pertinente, pois em vários momentos a identidade Sem-Terra foi usada para explicar as motivações de determinadas ações, mobilizações e relações. Apresento-o na seção seguinte.

4.1.3: Aprendizagens durante a luta

O caráter educativo do movimento social pode ser visto no aprendizado advindo da participação nas diversas ações e no cotidiano do assentamento. Depoimentos colhidos tratam dessa questão:

Você toma consciência de muita coisa. A gente aprende muito, aprende a lidar com as pessoas. Antes de vir para cá, eu tinha vergonha de conversar com as pessoas, era uma timidez que eu tinha porque não tinha contato com as pessoas, o convívio com as outras pessoas era muito distante. E depois que eu vim para cá, conheci muitas pessoas diferentes, pessoas de outros estados e países. É uma convivência muito grande com outras pessoas. E isso ajuda muito a gente. Melhorou muito. Evolui muito. Se eu tivesse ficado lá [cidade natal] não teria a oportunidade de estudar mais. (Paula.)

Eu vim realmente participar de alguma coisa depois que eu vim pro Movimento Sem Terra. (Pereira.)

Então, através do Movimento que se abriram as portas pra que a gente, primeiro tomasse um banho de politização, a gente não tinha, você não tem lá onde você mora, lá na comunidade. E aí você abre interesse de participar da Associação, de participar do Sindicato, do próprio Movimento Sem Terra. Então, cria-se um, desperta aquela vontade de estar participando das coisas, convivendo com as pessoas, conhecendo pessoas, histórias diferentes. Tudo isso faz com que atraia na gente aquela vontade de participar do meio que aquelas pessoas fazem parte. (Pereira.)

Os sujeitos entrevistados reforçam a concepção do caráter educativo dos movimentos sociais. Eles falam de aprendizagens políticas, de consciência crítica, de impactos na participação comunitária e na própria convivência com as pessoas que os cercam.

Nas lutas sociais, há um aprendizado do coletivo, da solidariedade, da preocupação com o outro, do estar com o outro, que pode ser visto na fala de Paula. Saber estar com o outro, conviver com ele, é muito importante nos coletivos sociais.

Um depoimento revelador sobre a aprendizagem no Movimento é o de Marli:

A gente vai pelo cansaço mesmo. Tem que ser na luta mesmo porque se não eles [superintendência de educação] mandam quem eles querem. (Marli.)

Em vários momentos da entrevista dessa professora, fica claro que para ela ser sem-terra é ser lutador, é reivindicar direitos. Essa sem-terra considera que a maior aprendizagem no Movimento é a de não desistir e de lutar sempre por melhores condições de vida. Ela acredita

que, sendo assim, os sem-terra acabam sendo vistos de duas formas pela mesma ação. Por estarem sempre reivindicando seus direitos, por vezes são temidos e sofrem preconceito, mas, por vezes, são respeitados e conquistam seu espaço.

A vivência em um movimento social permitiu aos nossos sujeitos a releitura do mundo, a releitura de suas próprias vidas. Muitas mudanças significativas em suas trajetórias e condições de existência (como a casa própria, a segurança, a própria educação e a educação das crianças) são atribuídas à participação no Movimento. O que é preciso considerar é que, apesar de todos os nossos entrevistados (com exceção de José e Clementina e da direção escolar) integrarem o MST, posicionam-se diante dele de maneira distinta. O fato de terem vivido experiências educativas no Movimento não faz com que eles tenham as mesmas opiniões e posicionamentos frente às questões do dia-a-dia do assentamento e da escola. Isso pode ser visto na relação que as famílias sem-terra estabelecem com a escola e suas expectativas com a escolarização das crianças.

Essas mesmas diferenciações foram observadas por Vendramini:

Na fase de sem-terra, as diferentes categorias de trabalhadores rurais tornam-se mais homogêneas, pressupondo identidade de interesses e vontade comum para a ação política que empreendem. No estágio de assentamento, a diferenciação social reaparece ou é constituída em formas novas, fazendo com que surjam novos problemas e impasses a organização das famílias. Em síntese, há níveis diferentes de realidade e de interesses. Embora o motor da sua luta seja o mesmo e muitos dos seus interesses os identifiquem como grupo, as diferentes circunstâncias de vida de cada família, por vezes revelam-se em concepções até contraditórias da luta pela terra e da forma de trabalhar nela. (VENDRAMINI, 2000, p. 78,79.)

Esses aspectos serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: RELAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA

Tendo discutido alguns elementos que conformam a experiência das famílias sem-terra, como a solidariedade, as aprendizagens que advém da participação no Movimento, nesta seção apresento os dados e analiso o foco do estudo: os elementos que compõem a relação família–escola considerando a perspectiva de famílias, professoras, cantineira, supervisora e diretora.

5.1: Natureza dos contatos interpessoais entre professoras, cantineira, famílias, alunos e direção escolar

5.1.1: Os contatos interpessoais entre professoras, cantineira, diretora e supervisora

Investigando a natureza dos contatos interpessoais entre professoras e cantineira e diretora, e supervisora, encontramos os seguintes relatos por parte das professoras e da cantineira:

Ela é entrona. O pessoal barra ela sempre. (Dona Edite.)

A gente já conhece o jeito dela [diretora], você sabe que é promessa, promessa, que nem os políticos: promete, promete, mas na realidade não faz nada. Só quer mesmo o cargo. (Marli.)

É uma relação profissional, inclusive, pensamos diferente. Se você for pegar, por exemplo, ideologicamente falando, elas duas votam no Alckimim, nós três votamos no Lula. (Cida.)

Esses depoimentos iniciais, que apresentam um tom de crítica, dão os primeiros indícios de que os contatos entre professoras, cantineira e direção escolar apresentam elementos conflituosos. Outros pontos vão explicitando essa relação.

As professoras e a cantineira consideram que as sugestões, atividades e orientações da supervisora e da diretora pouco ou nada contribuem com as práticas educativas que elas desenvolvem.

Elas [diretora e supervisora] não dão opinião boa para nós. Pouco valem suas opiniões. Só opiniam coisas erradas. Elas não entendem de terra. Elas entendem de prédio, carro e só. Conhecem o luxo. São todas politiqueiras. (Dona Edite.)

Olha, esse ano estamos com diretora nova e ela está tendo mais presença. Ela vem, quer saber como é que está, apesar de não contribuir muito. (Marli.)

O plantão é o seguinte: cada supervisor que entra, ele tem uma metodologia de cobrar, ele tem as regras dele. Então, ela chegou e ela colocou a norma, como ela queria que fizesse o plantão. Ela queria que dividisse, cada professora ficasse com os pais dos seus alunos. Aí, de início, eu estranhei. Pensei assim, “mas como que vai ser, pois o mesmo pai que é de uma sala é de outra sala, como é que vai dividir esse pai no meio? Vai ficar lá ou cá?” Aí, no início, nós não concordamos, não concordei. Fiquei, assim, sem saber o que fazer. Ela pega as coisas que faz na outra escola e quer que aqui seja igual. Não dá. (Marcilene.)

A elaboração e realização das atividades pedagógicas, mais especificamente a construção do currículo e eleição de conteúdos e atividades a serem trabalhados também revelam as tensões entre professoras, cantineira, diretora e supervisora.

As professoras entrevistadas são unânimes em dizer que a escola do assentamento tem de trabalhar conteúdos referentes à educação do campo e ao Movimento. Como o currículo, os livros e as atividades são escolhidos pela Secretaria de Educação do município. As professoras recebem um planejamento de aula praticamente pronto. Entretanto, como não concordam com as orientações recebidas, decidem elas mesmas o que querem trabalhar com as crianças, que materiais utilizarão, que atividades serão realizadas. O dia-a-dia da sala de aula na escola do assentamento segue, o máximo que pode, as orientações do coletivo de educação do MST. Contudo, quando vão preencher os diários de turma, as professoras colocam aquilo que foi designado pela Secretaria de Educação. Assim, entendem que não compram briga e evitam conflitos com a Secretaria de Educação do município e também são coerentes com a proposta do Movimento. É o que nos conta Marli:

Olha, a gente tem que fazer um planejamento tentando cobrir os dois lados porque se for só o nosso lado eles não aceitam, já deixam bem claro: “olha, isso aqui não dá pra ser trabalhado assim, tem que ser desse jeito, daquele outro lado”. Mas, é aquilo que eu te falei, você precisa colocar no seu planejamento, mas tem outras coisas que você pode trabalhar e deixar meio que só pra você, eu faço mais ou menos assim, mas essa questão de falar do Movimento, se eu colocar isso no planejamento com certeza eles vão pedir para tirar. Eles ficam querendo ensinar a gente a fazer diário, colocar aquelas palavras bonitas, enfeitar, mas a gente sabe que na realidade não acontece. Eu procuro muito trabalhar com as crianças a questão da música, da argila, artesanato, que as crianças gostam muito, mas também procuro trabalhar um pouco da alfabetização. Tenho materiais diversos do Movimento, outros livros, uma mistura. Não fico nem só com o Movimento nem só com o que eles pedem para trabalhar. (Marcilene.)

Essa “mistura” de que fala a professora e esse “jeitinho” encontrado por ela e pelas outras professoras não passam despercebidos pela direção escolar, como veremos adiante.

Qualificando a natureza dos contatos interpessoais entre professoras, cantineira, diretora e supervisora, aparece a trajetória de lutas e conquistas das professoras e das famílias. Esse é um elemento que é usado repetidas vezes para explicar a natureza do contato entre os sujeitos:

O que é que acontece, a relação é diferente ideologicamente, mas ela tem que ser respeitosa em posição do tempo mesmo, o tempo impôs, o tempo disse “Oh, esse pessoal [os sem-terra] é organizado demais, então, é melhor contar com eles lá pra eles não darem problema”. Eu acredito que seja alguma coisa mais ou menos por aí, ou, então, “Oh, não precisa esquentar a cabeça porque o pessoal lá, eles sabem o que eles querem”. (Cida.)

Ela [diretora] viu que com a gente não tem jeito mais. Então ela abaixa. De tanto que nós lutamos, tudo vai lá e luta, debate, discute, que esse povo[superintendência de educação] tá até respeitando. (Dona Edite.)

Percebo que o lutar torna-se elemento definidor do sujeito sem-terra. A fala da professora Marli ilustra isso:

A gente vai pelo cansaço mesmo. Tem que ser na luta mesmo porque se não eles mandam quem eles querem, a faxineira que eles querem. Agora é que tão criando um pouco de respeito pelo assentamento. O assentamento fala que não quer e ai eles já logo ficam assim: “Eles falaram que não querem e ai eles já vem pra luta”. Ai eles começam a respeitar um pouco. Foi assim que assim que é o movimento.

Nós queremos ter toda a estrutura que a gente tem direito. Fizemos uma audiência, uma mobilização por luta na semana das crianças e aí foi colocada toda essa necessidade que a nossa escola tem e as outras escolas do movimento também têm. Ai ficamos de sentar novamente agora em novembro e ver o que dá pra avançar. A gente por ser do movimento social é muito discriminado. A gente já vai logo pra lá e eles pensam que a gente vai pra brigar, nem recebe a gente pra discutir, pra saber o que a gente quer e ai eles estão percebendo que nós não cansamos fácil. A gente deseja uma coisa e vai.... até o último, a última instância pra conquistar isso. (Marli.)

As mobilizações, as reivindicações e a luta caracterizam as professoras e a cantineira, e é a partir disso, dessa identidade sem-terra, que elas dialogam com a supervisora e com a diretora.

A diretora e a supervisora, dizem que os contatos com as professoras foram melhorando ao longo do tempo. Mas parece haver, nas entrevistas com as duas, um certo desconforto com a situação em que se encontram. Ele surge através da crítica aos hinos, à decoração da sala de

aula (com cartazes e fotos do Movimento), ao modo de vestir e até mesmo à organização das casas e das famílias das professoras. *“Você já foi à casa da Marcilene? Vai lá. É a única casa arrumada daqui. O povo daqui não liga para essas coisas de higiene, não.”* É nesse nível que se coloca o conflito entre professoras, cantineira, diretora e supervisora. A diretora fala que sabe de tudo que acontece na escola, mas que faz vista grossa porque *“esse povo adora uma briga, uma discussão”*.

O que percebo nas falas de todos esses sujeitos é um contato interpessoal permeado pela crítica, pelo embate. Esses dados corroboram as observações de Paro (1996) a respeito de um grupo de professores e a direção de uma escola pública da periferia de São Paulo que demonstrava animosidade e conflitos abertos. Porém, nos dois cenários os conflitos são de cunho diferente. Percebe-se que o que qualifica a relação entre diretora e supervisora e as professoras e a cantineira sem-terra tem conotação diferente. O embate das profissionais da escola com as agentes da direção escolar está no campo político. Já estas, desqualificam as sem-terra no jeito de ser, nas manifestações culturais.

Uma mãe me contou que a prefeitura quer fechar a escola do assentamento e colocar as crianças sem-terra para estudarem nas escolas da sede do município. Então, entrar em confronto com a diretora poderia acelerar esse processo. Desse modo, o grupo finge que não sabe de nada e todos ganham o que querem. Há um conflito que não vem à tona, mas as falas das professoras, da cantineira e das profissionais da direção escolar sinalizam os confrontos e discordâncias em seus contatos interpessoais. Sustentando os contatos entre professoras/cantineira e direção, há um acordo velado, um contrato de convivência.

Entre as professoras sem-terra e a direção parece haver um “embate velado”. Professoras, cantineira, diretora e supervisora se conhecem e reconhecem, mas é como se tolerassem suas diferenças, se suportassem, porque assim todas ganham: a direção escolar não entra em choque com o assentamento, cumpre suas tarefas e garante seu cargo; e as professoras e a cantineira garantem também seus cargos e o funcionamento da escola do assentamento. Nessa relação professoras/cantineira–direção, o conflito não é escancarado porque ambas as partes têm algo a perder. Elas se suportam, se toleram: a diretora quer continuar trabalhando para poder se aposentar; as professoras querem garantir o que têm ali, talvez se comprarem uma briga, isso não seria interessante. Este pacto, para as componentes do movimento social, é

apoiado por uma opção política que fizeram. O MST acredita que o estado deve bancar a escola, mas o Movimento é quem deve dirigi-la, é quem deve dar os rumos que ela deve tomar. Neste sentido, acabamos tendo duas escolas em uma: uma escola do estado, representada pela diretora e pela supervisora, com todos os seus pressupostos e normas, outra do cotidiano do movimento social, com suas construções e fazeres sobre a formação de sujeitos para a luta por uma nova ordem social.

5.1.2: Os contatos interpessoais entre famílias, diretora e supervisora

Quanto à natureza dos contatos entre diretora, supervisora e famílias, a diretora fala que já fez muita caridade para os sem-terra. Ela diz que faz de tudo para ensiná-los regras e bons hábitos, principalmente os de higiene, pois, segundo ela, o que mais a incomoda é a sujeira em que se encontram as casas e as crianças. Na fala da diretora aparece o incômodo com os costumes, com a maneira de ser das famílias com as quais ela convive. Essas ações de caridade por parte da direção demonstram superioridade. Trata-se de um auxílio que desqualifica o outro, em que ele não é igual, mas alguém que, por ter e ser menos, precisa de ajuda. Pelos contatos que tive com a diretora em diversos momentos, um deles até fora do assentamento, percebi que se trata de uma falsa caridade, daquela caridade própria dos opressores que reforçam seu *status* e seu papel social quando fazem caridade para os oprimidos (FREIRE, 1997).

Para as famílias sem-terra, a diretora nem ajuda nem atrapalha, é indiferente. O que acontece é que a direção escolar comparece à escola do assentamento uma ou duas vezes durante a semana, e costumam ser visitas rápidas. Como comenta uma mãe:

Difícil falar, né? A gente encontra com elas, mas é muito difícil, raro. Então, o contato é mais com as professoras. (Rosilene.)

Tendo mais uma vez a pesquisa de Paro (1996) como referência, vemos que ele encontrou tensões na relação entre família e direção escolar. As famílias da periferia da cidade de São Paulo tinham uma agressividade latente na relação com a diretora, causada pela impossibilidade de serem atendidos por ela. Entre os sem-terra apareceu a indiferença, a diretora e a supervisora não se configuraram como sujeitos importantes, influentes na relação das famílias com o universo escolar.

5.1.3: Os contatos interpessoais entre professoras, cantineira e famílias

Segundo famílias e professoras, os contatos entre elas são de cordialidade e afetividade. É muito comum que a professora seja vizinha, madrinha, comadre, parente de pais e mães assentados.

Nossa, é muito boa, a gente tem uma relação muito boa. Relação de respeito, alguns pais de gratidão muito grande, eu sinto: “Nossa, que bom! Meu filho tá [aprendendo]...!” e “Meu filho desenvolveu muito, o que ele desenvolveu nesses dias parece que foi um ano”. É,, assim, uma gratidão muito grande. (Cida.)

A gente não tem segredo aqui na comunidade com os pais, o que tiver que falar, os pais não importam que seja falado porque os problemas são resolvidos na comunidade mesmo, no todo, nos núcleos, então o problema de um, não é de um, é da comunidade. (Marcilene.)

Por morar aqui no assentamento eu tenho essa liberdade com os pais, eles chegam até mim e perguntam como é que tá cada criança e eu também tenho a liberdade de ir na casa falar e isso é muito rico. Eles vão na sala visitar e aí cria um respeito das crianças comigo, delas com os pais, pelo fato de ir na sala. Também nós na escola fazemos reuniões constantes com os pais para falar do desenvolvimento, quais estão sendo as nossas dificuldades, pra eles ajudarem a construir junto, não ficar lutando só nós três na sala de aula e a comunidade sem saber o que se passa lá. Nós definimos que ia fazer uma reunião de pais a cada...uma vez por mês mesmo que não tivesse problema, a gente iria para conversar e este ano está sendo bem produtivo a participação dos pais em sala de aula, o comportamento dos meninos no toda da escola tá avançando... (Marli.)

Tudo bem. Comigo todos se dão bem. Para mim é uma família. Tem gente que falha porque não tem tempo. Todos gostam de mim e eu gosto de todos. (Dona Edite.)

Os depoimentos das professoras revelam que a natureza do contato construído com as famílias dos alunos é de gratidão, cumplicidade, liberdade – uma relação familiar. As falas das famílias corroboram as das professoras.

Elas [professoras] tratam a gente bem. Costuma, quando a gente chega lá, os meninos estarem estudando e elas largarem os meninos lá, falarem para eles ficarem quietinhos e virem conversar com a gente, depois chamam a gente pra entrar na sala. Elas são boas..

Ah! Eu sinto a vontade [de ir a escola]. Na hora que dá na minha telha aqui, costuma que eu fico aqui sozinha e, aí eu penso: vou lá na escola agora. Eu chamo minha irmã, que mora logo ali e vamos eu, ela, mais outra vizinha e nós vamos lá pra escola. Chega lá, nós ficamos no maior bate-papo. (Maria da Consolação.)

Ou seja, tanto as famílias quanto as professoras e a cantineira percebem suas relações permeadas pela gratidão e pela cumplicidade. A fala “A gente não tem segredo aqui na comunidade com os pais”, de uma professora, mostra essa cumplicidade, que pode ser vista também na informalidade que caracteriza os contatos interpessoais. Retomando o campo conceitual do estudo, veremos que Vendramini (2000) também encontrou uma relação muito amistosa entre professoras e famílias sem-terra nos assentamentos que pesquisou. Já Paro (1996) descobriu conflitos, tensões e embates na relação escola–família na periferia de São Paulo.

O que é preciso ressaltar é que a natureza desses contatos se reflete na escola.

É uma experiência muito rica porque são vivências do dia a dia com os meninos que você jamais pensa em ter. Eles criam uma amizade com a gente e isto é muito bom. A gente já conhece eles. Eu moro no assentamento, então, se um [aluno] tá passando mal você já chega na sala de aula você já logo percebe. Se ele tá de mau humor você logo percebe. Isso é muito bom. (Marli.)

Fui anotando, o comportamento dos meninos, e tal, e pelo fato de conhecer os meninos, até a vida pessoal deles... nossa, como isso facilita o trabalho do professor! Eu entrei na escola, depois de uma semana (parecia que tinha 2 anos que eu tava lá) eu já conhecia meus meninos, sabia quem era quem, sabia o que aquele menino vivia na casa dele, se o pai briga muito, se não briga, se vive bem, se não vive. Essas coisas todas, se o menino tem problema de saúde, tudo isso já sabia, então, facilita muito (...) porqu nas escolas da cidade é um negócio muito, muito impessoal. E a aprendizagem, ela não é impessoal. Não, o professor não sabe da vida do menino e quer enfiar o conhecimento no menino de qualquer jeito! Não dá! (Cida.)

As professoras deixam transparecer como essa cumplicidade e essa informalidade nos contatos influenciam a relação professora–aluno. Para elas essa “vida em família” parece facilitar o dia-a-dia escolar.

Observo ainda que os contatos entre família e escola não demarcam espaços entre o profissional e o familiar, entre a escola e a casa.

Eu acho bem natural, parece ser uma conversa amigável, não parece ser de profissional com alguém, com cliente. Não parece isso, parece ser uma conversa diária, dia a dia. A gente até fala que não precisaria haver nem reunião quando tem problema, porque quando tem problema você já chega e conversa com o pai. Igual, o caso até do plantão, às vezes seria mais fácil nós irmos até os pais e conversar com eles do que tirar eles do trabalho e ir até lá na escola. Tem coisa que a gente faz porque a escola que manda e você tem que fazer, mais pra cumprir aquela hora, pra dizer que fez aquilo naquele momento. Mas não tem nem necessidade. (Marcilene.)

Por ser da comunidade as meninas tratam todos iguais. Não tem diferença aqui. Inclusive a Cida tem uma filha que é aluna dela e ela trata todos do mesmo jeito. É como se fosse uma família mesmo. (Paula.)

Pelos depoimentos vemos que escola e casa são vistas como uma coisa: família. Na escola do assentamento, parece não haver demarcação entre espaço da escola e espaço da casa. É o *continuum* família–escola de que nos fala Vargas (2003). Os assentados trazem a casa para dentro da escola.

Veremos isso também nas falas seguintes – os assentados levam a casa até a escola e a escola vai até a casa dos alunos.

Oh, os pais não só são chamados a se posicionar, como são chamados na escola mesmo, ver o procedimento, ficar sabendo, ver o que tá acontecendo. Ou, então, já teve caso também do menino não querer me ouvir, me atender, querer brigar, e aí a gente pegava: “vamos, então, na sua casa. É mais fácil lá, vão lá”. A gente leva a criança lá, “vamos lá, seu pai vai ter que conversar com você lá”. Então, já houve caso assim. E aí também a gente conversa naturalmente.

Eu acho positivo, porque a pessoa não espera só o momento [da reunião] pra fazer as coisas, pra falar, pra dar opinião. Quando você espera só o momento corre o risco de perder muito. Você guarda um assunto pra um momento, pra falar naquele dia, esperar aquela reunião (...) só que até lá já desistiu, já até esqueceu daquilo e passou. E quando é espontâneo você tá até na conversa no dia a dia, você tá sempre encontrando, a pessoa acaba falando, dando aquela sugestão, falando o negativo daquilo também, sabe. Acaba surgindo naturalmente. (Marcilene.)

Os depoimentos e observações sugerem que escola e família se confundem no assentamento pesquisado. O assentamento é todo uma grande família. A escola aparece entranhada no cotidiano do assentamento e das famílias, e não aparece como espaço demarcado, diferenciado. Não se visualiza demarcação entre escola e família no assentamento. A família também não é um espaço demarcado. Todos os assentados cuidam da educação das crianças. Participei de uma situação em que o assentamento parou para discutir a relação conjugal entre uma assentada e seu marido militante, que estava desgastada, segundo o casal, por causa do acúmulo de tarefas que o marido assumira em sua militância.

Essa não-distinção entre escola e família, a gratidão e a cumplicidade caracterizam a relação entre professoras, cantineiras e famílias, e ao mesmo tempo em que estreitam laços, amenizam o conflito entre famílias e professoras. Conflitos não aparecem porque a relação de

cumplicidade ameniza o convívio e abafa o conflito. E, de outras formas, o conflito é evitado porque as pessoas se anulam. É o que pode ser entendido na fala de Dona Edite:

Muito poucos [pais] dão opinião. Eles pensam em não mexer, quem está cuidando é a professora e ela que sabe. Acho que o pensamento é esse. A gente vai mexer e ela [professora] pode não ficar satisfeita. Mas, antes da reunião a professora expõe para eles, diz que eles têm direito de falar o que quiserem e como quiserem. (Dona Edite.)

Nestas relações outro pacto, um acordo entre as professoras e as famílias sem-terra parece se colocar. É preciso refletir sobre isso, pois um dos elementos que promovem o conflito entre família e escola é a entrada, a participação da família no cotidiano escolar. Quando a família começa a opinar sobre atividades escolares, deveres de casa, merenda e manejo de sala, a escola e os professores se sentem constrangidos, ameaçados, invadidos. Entretanto, a natureza dos contatos estabelecidos entre professoras e famílias sem-terra impede o surgimento de tensões e conflitos. Parece que a forma de resolução dos conflitos é fluída, não há muita diferença entre a escola e a casa, as dificuldades, os embates se dissolvem no cotidiano, no ir e vir da escola para a casa, nas relações familiares. As formas culturais do mundo camponês aparecem na hora de resolver os problemas na escola. A relação das professoras com as famílias que não integram o MST trazem outros elementos para análise.

Foi possível entrevistar um casal de pais que não são integrantes do MST. Eles e os três filhos moram às margens da BR, numa casa abandonada. Dois filhos são adolescentes, e o caçula tem 8 anos. Os três meninos estudam na escola do assentamento. A família é do Espírito Santo, e o pai explica que foram para Valadares em busca de empregos com melhores salários. Contam-me as dificuldades que vêm passando: as crianças perderam o benefício do programa bolsa-escola que recebiam.

Menina, era isso que pagava as contas. O Zé vai trabalhar e fica o dia todo capinando e só ganha 7 reais. Com isso não dá pra comprar nada. Já cortaram tudo nosso, água, luz, tá muito difícil. (Clementina)

Várias vezes durante a conversa essa mãe retoma seu sentimento de tristeza e amargura por ter perdido o benefício. A professora do filho mais novo estava comigo, mas, no momento da entrevista, foi para os fundos da casa e ajudou seu aluno a fazer os deveres de casa. Tanto o pai como a mãe disseram que a escola é muito boa, o ensino é de qualidade e as professoras são muito educadas. O pai ressaltou o quanto são bem recebidos no assentamento:

Moça, sempre que tem festa aí eles convidam a gente. As festas são ótimas, o pessoal é tudo gente boa. Nós nunca tivemos problema nenhum com eles nem eles com a gente. (José)

Insisti em falar sobre a relação com as professoras. Ambos disseram que as professoras são muito educadas, estão sempre fazendo convites para que eles compareçam à escola, são gentis e atenciosas. A mãe diz: “*Não tenho nadinha a reclamar, pra mim é tudo ótimo*”. O pai faz o seguinte comentário:

Olha, a escola é boa, as professoras são ótimas, tá tudo bom. Agora, meus [meninos] mais velhos não gostam de ir lá estudar porque eles dizem que as professoras só ficam falando de Movimento Sem Terra e isso é chato. Se você me permite, eles acham um saco. Eles falam: “Ah, não, pai. Todo dia eles falam de Movimento Sem Terra, todo dia a mesma coisa. Eu não sou sem-terra, então, eu não tenho que ir lá ficar ouvindo essas coisas”. Tá, certo, não tá?” (José)

Da parte dessa família, a relação com as professoras é amistosa. Porém, um conflito se explicita na fala de uma professora sem-terra ao falar das crianças que não integram o Movimento:

Agora o que dá problema aqui, no meu ponto de vista dá muito problema, não são os nossos alunos aqui do assentamento. São os alunos que moram na beira da Br e que vem pra cá estudar. Para você ter idéia, eu tenho um aluno do assentamento aqui que não sabe ler ainda. Mas, é um aluno que não dá problema nenhum de disciplina dentro da sala. Já os outros [não assentados] dão sérios problemas dentro de sala. O M nem tá vindo mais. Eu vou falar com a diretora. Ele tá mexendo com drogas, com um tanto de coisa na rua. O W bebe e vem na escola uma vez no mês a duas. Ele bebe que você tem que ver. E o irmão dele, o J, também tá com problema de alcoolismo. Menino muito respondão. Um menino sem educação ao extremo, responde a gente dentro da sala de aula. Esses meninos que me dão problema, os do assentamento nenhum, não dão trabalho nenhum.. Inclusive é uma discussão que eu quero fazer com o coletivo de educação. Como é que vai se dar isso? Porque a gente tem que ver como vai se dar essa abertura para meninos que moram na beira da pista. Como é que vai ser? (Cida.)

As falas do pai e da professora apontam várias nuances da relação das professoras com os alunos que não integram a luta pela terra. Quanto ao uso de drogas por parte de crianças e adolescentes, trata-se de uma problemática presente nas escolas brasileiras. O que se percebe são diferenças na maneira de abordar a questão. No assentamento, pelas suas regras e normas, quem está “fora dos combinados” é convidado a se retirar. Assim sendo, esta família seria

convidada a deixar de fazer parte da comunidade, entretanto, como não são sem-terra a professora se vê com dificuldades de abordar o problema. Com crianças sem-terra ela sabe como proceder, as crianças que não integram o Movimento lhe criam um obstáculo, um desequilíbrio. É o lidar com o diferente. Essas crianças não têm a identidade sem-terra. Sendo assim, a relação com a escola e com as professoras não é a mesma. Essa reflexão pediria uma incursão no campo da etnografia, para entendermos a relação dos pares e do outro, do estranho. O estranho nesse caso não é o MST, mas essa família marginal. Considerando todos os dados expostos, entendo que entre os sem-terra, o grupo, com ele mesmo, se apóia, se protege, tem cumplicidade entre seus membros e no momento da luta. Mas, diante dessas crianças que não fazem parte do Movimento o que se vê, da parte da professora, são dificuldades no relacionamento e na abordagem das questões do cotidiano escolar. As críticas que a professora faz aos alunos que não integram a luta pela terra não se baseiam na condição social, mas na dinâmica de grupos, nos processos sociais. Então, o que se vê é que o problema do conflito não é da parte pedagógica, mas da identidade social. A questão pedagógica aparece como uma desculpa, um pretexto. O que tem peso é aquilo que se define nas relações; de que lugar você fala; a que grupo você pertence. O processo da diferenciação é que traz o incômodo.

A análise da natureza dos contatos interpessoais entre os sujeitos entrevistados permite inferir que há um elemento que organiza todos eles, que é a identidade sem-terra. Nesse espaço existem contratos de convivência. Essa identidade sela pactos e coloca indicadores no relacionamento entre os membros do grupo e aqueles que não assumem a mesma identidade.

As características aqui trabalhadas são muito esclarecedoras. Além de remeterem à natureza dos contatos interpessoais entre os sujeitos, ainda dão indícios que permitem compreender a participação da família na escola, como veremos na próxima seção.

5.2: Expectativas da família frente à escola e à escolarização das crianças

Os sujeitos que entrevistei acreditam na educação escolar e a valorizam. Esse valor aparece tanto no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos quanto à socialização. As falas exemplificam isso:

Hoje sem o estudo você não consegue mais nada, infelizmente. Quem não tem estudo hoje, não tem nem como trabalhar. Hoje para ir para roça, você precisa de estudo para calcular, para mexer com criação você precisa saber quantidade de vacina, peso. Hoje quem não estudar não consegue fazer mais nada. O estudo é muito importante. (Paula)

A escola deve formar esses meninos para que? Para ser cidadãos, para ser uma pessoa melhor lá fora. (Dona Edite.)

Ah, acho que ela tem que ensinar a ler, escrever. Prepará-los pra serem menino que sabe criticar na hora que precisa. A gente quer que seja uma escola diferente, que ela possa ensinar dentro da realidade, mas que não ensine coisas diferentes do que eles vão aprender na escola tradicional. Mesmo porque da 4ª série em diante eles vão pra lá, então...A gente quer que o aluno seja...nossos filhos sejam capazes de aprender ler, escrever, criticar dizer o quê que tá positivo, o quê que tá negativo.... (Waldirene.)

O primeiro papel da escola é ensinar o aluno a ler e escrever. Deve aprender a conviver com outras pessoas. A escola deve formar as pessoas. É formação do ser humano como um todo. (Paula.)

Eu acho que é a única coisa boa que a escola pode dar é os meninos saírem de lá tudo preparado pra alguma coisa. Sempre tem menino que vai pra escola e sai de lá e num sabe nada. Eu já acho importante os meninos saírem de lá sabendo. Também pra tirar os meninos da rua. Se eles souberem ler, eles já saberão muitas coisas das quais não podem participar. Coisas ruins, igual as droga mesmo. Eu penso assim. (Maria da Consolação)

Eu acho que a gente, hoje em dia, precisa de estudo. Depois da época que a gente fez a colheita tá à toa, não tem coisa na roça pra gente fazer. Aí a gente vai pra rua procurar um emprego, eles perguntam em que série você está, se você tem o primeiro grau. A gente não tem, a gente não consegue nada. E a gente tendo os estudo e tudo direitinho, a gente tem tudo na mão. (Maria da Consolação.)

Estudar, ler, escrever para mais pra frente não ter dificuldade. Porque hoje em dia tem muita gente que não sabe ler nem escrever, aqui dentro mesmo tem muita gente assim...entendeu? Não sabe escrever o nome direito...então, eu acho que uma boa escola oferece isso tudo, entendeu? Estudar, ler, escrever...aprender a escrever seu nome principalmente. Mais pra frente acontece assim: “ah você tem que fazer uma conta”, por exemplo. Mais pra frente, se você arrumar um serviço, isso vai ser bom pra você. Você não vai ter dificuldade pra fazer nada, entendeu? Então, eu acho que uma boa escola oferece essas.(Rosilene)

Os dados coletados corroboram os achados na pesquisa de Vendramini (2000). Nas duas investigações encontraram-se, entre os assentados, uma defesa e uma valorização do saber escolar. Essa valorização se revela na esperança que têm de que os filhos, através da educação escolar, tenham no futuro uma vida diferente da deles. As famílias entendem que a passagem pela escola pode propiciar uma vida melhor às crianças dentro e fora dos acampamentos e dos

assentamentos. O grande conflito é onde as crianças estarão futuramente: nas frentes de luta do Movimento, no campo, mas em trabalhos não-manuais, ou na cidade?

No que diz respeito às questões da socialização e da formação humana, há pais que entendem que essa tarefa cabe à família. Vejamos:

Então, o conhecimento científico que o professor dá, com o conhecimento da relação humana que a família tem por obrigação ajudar a criar, temos que construir junto com a escola. A questão do respeito ao próximo, nós, como pais, temos obrigação de fazer isso, a escola só ajuda. Mas se nós não dermos esse primeiro passo aqui [na família], como é que a escola vai fazer? Vai sobrecarregar a escola. Nós temos por obrigação ensinar nossas crianças a se relacionarem bem com o colega, porque ele é filho também, o pai tem o mesmo problema que nós temos. Então, é isso aí, criar um campo de harmonia pras criança. Então, nós temos obrigação de criar isso, pra facilitar o trabalho da escola. Porque aí o professor não precisa preocupar com esse lado da relação humana. Se a criança chega com esse lado já meio construído, temos condição de avançar mais no ensino propriamente dito lá na escola. Então, acho que nós temos conseguido fazer esse trabalho lá, na nossa comunidade. (Pereira.)

Interessante notar que um representativo número de mães e um pai disseram que não têm expectativas quanto ao futuro das crianças, por entenderem que eles e elas, meninos e meninas, é que decidirão o caminho que irão seguir. Vejamos exemplos disso:

Eu penso, eu não almejo nada, eu acho que o futuro vai depender deles mesmo. Agora, cabe a nós dar uma preparação boa, pra que eles consigam amanhã ter condições de viver, relacionar na sociedade, ser alguém na vida. Eu penso dessa forma, eu nunca tive pensando; geralmente, a classe média tem aquela preocupação, desde que a criança nasceu, de já impor o quê que a fulana vai ser amanhã. “Não, eu vou trabalhar, que meu filho vai ser médico”. Não, isso aí cabe a ele definir. Eu não vou ficar mais satisfeito, se o João for um profissional liberal bem sucedido, ou se for plantar alface; pra mim, é tudo uma coisa só. Ele é cidadão, (...) um cidadão, e pode ser honrado por isso também. Mas só que a classe média não, se você não for engenheira, se você não está nas melhores faculdades, os pais ficam se matando. Nós, não. Eu, principalmente, não. Pode ser lavrador, pode ser médica, pode ser professor, pode ser tudo. Eu não tenho nenhuma objeção, não. Cabe a nós, sim, ajudar na educação e dar dessa formação pra ele, quando tiver na maioridade, ter condição de olhar, mediante a bagagem de conhecimento que ele acumulou de ensinamento dos pais, da comunidade, da escola, e apontar sua direção pra onde ele vai. Isso eu acho papel fundamental nosso, dali pra lá cabe ele assumir o controle, e tocar. (Pereira.)

Toda mãe quer ver o filho crescer e o melhor para o filho. Na verdade eu não tenho previsão nenhuma do que meus filhos vão ser. Vou deixar que eles mesmos escolham o que querem ser na vida. (Paula.)

Eu sou mais de deixá-los. Eles sabem o que querem. A gente vai ajudar. Amélia queria ser enfermeira, fazendo partos. Aí a gente investe naquilo. Se a pessoa quer aquilo, aí a gente investe. Eu não sou de citar, você vai ser isso, não. Eles que pensem o que querem ser. Aí a gente vai ajudar. Às vezes, é uma coisa que nem lhe agrada. A enfermagem eu já gostava para a Amelinha, mas infelizmente ela não conseguiu ficar por lá. (Dona Edite.)

Entretanto, continuando a conversa, Paula vai colocar:

Eu quero que eles cresçam e continuem trabalhando no campo. Que se envolvam no trabalho no campo. Quero que eles dêem continuidade no nosso trabalho aqui no campo. Não quero que trabalhem com enxada na roça, mas que com os estudos, melhorem as condições no campo. (Paula.)

A professora sem-terra posiciona-se quanto ao papel da escola e vincula-o ao Movimento:

Eu trabalho na perspectiva de levar os alunos a gostarem do que tem aqui, a gostar de fazer, mesmo que eles não queiram fazer isso. Que a gente não vai dizer “ah, eu estou estudando e vou fazer isto”. Mas que eles tenham amor, valorizem esse trabalho, porque ao longo da nossa história, nós da zona rural, a história da escola nossa, a maioria das pessoas vai contar que foi incentivado a não trabalhar na roça. Que o trabalho da roça era trabalho de gente boba, de quem não sabia ler, quem capinava é quem não sabia ler, quem não tinha estudo. E que quem tinha estudo ia pra cidade. Quem tinha estudo ia pra cidade pra ganhar dinheiro, pra comprar carro, pra morar em apartamento. Então, isso é a história de incentivo que a gente tinha. Eu sei, que eu fui da roça e eu estudava, era o incentivo que a gente tinha. A gente tinha que estudar pra isto. Então, essa ideologia é a que a gente não usa na nossa escola. Somos totalmente contra colocar isso na cabeça do menino. Ele vai estudar pra ele ser o que ele quiser, o que ele achar melhor. Agora onde ele vive aqui, ele valorizar o que ele vive aqui, o que ele tem aqui. Ele pode escolher ‘enes’ profissões depois, mas não jogar fora onde ele viveu, a família que criou ele, esse espaço que ele cresceu nele e viveu nele. Porque graças a este espaço, ao campo, que ele tá sobrevivendo. Então, valorizar esse espaço, esse início dele. (Marcilene.)

Um pai faz uma discussão interessante sobre a escolarização e a formação para o trabalho na terra:

Olha, eu sempre tenho falado, até com o pessoal jovem nosso aqui, o seguinte: a televisão prega, e a sociedade prega também e começa a associar a educação, o conhecimento a uma vaga na firma, isso é errado. Porquê que eu não posso ser engenheiro, ou um professor, dar essa colaboração mesmo com esse conhecimento que eu tenho no trabalho na minha roça aqui? Porquê que só porque eu sou engenheiro agrônomo eu já não posso pegar na enxada mais? Eu já não posso montar a cavalo, não posso tirar um leite? Porquê que, e isso fica muito, muito visível nos filhos, nos alunos, todo mundo acha que vai conseguir uma vaga na universidade, atar uma gravata no pescoço, e ter uma mesa e um telefone e ficar ali atrás?

Todo mundo pensa isso, mas não é, não é. Embora algumas faculdades digam isso, “você tem que estudar”. Eu sei porque eu já rebati conversas aqui, de bons modos, de “não, porque as crianças”, já aconteceu na nossa escola aqui mesmo, “vocês tem que vir pra escola, tem que saber estudar, tem que aprender, porque amanhã o mercado de trabalho vai cobrar (...). Mercado de trabalho pra nós? O trabalho nosso tá aqui. Então, a visão que eles têm de trabalho, é aquele da fábrica, do comércio. Isso aqui não é trabalho não, entendeu? E outra questão, que eu sempre falo, gente, o negócio é o seguinte: nós não podemos condicionar o estudo, a formação para arranjar emprego, porque, primeiro, não tem emprego pra todo mundo. Graduação, todo mundo acha e, a sociedade passa, o sistema passa isso, que você só vai ser bem sucedido quando você passar pela faculdade. Mas, não tem vaga pra todo mundo, não. Oh, isso aí é ledão engano. Então, eu acho que o conhecimento é pra isso, pra fazer o ser humano crescer, a humanidade crescer em todos os aspectos. Mas, infelizmente, vincula o conhecimento, pra disputar uma vaga de trabalho, lá na fila lá, ser bem sucedido. Lá não tem vaga pra todo mundo, vai ficar um bando de pessoas formado, olhando pro tempo, porque “eu não vou pegar enxada porque eu sou engenheiro. Ah, eu não vou (...) porque eu sou professor”. Tá, então, você vai morrer de fome, porque não tem vaga pra todo mundo. Então, sempre tem debate. Não só com os estudantes, mas com a comunidade, no dia a dia, porque há casos de pais, aqui dentro, com essa visão aí, “que meu filho tem que estudar porque”. Oh, tá errado. (Pereira.)

Algumas mães dizem ter o desejo de que os filhos continuem o trabalho na terra:

A gente deseja que eles fiquem aqui. Trabalhem na terra, sejam bem conscientes com esse trabalho da terra que é uma profissão né... trabalhador rural é uma profissão, e é desta profissão que sai a comida pra todas as pessoas que moram na cidade. Às vezes acha feio falar que trabalha na roça. Não é feio. Por que feio? Trabalhar fazendo um trabalho que todo mundo se alimenta desse trabalho, né? E é um desses objetivos nossos trabalhar isso na escola. (Gildete.)

Mas há também aquelas que querem que os filhos saiam da condição de agricultores e trabalhem na cidade desempenhando outras atividades. É o caso de Maria da Consolação:

Eu sempre falo com eles pra pegarem um bom serviço, que não é pra pegar um serviço pesado, porque um serviço da roça a gente até que trabalha, mas que é pesado, é. E aí eles estudando agora, mais pra frente eles vão ter oportunidade de ter um bom serviço. Porque de primeira, a gente trabalhava só na roça, só na roça. Nós trabalhávamos uma semana pra ganhar um pedacinho de sabão de sebo de mamona pequenininho. Uma semana! Porque quem tinha currava da gente que não tinha como ganhar. Se a gente quisesse viver limpo e comer, a gente tinha que trabalhar a semana inteira pra ganhar um pedacinho de sabão. Outra semana pra ganhar um prato de arroz em casca, que depois que você limpa ele num dá em nada. Por isso que eu falo que eu sofri muito, eu num desejo essa vida para os meus filhos e para os filhos de ninguém.

Eu preferia que eles trabalhassem fora e eles nos ajudassem aqui em casa com o serviço lá de fora. Porque a roça ajuda muito a gente, mas num dá nada a gente não. Na roça é mais difícil. Ela ajuda muito porque o que você colhe vem pra dentro. Mas só que até chegar a época da colheita, se você não tira uns dias pra trabalhar fora pra você ganhar lá fora, você passa fome. (Maria da Consolação.)

É interessante notar que a mãe considerada pelas professoras e por outras duas mães como não-participativa é justamente aquela que teve problemas dentro do assentamento e que quer um outro futuro para os filhos que não aquele ligado à militância e ao trabalho no campo.

No que se refere, então, as expectativas da família frente a escola e a escolarização dos filhos nota-se que elas se entrelaçam a aspectos como a valorização de ambas, a formação humana (e aí aparece o aspecto político do Movimento social), a formação para o trabalho. Nas falas percebe-se ambigüidades e contradições.

Há uma contradição entre a valorização do trabalho camponês e, ao mesmo tempo, o desejo de que os filhos não permaneçam na mesma lida. Neste sentido, note-se que Paula, ao mesmo tempo em que se mostra orgulhosa porque ali todo mundo possuía nos documentos título de trabalhadora rural, deseja que seus dois filhos tenham outra profissão.

O conflito com o trabalho do campo aparece. Esta não é uma questão resolvida. Surge a questão da desvalorização do meio rural e dos camponeses e, nessa tensão, a educação surge como uma forma de superar a desqualificação do que se é. Esses dados caminham ao encontro da pesquisa de Vendramini (2000) que percebeu, entre os sujeitos por ela entrevistados, uma certa desvalorização quanto à cultura local e ao meio rural. Há representações sobre o campo e o camponês, como atrasado, arcaico, ruim. Perdura uma negatividade quanto ao que se é e onde se vive. A autora fala do conflito, da desvalorização do ser camponês. Ser sem-terra resignifica esse lugar, mas ainda não dá conta de tirar esses sujeitos do discurso e do sentimento de desvalorização. Tem de ser sem-terra que estuda, que faz faculdade, porque ficar ali, desse jeito que os sem-terra vivem, parece ruim. Os conflitos dos pais em relação à escola do movimento dos pais são por causa dessa dúvida.

As ambigüidades e contradições encontradas nos sujeitos desta pesquisa e nos de Vendramini (2000) remetem a reflexão sobre o que é ser camponês no século XXI. Como se apropriar das novas tecnologias? Como fazer o trabalho no campo, caracterizado como árduo, ser menos

duro? Como resignificar a entrada e permanência na escola básica e o acesso a educação superior, luta empreendida pelo MST? Os sujeitos pesquisados vivem um contexto de transformação, de reconfiguração do trabalho, do estudo, das relações no campo. A questão que se coloca para esses sujeitos é como continuar sendo camponês, mas em outras condições de vida, estudo e trabalho. Talvez não seja uma negação da identidade camponesa e a desvalorização dela, mas a necessidade de atribuir outros sentidos e significados num contexto em transformação.

5.3: A participação das famílias na escola

Para analisar a participação das famílias sem-terra na escola do assentamento pesquisado, é esclarecedora a análise do *continuum* família-escola, da falta de separação entre ambos. Traço inicialmente os elementos que foram categorizados a partir das entrevistas para ir demonstrando a centralidade da idéia da cumplicidade, da inseparabilidade da família e da escola e da identidade sem-terra para compreender também esse eixo de análise. Segundo a análise e observação das professoras, a participação das famílias quando as reuniões são convocadas pela diretora ou pelas professoras do Movimento é diferente.

Quando estamos só nós, enquanto assentamento, enquanto educadores e pais, os pais parecem que tem mais liberdade de falar o que pensam, o que sentem, como é que eles estão vendo a coisa. Agora quando é com a diretora, não sei se é que ela gosta muito de falar... fala, fala, fala e não dá espaço para os pais falarem. Só quer cobrar, pedir ajuda, sabe? Há muita diferença. Quando somos só nós do assentamento, parece que os pais participam mais, vai mais número de pais. (Marli.)

Assim, no termo de sentir mais à vontade, quando são só as educadoras, os pais sentem muito mais à vontade. Eles avaliam, eles propõem, eles questionam, bem mais à vontade. Acho que perto de um estranho, de um de fora, eles podem pensar assim “ah, o que será que está por trás dessa?” Quer dizer, quem é do lugar eles sabem qual intenção, o quê que quer, se você tá corrigindo uma criança, ele sabe o que você quer daquela criança também. Você parte daquela criança, não como alguém de fora que vem. Então, é muito, é diferente. Eu sinto que é diferente. Numa reunião eles se sentem muito mais à vontade pra falar o que pensa mesmo, de verdade. (Marcilene.)

Tem três reuniões de pais por ano, que a escola chama através da direção e tal, mas os pais não dão muita importância. Agora, se for o coletivo que chamar, aí vem tudo, e a gente também. Se forem as professoras que chamarem os pais vêm. (Cida.)

Nos relatos acima, aparece novamente a idéia da cumplicidade entre professoras e famílias favorecendo o cotidiano escolar e a participação nele. Mas, há um pai que crê que a participação da família na escola enfrenta dificuldades e tensões:

Olha, a escola nossa aqui do assentamento, nós já tivemos dificuldades, porque, você sabe, uma coisa é você pensar algo novo, pensar. Outra, é você implementar esse algo novo que foi pensado. Então, há uma certa distância entre o que você pensa, quando você vai colocar na prática. Então, o quê que eu sempre falo, a gente tem, qual que tentar estreitar essa distância, do pensado do prático, colocar na prática. Mas, eu acredito que nós já avançamos bastante. Nós temos uma escola aqui no assentamento, e por outro lado, nós temos um assentamento na escola também. Que é fazer os pais vir, conhecer a situação do aluno, se o aluno tem problema. Nós temos que conversar com os pais. E tem a cooperação da família na educação da criança. A gente não tem feito isso aqui. Há casos de muitos pais verem a escola como um refúgio dos filhos, quer dizer, amanhecer o dia, livre dos meus meninos, que até lá tá tranqüilo. Mas não acompanha o dia a dia da criança na escola. Então, nós temos esse papel de tá acompanhando e o Coletivo muito mais de estar auxiliando os professores na escola. Conversar com os pais, nas reuniões estar aí também pra ajudar a coordenar, pra tá comungando ali as idéias, trocando idéia, buscando opiniões. (Pereira.)

A cantineira fala que os pais que participam nas reuniões são sempre os mesmos, são os maridos das professoras e os membros do coletivo de educação. Os pais acham que não têm nada para falar, pois quem sabe das questões pedagógicas são as professoras. Pelos depoimentos, vê-se que há uma hierarquia na participação. É o tamanho, a intensidade e a abrangência do problema que definem a participação dos assentados. Nesse ponto aparece a relevância do coletivo de educação.

Olha, depende também do caso, do problema, e o que vai atingindo uma abrangência maior. Uma abrangência menor na escola fica entre os educadores mesmo. Se tiver que fazer uma avaliação, os próprios educadores sentam. Se é, uma avaliação auto crítica, é feita ali mesmo, e se der para resolver ali, fica ali mesmo. Mas, se não resolveu ali, se tem um problema, não resolveu ali entre os próprios educadores, entre a escola só, aí chama o coletivo de educação. Aí, se o coletivo de educação achar que precisa uma abrangência maior, já vai pra coordenação do assentamento. Da coordenação, às vezes, é necessário ir pros núcleos dos assentamentos pra saber o que tá acontecendo, discutir, e às vezes é resolvido, é decidido nos núcleos. Todo o assentamento ajuda na decisão. Aí avalia, criticam, auto criticam e chegam a conclusão. É o caso das nossas designações mesmo, que não é decidida entre os educadores ou no coletivo de educação, é decidido na comunidade mesmo, no geral. A gente passa por avaliação e tudo até a instância máxima. (Marcilene.)

Graças a Deus, a comunidade tem uma vida muito ativa, todo mundo aqui nos eventos sempre tá junto, ajudando, contribuindo com a discussão política nos encaminhamentos. (Cida.)

Aqui tem um coletivo de educação e ele acontece pelos professores e pais. Ele é um coletivo nosso, aqui interno do assentamento. O coletivo que discute a escola do assentamento, tudo que se passa na escola o coletivo fica sabendo e é interessante porque o coletivo tem uma responsabilidade tão grande que eles preocupam mesmo com o assentamento, com a escola. Eles não ficam lá enchendo o saco da escola, não é esse o papel do coletivo, mas ele quer saber como está a aprendizagem do menino. Mesmo alguns do coletivo não terem nem mesmo segundo grau, eles querem saber como tá a aprendizagem do fulano e não é só do filho dele não, quer saber de todos os meninos. Querem o tempo todo estar sabendo. As professoras da escola têm uma sintonia legal. A gente tem uma sintonia boa e quando reúne o coletivo de educação decidimos tudo juntos.

A escola não decide nada sem consultar o setor de educação. Qualquer decisão da escola primeiro tem que passar pelo coletivo de educação. O coletivo de educação senta, conversa, dialoga para ver o que é melhor para a escola. Se a gente achar que tem que pegar o consentimento dos pais, a gente convoca os pais, escuta a opinião de cada um. As decisões da escola são tomadas em conjunto. E a coordenação de assentamento senta para discutir algumas polêmicas, problemas, alguma decisão a ser tomada que envolve a comunidade. Se tiver alguns pontos, a gente monta uma pauta com estes pontos e se tiver algum ponto que deve ser discutido pela comunidade, tem os núcleos de discussão. Cada rua é um núcleo. A nossa rua está incluída no núcleo da Dona Madalena porque são poucos moradores, aí juntou com o núcleo da dona Madalena. E aí, esses pontos que devem ser levados para a comunidade são discutidos nos núcleos. Escutamos a opinião de todas as pessoas e depois voltamos para a reunião para avaliar o que foi discutido, qual a opinião, o que foi avaliado, se houve proposta. Toda decisão é tomada em conjunto. Ninguém faz nada sozinho. (Paula.)

Às vezes passa até 10 meses sem ter reunião, mas sempre quando tem reunião, elas [professoras] falam com a gente. Elas falam para as mães, porque nós moramos tudo aqui perto, “quando tiver um tempinho vai lá na escola, pra ver o que os menino tão arrumando”. Quando custa a ter reunião, a gente vai uma vez por semana, duas vezes por semana, a gente vai visita os meninos lá na sala. A gente sempre faz aqui desse jeito. Vai direto na escola. Eu tiro um tempinho pra ir lá, ver um pouco o que está acontecendo. Quando a gente volta da roça pra almoçar, a gente passa lá. E assim a gente vai levando a vida com essa meninada. (Maria da Consolação.)

Não há consenso quanto ao número de reuniões e quem são os integrantes do coletivo de educação. O que aparece é a centralidade e importância do coletivo de educação no momento de discutir as questões do cotidiano escolar. E o coletivo é formado essencialmente pelas professoras, seus maridos e líderes comunitários e do Movimento.

O grupo de famílias percebido como muito participativo pelas professoras e pelas famílias é constituído de sujeitos que ocupam lugares sociais proeminentes no assentamento, como, por exemplo, representantes do coletivo de educação, militantes, alunos de cursos superiores do MST. São os sujeitos mais engajados. Aquele que seria um grupo “intermediário” é constituído de assentados que não ocupam posições de destaque na comunidade e tem um vínculo menor com as propostas do Movimento.

Quanto à participação na escola das famílias que não integram o Movimento, o que foi possível perceber é que a única família (pai e mãe) não integrante do MST encontra-se num momento difícil. Estão passando por sérias dificuldades econômicas e não oferecem suporte emocional uns para os outros entrando num movimento de acusações e agressões que não contribuem para o encaminhamento de propostas com vistas a sanarem suas dificuldades. Quando indagados sobre suas participações na escola, desculparam-se afirmando que não têm condições de participar. O pai disse ficar o dia todo procurando emprego ou realizando algum serviço esporádico que encontra. A mãe justificou sua ausência alegando ser analfabeta e, nessa condição, não tem como contribuir com o cotidiano da escola.

Foi possível perceber diferentes níveis de participação na escola e participações diferentes conforme os atores envolvidos. Analisando as falas, parece existir três tipos de participação das famílias na escola: famílias muito participativas (sendo este a maioria dos casos), famílias que participam quando chamadas ou visitadas em casa pelas professoras e as famílias que não participam. Este último grupo é composto por grupos familiares que moram longe da escola. Nesse grupo estão famílias sem-terra que não participam do dia-a-dia do assentamento e famílias que não integram o Movimento. Na opinião das professoras, o que impede esse grupo de participar é a distância. Para as professoras, esses alunos(as) e essas famílias atrapalham o trabalho feito e são exemplos negativos para as crianças e as famílias assentadas.

É interessante notar que esses diferentes modos e níveis de participação se referem a dois pontos: à maior ou menor adesão e seguimento ao Movimento, e à questão a ser discutida na escola. Nota-se que os sujeitos que internalizaram os ideais e práticas do MST são aqueles que se consideram, e são considerados, mais participativos e que fizeram uma verdadeira ocupação da escola, no sentido de se sentirem parte dela.

Quanto à questão a ser discutida, o que pôde ser percebido é que há níveis de envolvimento e participação que têm relação justamente com a problemática a ser resolvida. Por exemplo, se o “problema” é um determinado aluno que não está conseguindo aprender a ler, a mãe e/ou o pai dessa criança são chamados ou visitados para uma conversa. Mas houve também na escola do assentamento um problema mais “geral”. As crianças estavam falando palavrões e suas brincadeiras estavam ficando agressivas. Diante disso, todos os pais foram chamados. Isto é, vemos outro problema, com outra abrangência e outro nível de participação. Por fim, a questão da decisão da prefeitura de não contratar as professoras do assentamento foi objeto de convocação de reunião para todos os assentados e assentadas dali.

O que vem à tona nessa dinâmica de participação é que o coletivo de educação do assentamento detém a responsabilidade de discussão e encaminhamento das questões pedagógicas. É ele que está interessado em saber se as crianças estão aprendendo ou não. Os pais não discutem as questões pedagógicas, não discutem o aprendizado dos filhos coletivamente. Essa discussão da família com a escola é do âmbito familiar. Os pais passam para o coletivo o papel de cuidar das questões pedagógicas e do aprendizado. Na hora de acompanhar e cobrar mudanças na escola, o coletivo entra em cena. Isso promove a proximidade entre professoras e famílias, pois os possíveis conflitos que possam surgir serão conduzidos pelo coletivo de educação do assentamento. Os pais transitam na lógica do afetivo, do doméstico, e não na lógica do profissional. As professoras, por sua vez, não se colocam profissionalmente, por isso impedem o conflito.

A conversa da família com a escola não é pedagógica. O pedagógico é responsabilidade do coletivo. A relação família-escola é do campo da identidade; o tempo todo reafirmar espaços, limites, identidades. As falas são de um lugar, de um grupo, não de um profissional. O pedagógico só aparece na mão do coletivo. As famílias ocupam o lugar da informalidade, porque se de repente elas começam a discutir a questão pedagógica, podem acabar indo contra o coletivo, contra as professoras, e acabar tocando a questão identitária do grupo.

Em síntese, posso afirmar que existem dois tipos de participação na escola do assentamento: uma mediada pelo coletivo, sempre que a discussão envolve a questão pedagógica, responsabilidade com a aprendizagem, decisões e tudo o mais, e outra que aparece como conversa informal. Aqui a participação é maior e remete à questão da cumplicidade entre família e escola e às questões identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de formar outros homens e outras mulheres para uma outra sociedade, o MST tenta construir e trazer para o cotidiano dos acampamentos e assentamentos outro tipo de escola. As escolas que foram pensadas e implementadas no meio rural desde a década de 20 no Brasil não servem ao Movimento.

Retomando os dados sobre o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais no Brasil e seu investimento no campo da educação, vimos o investimento reflexivo e prático do MST em criar uma nova forma de educar e construir a escola para as novas gerações de sem-terra. Observamos também, nos sujeitos entrevistados, os limites e possibilidades de colocar em prática aquilo que foi discutido pelo Setor de Educação do Movimento e que está previsto nas cartilhas e materiais que circulam nacionalmente. Um elemento central na história do surgimento da preocupação com a educação no MST é o envolvimento de mães e professoras. Elas foram os primeiros sujeitos da ação: construíram espaços para as crianças brincarem e estudarem. E, continuando a luta, mobilizaram-se pela construção de escolas nos assentamentos e acampamentos, e para que, nessas escolas, lecionem as professoras sem-terra. A história da escola no MST nasce, então, ligada à família e aos laços de convivência com o grupo social.

Esses laços de pertencimento, identitários, caracterizam os diversos elementos que descrevem a relação das famílias com a escola e seus sujeitos.

Diferentemente daquilo que a literatura trabalhada aponta, não aparecem, na relação família-escola do assentamento pesquisado, diferenças e tensões entre professoras e famílias que sejam causadas pela diferença de classe social, pela escolaridade, pelas práticas de socialização. Quanto à classe, escolaridade e práticas socializatórias, há uma grande sintonia entre famílias e professoras. Quanto à natureza dos contatos interpessoais, a pesquisa permitiu apreender que, entre a direção escolar (diretora e supervisora) e as professoras e a cantineira, a natureza dos contatos mostra alguns conflitos e contradições de cunho diferente. Para as primeiras o conflito está nas diferenças culturais, no modo de ser, de agir. Para as últimas os conflitos aparecem no campo político e ideológico. Entretanto, parece existir um contrato de convivência em que, apesar das reprovações feitas, o conflito não é explicitado. Esse contrato

se refere, no que tange o MST, aos objetivos políticos: ter uma escola pública financiada pelo estado, mas gerida pela comunidade sem-terra. Os meandros desse processo sustentam o contrato de convivência entre as sem-terra e as representantes do estado na escola, a diretora e a supervisora.

A direção escolar, no que se refere aos contatos com as famílias, apresenta uma postura assistencialista e ações de caridade. As famílias, por sua vez, acham que a direção é indiferente no cotidiano escolar, “nem ajuda nem atrapalha”. Entre professoras e famílias, ao contrário do que aponta a literatura, a natureza dos contatos interpessoais é de parceria e cumplicidade. É interessante notar que para caracterizar esses contatos os sem-terra utilizam o substantivo família. O assentamento, e tudo que há nele, é uma grande família.

As expectativas das famílias sem-terra quanto à escola e à escolarização das crianças revelam ambigüidade. A formação que a escola oferece pode ser encarada como possibilidade de sair do trabalho da terra, como permanência na terra em trabalhos não-manuais, ou como formação de novos quadros para o MST. O ser sem-terra, o ser camponês, também mostra contradições: parece ser encarado pelos sujeitos da pesquisa como tendo pouco valor, mas também como possibilidade de mudança, de atribuição de novos sentidos e significados a vida no campo e ao ser camponês.

A participação da família na escola surge com dois vieses. Um deles é uma participação que indica um *continuum* entre família e escola e que tem como elementos definidores a parceria, a informalidade, o caráter doméstico dos contatos entre professoras e famílias. E o outro é uma participação conduzida pelo coletivo de educação do assentamento, em que as questões sobre a aprendizagem das crianças, o papel das professoras e os problemas da escola são discutidos. Viu-se que esse coletivo de educação é essencialmente constituído pelas professoras e por militantes, o que sinaliza qual a participação que cabe às famílias. O coletivo é a primeira instância chamada a resolver os problemas que surgem na escola. O convite à participação das famílias e demais membros da comunidade vai depender da extensão e da gravidade do assunto tratado.

Em seu conjunto, o que os dados revelam responde nossas indagações iniciais. A participação e o envolvimento com o movimento social qualificam a relação com o universo escolar. A

principal marca que a escola no assentamento tem é identitária. A natureza das relações entre família e escola é carregada pelo pertencimento ao MST. Os contatos interpessoais, as expectativas e a participação no cotidiano escolar organizam-se e acontecem a partir da identidade sem-terra.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. *Em aberto*, Brasília, v. 1, n. 9, p.1-6, set. 1982.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? In: Encontro Nacional da ANPED, 23ª., 2000, Caxambu, MG.
- BELTRAME, S. MST, professores e professoras: sujeitos em movimento. In: Encontro Nacional da ANPED, 24ª. , 2001, Caxambu-MG.
- BELTRAME, S. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 129-145, jul/dez 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200010&ing=pt&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2007.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 191-216, março/1999.
- BEZERRA NETO, L. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BOCK, A. M. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M.E.E; ANTUNES, M.A.A. (Orgs). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.
- BUENO, M. *Relação família-escola: um diálogo possível?* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.
- CALDART, R. *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMPOS, M. M. M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

CAMPOS, M.M.M. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p.56-64, nov/ 1991.

CAMPOS, R. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

CAMPOS, R. Protagonismo recente dos movimentos sociais em política, educação e cultura. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-145.

CARDOSO, R. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, E. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 81-90.

CHAUÏ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CANARIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, sociedade e culturas*, n. 14, p. 121-139, 2000.

CARVALHO, M. P. Um invisível cordão de isolamento: escolar e participação popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.27-40, ago 1989.

CARVALHO, M. E. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, São Paulo, p. 41- 58, jan/abr 2004.

CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 318-345, maio/ago 1996.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p.47-64, 1997.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, M. T. L., FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autentica/PBH, 2000, p. 447-468.

DAMASCENO, M. N. Tecendo a democracia na escola: outro olhar sobre a participação popular na pratica pedagógica. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 120-130, 1998.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev 2007.

DOSSIÊ MST ESCOLA: documentos e estudos 1990-2001. *Cadernos de Educação*, n.13. Edição Especial. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, set. 2005.

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

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, M.G (Org). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. A educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra em Bagé e Sarandi (RS). Brasília, D.F: Inep, 1994.
- MARQUES, W. Famílias. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 53, set/out 2003.
- MOLINA, M. (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MENEZES NETO, A. J. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p.89-112, 1991.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: um novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto-SP, v. 8, n.14/15, p. 91-103, 1999.
- NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v 39, p. 41-60, jul 2004.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996.
- PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: historias de rebeldia e submissão*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1990.
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST. *Cadernos de Educação*, n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.

ROCHA, C. Relação família-escola – da inevitabilidade implícita a inevitabilidade da sua explicitação. *Educação, sociedade e culturas*, n.6, p. 191-198, 1996.

ROCHA, M^a I. A. Fixar o homem no campo: o paradoxo da escola pensada para o meio rural. Anais do V Encontro de Pesquisa da FaE-UFMG. Belo Horizonte, 1998.

ROCHA, M. I. A. *Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de Pesquisa).

ROCHA, M. I. A. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

RODRIGUES, D. *O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

ROMANELLI, G. (2003). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. Teixeira (orgs). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

SARTI, C. A. O valor da família para os pobres. RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (orgs). In: *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 131-159.

SENA, M. G. C. A educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SILVA, M. A. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004.

SILVA, P. Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros? *Educação, sociedade e culturas*, n.6, p. 179-190, 1996.

SPÓSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p. 73-94, jan/fev/mar/abr 2000.

SPÓSITO, M. P. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 15, n.1, p. 52-56, jan/jun 1990.

STEDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2005.

- SZYMANSKI, H. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- TEDESCO, J. C. *Terra, trabalho e família: racionalidade produtiva e ethos camponês*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- TONDIN, C. *Relação família-escola: análise dos processos psicossociais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- VARGAS, S. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, p. 95-106, set/dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200300008&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul 2006.
- VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.
- VIEIRA, R. Professores e pais: dialogo de surdos e relações de poder na comunicação. *Educação, sociedade e culturas*, n.6, p. 173-178, 1996.
- SADER, E. Idéias e questões. In: SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. 2ª ed. Paz e Terra, 1988, p. 25-61.
- VIEIRA, T. *et al.* Do fazer lúdico ao pensar sobre o lúdico: o lúdico como instrumento de análise da realidade sócio-cultural de uma comunidade da periferia de Belo Horizonte. 2003. Relatório final de pesquisa CNPq.
- ZAGO, N. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.7, p.29-54, 1997.
- WARREN, I. S. Movimentos sociais em cena: e as teorias, por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 16-29, set/out/nov/dez 1998.
- WARREN, I. S. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: ed. Loyola, 1993.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ROTEIRO ENTREVISTA

Apresentação da pesquisa (objetivos, vinculação com quem, sigilo, resultados)

I - Dados pessoais:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

- Estudou até que série?
- Ainda estuda?

Filhos:

- Quantos?
- Qual a idade?
- Estudam? Onde? Em que série? Já foram reprovados? Quando? Quantas vezes?
- Há filhos que não estudam? Quantos? Trabalham?

Ocupação:

- Trabalha? Com o quê? Há quanto tempo?
- O que fazia antes de entrar para o MST (qual era o trabalho antes de entrar no MST?)

Moradia:

- Há quanto tempo mora no assentamento?
- Quais as melhorias?
- Quais os problemas?

Cotidiano:

- Como é sua vida no assentamento?
- Com quem você se relaciona? Há parentes aqui?
- Fale da vizinhança.

- Lazer.
- Problemas.
- Articulação com a escola.
- Outros.

II - Participação na luta pela terra

Quando foi para o MST? Por quê?

Participação no assentamento.

Experiências anteriores.

Experiências atuais.

III - História da escola

Gênese:

- Ano.
- Quem se envolveu.
- Quem leciona.
- Quantas séries.
- Turno.
- Financiamento.
- Vinculação.

Fatos relevantes:

Envolvimento (do/a entrevistado/a, da comunidade) com a escola:

Avaliação pessoal:

IV - Organização da escola

4.1 - Infra-Estrutura

Salas, bibliotecas, cantina, etc.

4.2 - Quadro Isabel:

Rede => estadual

=> municipal

Administração (diz respeito à localização espacial da diretoria) => autônoma

=> vinculada

Gestão (refere-se aos sujeitos envolvidos na tomada de decisão sobre o funcionamento da escola) => poder público

=> movimento social

=> negociada

Enturmação => multisseriada

=> séries

=> ciclo

=> série e multisseriada

4.3 - Proposta político-pedagógica

4.4 - Participação

* Na escola:

=> presença

como se dá?

a) Como se organiza (quem dirige, quem decide, quem assina, autonomia, etc.)

b) Órgãos (APM, etc.): quais os objetivos (reais e ideais); processo de organização, representação, funcionamento.

V - Expectativas frente à escola

A educação pode ajudar na mudança da sociedade?

O que a escola do assentamento pode oferecer às crianças? O que ela oferece na verdade? Você concorda? Você está satisfeito? O que falta?

VI - Conteúdo trabalhado pela escola

Quem determina quais são os conteúdos trabalhados na escola?

Quais são eles?

Como você avalia o que as crianças aprendem na escola? É coerente com as suas expectativas? É coerente com a proposta do movimento? Você considera que esses conteúdos são importantes? Em que eles são úteis? As crianças estão sendo preparadas para a vida em comunidade? Para o trabalho? Para a vida no campo? Para a vida na cidade?

VII - Aprendizagem das crianças

As crianças aprendem na escola? Como você sabe?

VIII - Relação com as professoras

Você conhece as professoras da escola? Como você as avalia? Como elas tratam as crianças? Elas ensinam bem? Elas são aceitas na comunidade? Como elas tratam os pais?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa “Relação família–escola em assentamentos do MST em Minas Gerais” é realizada pela mestrandia Alessandra Rios de Faria (tel: xxxxx, email: xxxx), orientanda do Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto (email: xxxxx) e co-orientanda da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (xxxxx).

A pesquisa objetiva investigar como se dão as relações entre família e escola em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) procurando entender que expectativas professoras e mães/pais têm da escola, como avaliam as participações familiares no cotidiano escolar e como percebem o conteúdo escolar e a aprendizagem das crianças.

Como metodologia utilizar-se-á o estudo de caso. Através das entrevistas semi-estruturadas, devidamente gravadas e transcritas, com as professoras da escola e com pais e mães de sem-terrinhas, buscar-se-á configurar os fios da trama entre essas duas instituições educativas.

Os dados coletados na pesquisa nas suas diferentes etapas, além de compor o texto da dissertação de mestrado da pesquisadora, poderão ser utilizados por esta na escrita de diferentes artigos e trabalhos científicos que serão encaminhados para publicação em periódicos da área de educação e das ciências sociais e para apresentação em eventos científicos da área.

As/os participantes da pesquisa a fazem por vontade espontânea, e são livres para, a qualquer momento que desejem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem-se a participar ou retirar seu consentimento de participação, sem qualquer prejuízo a elas/eles mesmas/os e à pesquisadora. Caso surjam quaisquer problemas, além de contactar a pesquisadora Alessandra Rios de Faria, as/os participantes poderão também entrar em contato com o Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto (xxxxx) e com a Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (xxxxx).

Eu, -----, carteira de identidade nº -----, telefone-----, declaro que li não somente este documento, mas também conheci o projeto de pesquisa na íntegra e pude discuti-lo com a pesquisadora Alessandra Rios de Faria. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida/o a participar da pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido.

Ass: -----

Data: -----

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE NOME REAL E DA IMAGEM DOS
SUJEITOS DA PESQUISA

Eu, -----, identidade n° -----,
autorizo a divulgação do meu nome real na pesquisa realizada pela mestranda Alessandra
Rios de Faria, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto e da Profa. Dra.
Maria Isabel Antunes Rocha, da Faculdade de Educação. Autorizo, também, a divulgação das
imagens fotográficas por mim espontaneamente cedidas.

Ass: -----