

Munir Lauer

DOS PIONEIROS DO MST ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO

uma narrativa
a partir da ocupação
da Fazenda Annoni

Munir Lauer

DOS PIONEIROS DO MST ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO

uma narrativa
a partir da ocupação
da Fazenda Annoni

São Paulo · 2022 ·



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 o autor.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Gpointstudio, Rawpixel.com, Freepik
- Freepik.com

Revisão O autor

Autor Munir Lauer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L372d

Lauer, Munir
Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo: uma
narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni / Munir Lauer.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-454-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94548

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Educação -
Brasil. 2. Políticas educacionais. 3. Reforma agrária. 4. História.
I. Lauer, Munir. II. Título.

CDD: 370.917340981

Índice para catálogo sistemático:

I. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Educação - Brasil
Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166
ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-453-1

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Apresentação: narrativa e experiência.....	9
Introdução.....	14
Capítulo 1	
Dos sujeitos (1985).....	31
A ocupação da Fazenda Annoni	32
A formação dos líderes: os intelectuais orgânicos	48
Capítulo 2	
Da organização coletiva: as experiências formativas (1985-1986).....	59
Os núcleos de organização (de base)	60
O papel da fé cristã na sustentação do acampamento.....	63
O acampamento como escola de vida (como formação)	79
Capítulo 3	
Da organização coletiva: do acampamento ao assentamento (1985-1993).....	92
Do acampamento central para as 16 áreas	97
As famílias assentadas: o processo interno	103



Capítulo 4

Das primeiras experiências educativas às escolas atuais	120
--	------------

Capítulo 5

A formação da identidade Sem Terra	135
---	------------

Capítulo 6

A educação no/do MST e as políticas educacionais do campo	165
--	------------

Educação: períodos históricos, princípios filosóficos e pedagógicos	166
--	-----

MST e as políticas educacionais do Campo: da gênese às políticas	218
---	-----

MST e as políticas educacionais do Campo: a memória documental na educação	247
--	-----

Capítulo 7

A política pública e a educação no/do MST	256
--	------------

Considerações preliminares	277
---	------------

Referências	284
--------------------------	------------

Fontes documentais	289
---------------------------------	------------



APRESENTAÇÃO: NARRATIVA E EXPERIÊNCIA

Telmo Marcon¹

Início agradecendo o honroso convite do Munir para fazer a apresentação da pesquisa que resultou na tese de doutorado e que agora ganha formato de livro. Metaforicamente podemos dizer que apresentar um livro é abrir uma janela justificando a importância de olhar para algo que o leitor possa ver e conhecer porque vale a pena. Digo isso porque considero o livro extremamente provocador. É impossível iniciar e concluir a sua leitura sem emocionar-se e colocar questões sobre os dramas de quem luta pela terra, portanto, luta pela vida. Somente quem viveu por dentro essa experiência pode dimensionar a sua profundidade. Nesse sentido, o livro do Munir é denso, trata de um tema com múltiplas questões e desdobramentos, carregado de esforços investigativos, permeados de experiências vivenciadas e com muita sensibilidade. Conseguir articular as exigências e procedimentos da pesquisa acadêmica com as vivências, não é tarefa fácil. Esse é um, entre os muitos méritos, da pesquisa do Munir que agora é transformada em livro.

Cada vez que escrevo algo que trate da terra e das lutas pela terra me reporto às vivências que tive como filho de pequenos agricultores e os dramas cotidianos para sobreviver. Certamente isso não pode ser comparado às complexidades de quem viveu e sobreviveu num acampamento como o da Fazenda Annoni por alguns anos, entre os quais o autor do livro, sem as condições mínimas do que é essencial

¹ Doutor em História Social pela PUC/SP, pós-doutorado em educação intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação e no PPGEDU (mestrado e doutorado) da Universidade de Passo Fundo.

para uma vida boa. Resistir é um verbo que perpassa os cotidianos de milhares de famílias que vivem na condição de Sem Terra, mas que encontram na luta razões para ações coletivas. Nessas vivências aprendem repartir o pouco que tem e encontrar forças para lutar em defesa da vida e de um projeto societário onde o conceito fome desapareça dos dicionários e da vida real.

A obra de Eduardo Moreira intitulada *Travessia: de Banqueiro a companheiro* (Civilização Brasileira, 2021) relata situações dramáticas de indígenas, quilombolas e assentados que ainda encontram muitas dificuldades para dar conta do básico que a existência reivindica. Essas experiências o Munir também compartilhou com tantas outras crianças, jovens e adultos acampados na Fazenda Annoni. Como relata, não nasceu no acampamento, mas desde os sete anos de idade aprendeu que a conquista da terra é uma luta dura a ser empreendida por pessoas corajosas, sustentadas por uma mística religiosa que agrega esperança e ação política.

As várias experiências de acampamento realizadas Brasil afora desde o final dos anos de 1970 e mais intensamente na década de 1980 são traduzidas através de poesias, registros fotográficos, teses, dissertações, livros, artigos em periódicos, em blogs e páginas de movimentos e organizações sociais. Tudo isso é fundamental para a construção de uma leitura da história capaz de dar conta dos múltiplos agentes sociais que atuam em diferentes contextos na luta pela vida. Mais do que isso. Dessas experiências emergem projetos e propostas de sociabilidade e de educação que balizam políticas educacionais para o país todo. A educação do campo traduz esse esforço e a contribuição, principalmente do MST, na construção de uma educação emancipadora. Munir participou dessa construção e recupera, nesse livro, importantes discussões a respeito, tanto no acampamento/assentamento da Fazenda Annoni quanto em outros espaços de reflexão.

A educação ganha no contexto dos assentamentos, centralidade. E esse é um dos pilares que ajuda a sustentar o próprio Movimento dos Sem Terra em sua trajetória de quatro décadas. Isso ficou evidente no evento organizado no Instituto Educar, situado num assentamento dentro na Fazenda Annoni, no dia 29 de outubro de 2021, por ocasião do 36º aniversário da ocupação da Fazenda. Na ocasião foram inauguradas duas obras importantes: um monumento a Paulo Freire e um viveiro para produzir mudas de árvores nativas. O projeto do MST é produzir nesse e em outros viveiros 100 milhões de mudas para serem plantadas nas diferentes regiões do Brasil. Durante esse evento ocorreram muitas manifestações de lideranças políticas, do MST, de gestores públicos e representantes de instituições e organizações sociais, ressaltando a importância da ocupação da Fazenda Annoni, em 1985, para a reforma agrária e para a educação do campo. O trabalho do Munir traz para o debate um conjunto dessas questões que são fundamentais não apenas para os assentamentos, mas para a sociedade.

No livro que publiquei em 2016 sobre a experiência da Encruzilhada Natalino que precedeu ao acampamento da Fazenda Annoni de com título *Movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do acampamento Natalino* (UPF Editora, 2016). Os movimentos sociais são educadores por natureza, não apenas para os que militam internamente, mas para todos àqueles que mantêm algum tipo de vinculação. A participação nas atividades cotidianas, assim como, nos eventos mais amplos (Romaria da terra, Dia do agricultor, marchas como aquela para Porto Alegre, manifestações etc.), a presença de lideranças políticas e religiosas de todo o país, os depoimentos, os relatos de situações de perseguição e ameaças dos órgãos de segurança. Tudo isso nos ajudou a compreender um pouco melhor as implicações da luta pela terra e pela educação e a nos educar como cidadãos. Os movimentos sociais são educadores.

Nessa breve apresentação não pretendo discutir o conteúdo do livro. Esse trabalho deverá ser feito por cada leitor individual e coletivamente. No entanto, gostaria de destacar a importância da arte e da mística na história de luta e sobrevivência dos acampamentos e assentamentos. Quem não lembra o saudoso Adão Preto declamando suas poesias desde o Acampamento Natalino? As músicas animadas com gaita e violão traduzindo o sofrimento, as esperanças e utopias. Como também participei desse processo só posso dizer que deixou marcas muito positivas. A música e a poesia mobilizam para além da racionalidade. Por isso, são tão importantes. Essa experiência o Movimento dos Sem Terra deixou como herança para outros movimentos e organizações.

O segundo elemento diz respeito à mística. Ela não está separada da música e da poesia, mas tem características próprias. Munir discute isso num dos tópicos da obra: o papel da fé cristã na sustentação do acampamento. A mística tem um fundo político, mas acima de tudo, religioso. E não é qualquer olhar para a religião. Carrega toda uma experiência emancipadora. Ao olhar para a experiência do povo Hebreu fugindo da escravidão no Egito em busca da libertação e desejando conquistar a terra prometida, a reflexão religiosa alenta e dá força para resistir. Dá a certeza de que a luta pela terra é a luta pela vida. O acampamento da Encruzilhada Natalino, as ocupações da Macalli e Brilhante e o acampamento na Fazenda Annoni, mesmo tendo importantes diferenças, tem uma leitura bíblica emancipadora como força propulsora da vida. Numa das passagens do livro Munir destaca que a resistência na luta pela reforma agrária vem muito mais da fé (dessa leitura bíblica) do que de uma análise crítica da luta de classes. Alguns líderes tinham essa consciência de classe, mas outros foram aprofundando essa consciência aos poucos. Frei Betto numa das conversas que tivemos quando estive em Passo Fundo e dirigiu-se até o acampamento, sendo impedido de entrar no acampamento pela polícia, dizia que para quem não leu Marx, Lenin ou Gramsci, entre outros, entender que a classe

dominante se apropria do trabalho da classe dominada e concentra terra e riqueza é mais difícil do que uma explicação bíblico-teológica que diz ser Deus o criador das coisas e que nós temos o dever de cuidar dessas coisas e que ninguém tem direito de acumular. A mística é condição fundamental para ressignificar o sentido da luta pela justiça, igualdade, solidariedade. Ela ajuda a dar sentido para o que está sendo feito, bem como, fortalece a dimensão utópica.

O livro do Munir traz um conjunto de questões provocativas em relação à história do movimento e às experiências pessoais que enriquece muito a narrativa. Não apenas viveu como acampado, mas continua como assentado e atuando em várias frentes, entre as quais, como professor. Como lembra Richard Sennett na obra *A corrosão do caráter: consequências pessoais no novo capitalismo* (Record), a narrativa de vida implica em experiências vividas e refletidas. É o que podemos degustar da obra do Munir: uma experiência extremamente densa e complexa que ganha ao longo das páginas sentido e vitalidade. Parabenizo ao Munir e a todos os que colaboraram para que esse trabalho ganhasse *status* de tese e agora de livro. Que o livro possa ser lido em escolas de assentamento e nas demais e que as novas gerações conheçam o quanto essas experiências foram importantes para as transformações sociais, principalmente, desde o final dos anos de 1970. Sem as mobilizações que resultaram na ocupação e assentamento na Fazenda Annoni ela ainda estaria improdutiva ou, no máximo, produzindo soja e milho. Hoje esse espaço é muito rico em experiências alternativas educacionais e de produção. Fica o desafio para conhecer melhor esse contexto através da pesquisa do Munir. Como disse no início: quem lê esse livro não fica indiferente.

INTRODUÇÃO

“Foi uma noite abençoada
Não era quente não era frio
Até os grilos silenciaram
Coruja não deu um piu
E Cristo lá do seu trono
Não nos deixou no abandono
E a milicada dormiu”

Versos da poesia de Adão Preto, sobre a noite da ocupação da Fazenda Annoni, em 29 de outubro de 1985.

Irei contar uma história pessoal, familiar, em paralelo à história do MST e da Educação do Campo. Não é uma história única, ímpar; mas ao contrário, reflete as histórias de incontáveis sujeitos que vivenciaram ativamente o seu tempo histórico. *Sinto-me um privilegiado em poder contar parte de minha história, em um livro, fruto de tese de doutorado. Creio que poucos tiveram essa oportunidade*². Este livro é resultado de tese de doutorado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo – RS; entre os anos de 2017 a 2021.

Este processo de escrita, não configura-se de fora para dentro, mas sim, de dentro para fora. Diz respeito à um pesquisador, professor e educador Sem Terra, que enquanto criança e adolescente vivenciou momentos marcantes da história brasileira; e enquanto adulto, compreende sua responsabilidade social. Mas não trata-se de uma narrativa romantizada, apaixonada, mas real, viva. E com o rigor que a pesquisa exige.

2 Os trechos em itálico que compõem este livro, identificam as memórias pessoais mais significativas. Bem como apontamentos subjetivos de destaque e relevância.

Desde logo, quero transparecer, que quando menciono Fazenda Annoni, a estou citando para além de um lugar ou local que apresenta elementos históricos. Aqui, Fazenda Annoni também significa uma ideia, uma proposição de vida – emancipação humana.

Mediante a ocupação da Fazenda Annoni, organizada pelo MST, ocorreram vivências e processos educativos/formativos – dos indivíduos e da própria organização coletiva (MST) – que desencadearam/resultaram em ações contemporâneas na área da educação. Nesse sentido, a indagação que sustentou todo o trabalho investigativo, se assentou em querer saber: quais os indicativos da presença e influência do MST, na configuração das atuais políticas educacionais do Campo?

Tendo como ponto de partida, a ocupação da antiga Fazenda Annoni, em 29 de outubro de 1985, no município de Pontão/ RS; a investigação, amparada no método histórico-dialético, evidenciou, que muitas das políticas e ações de educação do Campo existentes hoje, são frutos prioritários dos movimentos e processos deflagrados pelo MST, a partir da ocupação da Fazenda Annoni. Situando o contexto investigativo, entre o período de 1985 a 2018, a lógica teórica dessa investigação assentou-se primeiramente no aspecto – dos sujeitos e, posteriormente – da organização coletiva. A pesquisa, partiu de um cenário micro – dos sujeitos da Fazenda Annoni e das experiências formativas primeiras – e gradativamente avançou para um cenário macro – dos processos formativos enquanto pertencente à uma organização social de massas, da educação no/do MST e das políticas educacionais do Campo.

Se pretendeu desde o início, estabelecer uma linha temporal, cronológica de fatos – dos sujeitos, da organização coletiva, da formação, da educação, e das políticas educacionais do Campo. Essa investigação intentou demonstrar, ao menos pelo viés do cenário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, essa sincronia de fatores, ou seja, uma ligação de tempo/espaço, uma sequência explicativa de fatos micros que resultaram em fatos macros.

Este trabalho possuiu como objetivo geral, narrar, de um ponto de vista idiossincrático, pautado pela autonarrativa ou autobiografia, o processo de influência do MST na construção/elaboração das políticas educacionais do Campo. Tendo como objetivos específicos: a) descrever quem eram os sujeitos pioneiros que participaram da ocupação da Fazenda Annoni, bem como o processo formativo das lideranças desse fato histórico; b) demonstrar como ocorreram as experiências formativas dos agricultores sem-terra no acampamento da Annoni, desde os núcleos de base, passando pela influência da fé cristã, até o processo formativo subjetivo e coletivo de (re)construção da identidade social; c) dimensionar os conflitos de interesses dos sem-terra durante o processo de desmembramento do acampamento central até o assentamento em definitivo; d) discorrer sobre as experiências educativas primeiras, desenvolvidas no acampamento, que resultaram nas escolas atuais; e) descrever o processo de formação da identidade do sem-terra ao Sem Terra; f) descrever a educação no/do Movimento Sem Terra e sua relação direta com as políticas educacionais do Campo; g) abordar sobre a política pública e a educação no/do MST.

De caráter qualitativo, o trabalho caracterizou-se em ser bibliográfico/documental. Amparada em três blocos principais de documentos para apreciação: a) bibliografias, documentos, cadernos de formação e cartilhas, produzidas coletivamente por setores do MST, e por autores vinculados ao Movimento e a Educação do Campo; b) dados/informações empíricas de pesquisadores que presenciaram in loco o contexto da luta por terra e educação na Fazenda Annoni; c) documentos jurídico-normativos (legislações, decretos, normativas) dos governos estadual e federal sobre políticas educacionais do Campo.

A investigação, ainda, apresentou traços de uma pesquisa autobiográfica. Conforme Abrahão (2003), ao adotar essa metodologia e suas fontes, o pesquisador conscientemente adentra a uma tradição em pesquisa, que entende ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por sujeitos que vivenciam experiências holísticas e

integradoras, e que os indivíduos estão em permanente processo de autoconhecimento. Devido a isso, compreende-se desde o início, que trabalha-se com emoções e intuições e menos com dados exatos e acabados. Na pesquisa dessa natureza, de acordo com a autora, se objetiva compreender o fenômeno em estudo, que em função disso, pode-se até conceber uma generalização analítica.

Assim, amparado pela pesquisa autobiográfica ou autonarrativa, muito dos registros são derivados das memórias históricas do sujeito que narra, em uma construção legítima e pessoal, de quem viveu os fatos por 'dentro', de maneira subjetiva e única (BUENO, 2002).

Para alguns pesquisadores a pesquisa tem o propósito de gerar conhecimentos, amplos, organizados e passíveis de transmissão; para outros, a pesquisa intenta ao questionamento sistemático, crítico e inovador. Alguns pesquisadores focam sua atenção no processo de conhecimento da investigação e no tipo de conhecimento que está sendo produzido, enquanto outros dão maior notoriedade aos resultados da pesquisa e sua aplicação ou utilidade social (ANDRÉ, 2001).

Porém, é contundente a afirmativa que, a ideologia como formadora de ideias, torna-se obstáculo ao rigor científico, a partir do momento em que o pesquisador não desvincula-se da sua realidade social ao adentrar à pesquisa. Essa desvinculação, separação tão necessária, não é um processo simples de efetivação. Conforme salienta André (2001, p. 57), é imprescindível buscar “[...] o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer.

Dessa forma, colocar-se como sujeito que relembra 'por dentro', fatos e acontecimentos da história, em particular do MST; e a partir disso, tendo consciência desses fatos, evoca necessariamente, a memória e a ciência para interpretá-los.

O entendimento de memória, e o seu papel como fonte de pesquisa, não é consensual. Distintas concepções dimensionam posicionamentos e noções empíricas, teóricas e epistemológicas. Em embate aos ideários positivistas, que fazia a defesa da objetividade dos dados, assim, praticamente excluindo a memória como fonte de pesquisa; as tendências da utilização da memória no âmbito da pesquisa, trazem consigo perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas, que indagam a objetividade dos fatos e suas reconstruções, e ressignificando a função do empírico na contextualização com o teórico. É dentro desse contexto, que a memória adquire novas abordagens e funções. Passa a ser visualizada (e compreendida), como mecanismo crítico à suposta objetividade e neutralidade dos fatos e suas manifestações (MARCON, 2008).

Ao definirmos a memória como amparo de investigação do passado, é necessário evitar dois posicionamentos extremos: por um lado, a supervalorização da subjetividade menosprezando a objetividade; e por outro, a minimização da memória na busca da objetividade. As memórias carregam dentro de si, ambos os elementos: subjetividade e objetividade. Dentro do panorama histórico e social, a memória intenta na síntese das duas disposições. A memória histórica, leva em consideração os sujeitos concretos e as experiências desenvolvidas em diferenciados espaços, bem como também, os significados e ressignificados conferidos as próprias ações. Nesse quesito, é que a memória se constitui enquanto totalidade, isto é, a memória e a experiência não isoladas da realidade, situando os sujeitos de modo individual e coletivo (MARCON, 2008).

Todo o processo de reconstrução de uma experiência histórica, mediante à memória, é sempre induzido por fatores e valores políticos, ideológicos e culturais, trazendo consigo ainda, referenciais teóricos na mesma situação. Todos esses elementos, estão imbricados quando utilizamos a memória como amparo de pesquisa. Concomitantemente, a memória contribui na ampliação das possibilidades de investigação

histórica, apresentando significados dos sujeitos às experiências vivenciadas, e também, é imprescindível considerar, que as reelaborações, se dão na maioria das vezes, mediante a influência das situações do tempo presente (MARCON, 2008).

O direcionamento tanto teórico, quanto empírico deste trabalho investigativo, estabeleceu um recorte temporal inicial (mas não exclusivo) – 29 de outubro de 1985. E esse posicionamento deu-se por três fatores: a) o pesquisador em questão, vivenciou presencialmente experiências educativas/formativas dentro do MST após essa data; b) anterior a essa data, há inúmeros trabalhos que tratam sobre a luta pela terra no Brasil, e em específico no norte gaúcho, que resultou/desencadeou na constituição do MST, em especial investigações sobre a Encruzilhada Natalino; são pesquisas de uma envergadura teórica e investigativa coesas, que descrevem com uma riqueza de detalhes o período anterior à ocupação da Fazenda Annoni, destacando as investigações de Marcon (2016) – Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino, e Benincá (1987) – Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampamentos da Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso; c) demarca a ocupação da Fazenda Annoni, nessa data, como a primeira grande ação organizada (de modo legítimo e visível à sociedade) pelo MST³. Entretanto, isso não significa que, em alguns momentos não se recorreu a dados/informações anteriores a 1985.

Mas esse estudo, tem em sua essência – a educação. Vivências e experiências em educação permeiam e circundam todo o contexto da escrita. *E nesse sentido coloco-me com afinco nesse contexto.*

3 Porém, Caume (2006), menciona que em 28 de Agosto de 1984, o MST organizou uma ocupação com 75 famílias oriundas dos municípios de Três Passos e Frederico Westphalen, nas terras da Estação Experimental Fitotécnica da Secretaria de Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul, em Santo Augusto - RS. Segundo o autor, as famílias foram rapidamente despejadas pela Brigada Militar; e após reagrupadas em outro local, permaneceram acampadas por nove meses, até serem assentadas nos municípios de Erval Seco e Tupanciretã.

Duas palavras repetirei constantemente nesse trabalho – ‘ambiente educativo’. Posso dizer hoje, que o fato de ser professor e educador, está vinculado ao ambiente que vivi, ou seja, o ambiente de coletividade, de solidariedade, de organização, de empatia, de formação – me educou. O ambiente do acampamento e do assentamento – me educaram.

Dos 16 aos 21 anos, tive a oportunidade de participar intensamente de inúmeras formações promovidas pelo MST, em todo o Brasil. Com 21 anos conhecia praticamente todos os Estados, e muitas universidades importantes. Posso dizer, que tive uma formação paralela à formal, uma formação não reconhecida legalmente, mas assentada numa formação humana real e viva (com teoria e prática).

Desses dois elementos: o acampamento e assentamento como espaço educativo, e das formações proporcionadas pelo MST; partir para ser um educador, foi algo quase que natural e espontâneo. Mas a escolha em ser professor de educação física deu-se mais por necessidade financeira, por necessidade de trabalhar, de obter uma renda. A Educação Física nunca foi minha primeira opção, antes dela vinha a história, a filosofia, a sociologia, a ciência política, a economia; todas elas, frutos da formação no MST.

Mas então por que a escolha pela Educação Física? Próximo a minha casa, há a escola do assentamento, onde estudei e sou educador no momento; e a mesma apresentou por muitos anos o mesmo problema, isto é, nenhum professor(a) se adaptava ao ambiente da escola e do entorno local, havendo com isso uma rotatividade de professores, com pouca permanência dos mesmos na escola. Ocasionalmente assim, que por muitos anos a escola tinha professores de educação física com pouco tempo de atuação na escola, ou na maioria das vezes, professores de outras áreas, sem formação específica, assumiam precariamente tal tarefa. Em função dessa situação, vi-me também, à época, tentado a solucionar um problema recorrente dos jovens daquele período: a falta de renda para permanecer no assentamento. Dessa forma, após seis meses na graduação, já comecei a trabalhar na escola.

O interessante disso tudo, que a formação não formal construída nos espaços do MST, no período anterior ao curso de educação física, possibilitou-me dar um outro sentido à educação física – a compreensão da existência de uma cultura corporal de movimento (focada no sujeito histórico e cultural), para além da aptidão física. E logicamente, o mestrado e o doutorado em educação, vieram a dar ordem nessas interfaces, ou seja, lapidar e direcionar esse conhecimento construído. Assim sendo, as vivências e experiências formativas, construídas no decorrer desse processo, tanto pessoais, quanto à níveis coletivos de formação, desencadeadas dentro do MST, são merecedoras de aprofundamento teórico e estudo.

Para compreendermos o sentido e o lugar/espço das vivências e experiências de educação do/no MST (*e que tornaram-se a gênese embasadora de várias políticas e ações educacionais do Campo*⁴) é inevitável retornarmos a questionamento já referendado em outras pesquisas: qual é o sentido educativo do MST? Tal questionamento nos induz, entre outras tensionalidades, a tentar interpretar o MST. Quando adentramos a esse viés, a esse contexto, logo somos direcionados aos indivíduos que compõem este Movimento, ou seja, a experiência humana de conceber-se no MST, e de ativamente participar da produção/construção de sua identidade social, cultural e política. Nesse olhar, objetiva-se visualizar principalmente, os indivíduos – o ser humano, e ao mesmo tempo suas relações com o Movimento (CALDART, 2004).

Na atualidade, é passível de aceitação que o MST adquiriu uma posição de destaque entre os movimentos sociais brasileiros, e de certo modo, fora do país também. Em que seu exemplo de luta e organização é de imediato identificado, quando a luta por obtenção de direitos e dignidade estiver em evidência. Entretanto, para outros grupos, o MST se configura em algo a ser destruído, exterminado; uma organização incômoda para os governos e para as elites nacionais. Porém ainda há, para muitos, a visão do MST como uma referência que aglutina sentimentos, de estranhezas, de espantos, de que as coisas não estão bem explicadas, que não estão no seu lugar. Pois afinal, o que os integrantes do MST querem? Lutam pela terra, mas também manifestam-se contra as privatizações. São mesmo trabalhadores da terra? Por um lado, parecem tão radicais, mas por outro, apresentam características tão pacíficas quando marcham pelos centros urbanos entoando suas canções (CALDART, 2004).

Há sentimentos de indagações na sociedade, quando ocorre ações do Movimento. De onde surge tanta energia e disciplina para manterem-se organizados, para realizar ocupações, para marcharem

4 Grifo meu.

quilômetros a pé? E ainda, cantam, fazem festas, com suas bandeiras em punho, com suas crianças juntas. Para aqueles indivíduos ou grupos que permanecem inerentes a dogmas de interpretações históricas, estão presentes velhos clichês e indagações clássicas: qual é o partido que lhes dá sustentação política? Eles não são camponeses, como podem se organizar de forma autônoma? Não seriam os trabalhadores da cidade, com maior consciência, a referência em contestar as coisas? (CALDART, 2004).

Conforme Caldart (2004), o que incomoda setores da sociedade, não é apenas a discussão no cenário político da questão da reforma agrária. A impressão que nos passa “[...] é de que o seu próprio jeito de ser é o que incomoda mais: suas ações, mas principalmente, os personagens que faz entrar em cena, e os valores que esses personagens encaram e expressam em suas ações, sua postura, sua identidade, que podem espalhar-se e constituir outros sujeitos [...]” (p. 27). Para Caldart (2004), um gesto de extrema radicalidade, como a ocupação do latifúndio, é interpretado pelas elites brasileiras e seus meios de comunicação como algo inaceitável à “[...] índole pacífica do povo brasileiro [...]” (p. 27). E ainda mais que, a ocupação do latifúndio para o MST, já é incorporada e entendida como um mecanismo necessário de pressão: “se os sem-terra não ocupam, o governo não faz nada” (p.27).

O sentido educativo do MST, segundo Caldart (2004) pode ser compreendido (parte ou expressão) como sentido sociocultural do MST. Para a autora, está é uma das dimensões de que, podemos interpretar a atuação social do Movimento hoje, particularmente se temos como objetivo entendermos essa atuação como integrante, de um processo histórico ampliado e de maior duração. Para Caldart (2004), o sentido sociocultural diz respeito à construção histórica de elementos articulados de significados que se vinculam “[...] com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural...que extrapola sua

influência para além dos limites da questão agrária [...]” (p. 30). Talvez seja, por essa razão, que o MST, é visto por alguns analistas, como uma referência relevante no embate ao modelo capitalista vigente. Mas não por que esteja afastando-se de sua luta principal, mas sim, pela maneira que a está realizando, e pelos valores e comportamentos que a partir e através dela (da luta) produz e expressa (CALDART, 2004).

Ser Sem Terra hoje, possui um significado ampliado, ou não significa o mesmo que, ser um trabalhador rural ou um camponês que não detém a terra para o cultivo. Embora não possamos entender a identidade Sem Terra, sem concebermos sua raiz na cultura camponesa e nas demandas do campo. Mesmo que seja necessário, buscar os princípios dessa formação, em um contexto histórico ampliado, anterior ao MST, não é mais possível hoje, assimilar quem são os sem-terra brasileiros, fora da história própria do MST. Igualmente, parece incompleta analisarmos a atuação e o alcance desse Movimento, sem compreendermos que a conquista social maior seja, a transformação dos excluídos da terra, em novos sujeitos sociais. Tanto no aspecto, de grupo, que luta pela terra; quanto no sentido de assentados, que produzem e organizam um novo estilo de vida, num espaço conquistado pela sua organização. Os sem-terra assentados podem até serem apontados, como uma nova forma de campesinato, entretanto, jamais serão os mesmos camponeses de outrora. Desse modo, continuaram sendo chamados de Sem Terra, e participando do MST. Porque, recriaram sua identidade, possuindo uma nova identidade, vinculada à uma luta social, e pertencente a uma classe e a um projeto de nação, de futuro (CALDART, 2004).

A expressão sujeito social, conforme Caldart (2004), indica uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva), no decorrer da organização e luta de seus interesses sociais próprios. Isto é, de acordo com a autora, constituem uma coletividade que trazem para si próprios, a luta pela manutenção da sua própria existência social

enquanto trabalhadores da terra, confrontando na sociedade, aqueles que estão destruindo o cenário dessa existência. Como segue a autora, a constituição de um sujeito social (seu fortalecimento ou enfraquecimento), se dá dentro de em um contexto determinado, nas relações sociais, e no caso, em razão da formatação de nossas sociedades, dentro de uma luta de classes. Caldart (2004) nos explicita que, quando esses sujeitos passam a ter um lugar de destaque nesses embates, identificado pelo seu posicionamento em questões específicas na agenda política de uma sociedade, como é o caso do MST em relação à Reforma Agrária, esses sujeitos passam a se caracterizar também como sujeitos políticos.

Nesse contexto do MST, a palavra sujeito possui um duplo sentido. Pode-se reconhecer “[...] que os Sem Terra se constituem como um novo sujeito social, no sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais” (p.34). Mas também, pode-se afirmar “[...] que o MST forma sujeitos, isso nos remete a pensar nesse sujeito, no singular, como constituído de diversos sujeitos, no plural” (p. 34). Porque assim, podemos daí, falar nos Sem Terra como: as mulheres Sem Terra, as crianças Sem Terra⁵, os Sem Terra acampados, os Sem Terra assentados. Formado, nessa dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, este Sem Terra, pode ser identificado ainda, como um novo sujeito sociocultural, ou seja, que devido à uma coletividade de ações cotidianas, embasada em uma luta social efetiva, produzem elementos de uma forma de cultura distinta dos padrões sociais e culturais predominantes na sociedade capitalista vigente⁶. Reforçando a ideia de um movimento sociocultural (CALDART, 2004).

5 No MST, utiliza-se a terminologia – Sem Terrinha - ao tratar sobre as crianças.

6 Podemos aqui, citar como exemplo a propriedade privada. Na sociedade capitalista, a propriedade detém um poder absoluto, inclusive acima da vida humana. Quando o MST, mediante suas ações relativizam esse valor e invertendo-o, colocando a vida e o direito ao trabalho, como prioridades anteriores à propriedade privada; e essas ações tendo respaldo em boa parte da sociedade, logo, temos a quebra de paradigmas culturais, de mudanças de valores, de conceitos, de posturas. É nesse sentido de cultura, que se aborda (CALDART, 2004).

Caldart, nos questiona - “Mas como se dá a formação dos sem-terra do MST? Como se constituem esses novos sujeitos sociais, portadores de uma esperança que se reacende, e que movimento socio-cultural é esse de que participam como sujeitos de uma cultura com forte dimensão de projeto?” (2004, p.36-37). Para a autora, ao analisar a história do MST e à construção de um movimento, que se tornou um movimento de massas e uma organização social, é possível identificar alguns desses sinais (socioculturais). É nesse olhar, segundo ela, que permite-nos aproximarmos o MST e a escola, e compreendermos como um desses processos, que integram o processo ampliado de formação histórica do sem-terra no Brasil.

Entretanto, para compreendermos o sentido de experiência de educação no/do MST, não podemos manter nossas energias fixas apenas na escola. Há a necessidade de abrangência maior, para o conjunto do Movimento. Tendo a preocupação de visualizarmos sua dinâmica histórica (em que a escola está incluída), é que poderemos compreender que nesse contexto de formação no/do MST, educação pode ser mais que educação e que escola pode ser mais do que escola. Mesmo assim, quando tratamos de educação no MST, tratamos de escola. Mesmo que, em conceitos e diferenciações muito distintos em cada momento de sua história. O Setor de Educação do MST tem sua concentração de atuação na escola, e o parâmetro construído na sociedade em relação à educação, também está centrada nela (CALDART, 2004). Para a autora, quando afirma-se que há uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST, não trata-se, de um momento de ocupação, mas de um processo, onde podemos identificar um início “[...] mas não o instante exato em que o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo. A materialidade dessa cerca é de outra natureza e o estalar do arame, [...] representa, nessa metáfora, uma longa sinfonia, com instrumentos, tempos e movimentos diferentes e combinados” (p. 223-224).

Nessa relação entre a formação dos sujeitos do MST, e seu olhar para a escola como centralidade e referência de luta na educação, logo, proposições de atuação na sociedade são tomadas. Nesse contexto, podemos dizer que, o MST empurrou para frente, a Educação do Campo⁷ e consequentemente as suas políticas educacionais.

Desse contexto de lutas em prol da defesa da Educação do Campo, no período de 20 anos, entre 1998 a 2018, podemos considerar um conjunto de políticas que deram sentido e significado ao ser do Campo. E que de modo efetivo, o MST atuou como protagonista principal.

- 7 De acordo com o Decreto Federal nº 7.352/2010, no seu parágrafo 1º, considera Escola do Campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Ainda, conforme o mesmo decreto, compreende-se por população do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). Segundo Caldart (2012), passou-se a utilizar a denominação de Educação do Campo durante as discussões em Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, posteriormente confirmado nos debates da II Conferência Nacional, ocorrida em 2004. Mas, as temáticas referentes à Educação do Campo, nos remetem ao ano de 1998, em Goiás, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A utilização do termo *Campo*, em contraposição ao termo *rural* permite uma reflexão sobre as questões atuais envolvendo o *trabalho camponês*; bem como suas lutas, histórias e culturas. Conforme a autora, essa mudança da expressão dá-se principalmente em virtude da preocupação com o resgate do conceito de *camponês*. A tradição da escola *rural*, como um apêndice da escola *urbana*, historicamente existente no Brasil, sempre ignorou as especificidades da cultura do Campo, das características sociais, dos projetos, das lutas dos que vivem no/do Campo. A educação do Campo, como mecanismo alternativo à visão capitalista de educação no meio rural, posta-se num sentido ampliado de formação humana. Essa proposta de educação voltada para a realidade social e cultural dos camponeses, tem como preocupação a não limitação (tradicional) da sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem. Mas também nos movimentos sociais, no trabalho, no mundo da produção, nas experiências cotidianas, nas relações familiares (BONAMIGO, 2007). De acordo com Molina e Sá (2012), as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); é quem pôs de modo jurídico e legalmente reconhecido a utilização do termo Escola do Campo, diferenciando-se da expressão escola rural. A Escola do Campo, portanto, tem sua origem e desenvolvimento no movimento da Educação do Campo, derivando de experiências de formação humana oriundas no contexto das lutas dos movimentos sociais camponeses, por terra e educação. A Escola do Campo, nesse sentido, se posta de modo contrário às concepções de escola hegemônica e às proposições educacionais propostas aos trabalhadores pelo sistema capitalista. Assim, a Escola do Campo é parte de um processo histórico da luta da classe trabalhadora, em que o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização estão contidas nessa luta (MOLINA e SÁ, 2012).

As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo; a criação do PROCAMPO e das licenciaturas em Educação do Campo; criação do PROJOVEM Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA; a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012– PRONACAMPO; a Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, quanto a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; a Resolução CEEEd 329/2015 sobre a cessação e funcionamento de cursos das escolas de campo, quilombolas e indígenas; a Resolução CEEEd nº 342/2018, que consolida as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino (RS); o Parecer CEEEd nº 02/2018, que define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino (RS).

Estruturalmente, essa escrita, partiu como já mencionado anteriormente – dos sujeitos, da organização coletiva, da formação, da educação, e das políticas educacionais do Campo. Desse modo, no capítulo 1 abordou-se o aspecto dos sujeitos envolvidos na ocupação da Fazenda Annoni, em dois momentos: a) na ocupação propriamente dita da Annoni, trazendo detalhes sobre a noite da ocupação e desdobramentos posteriores; e b) no processo de formação dos sujeitos-lideranças, que ocorreram tanto anteriormente à ocupação, quanto no interior do acampamento.

No capítulo 2, o foco centrou-se na organização coletiva em si (no MST), quanto as suas primeiras experiências educativas/formativas. Estabelecendo alguns elementos primordiais na relação entre os sujeitos partícipes do processo de ocupação/acampamento e a lógica organizativa do Movimento: os núcleos de organização (de base), o papel da fé cristã na sustentação do acampamento, e o tempo/espaço – acampamento - como escola de vida (como formação).

No capítulo 3, enfatizou-se também aspectos da organização coletiva, mas dimensionando as relações do espaço/tempo acampamento ao espaço/tempo assentamento. Narrando os fatores que culminaram na dissolução do acampamento central para às 16 áreas (acampamentos), e ainda, o longo e conflituoso processo interno de assentamento das famílias na Annoni, que deixaram marcas profundas nas relações entre as mesmas.

No capítulo 4, realizou-se uma análise histórica das primeiras experiências educativas da Annoni até as escolas atuais. Partindo de um cenário não idealizado anteriormente, que era a luta por educação, mas que, por uma imposição do contexto do acampamento – o que fazer com as crianças? – tornou-se uma luta em paralelo à luta pela terra, acarretando à preocupações com o cenário educativo/formativo das crianças, que culminaram no surgimento do Setor de Educação do MST e que, influenciaram a educação no Movimento como um todo. No capítulo narrou-se, desde o surgimento da primeira escola oficial de acampamento no Rio Grande do Sul (na Annoni), passando pela implantação de outras escolas na vastidão da Fazenda, até o trabalho educativo/pedagógico das atuais escolas.

No capítulo 5, adentrou-se aos processos de formação e transformação da identidade do sem-terra ao Sem Terra. Inicialmente apresentou-se três características⁸ que explicam o Movimento: a) de ser

8 Em Caldart (2004).

um movimento popular, ou seja, pode entrar todo mundo; b) de ter um componente sindical, no sentido de corporativo; c) de possuir um compromisso político, presente desde o início e certamente influenciado pela gênese do Movimento. Na sequência, no capítulo, sob o ponto de vista da formação do sem-terra como sujeito político e sociocultural, é descrito três momentos distintos⁹, ou seja, três momentos históricos da formação do sem-terra: a) a articulação nacional da luta pela terra, b) a constituição do Movimento como uma organização social dentro de um movimento de massas, c) a inserção do Movimento na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Que em síntese, possibilita a identificação do processo formativo do sem-terra: i) o Sem Terra como trabalhador sem (a) terra que passa a lutar pela terra; ii) o Sem Terra como membro de uma organização social de massas que luta pela Reforma Agrária; iii) e o Sem Terra que, aos poucos transforma-se em um lutador do povo.

No capítulo 6, permeou-se o contexto sobre a educação no/do MST. Destacando numa primeira seção, os momentos históricos da educação em paralelo a própria história do Movimento. Na sequência, destacou-se os cinco princípios filosóficos, e os treze princípios pedagógicos da educação, inclusos na Proposta de Educação no/do Movimento. Em uma segunda seção, adentrou-se ao contexto histórico da construção em torno do ideário de uma Educação do Campo, tendo o MST como um de seus protagonistas. Posteriormente, numa tentativa, de se estabelecer cronologicamente, identificou-se doze políticas na área da Educação do Campo, de 1998 a 2018, que antes de, se compreenderem com políticas, foram resultados e conquistas da luta do MST e dos povos do campo. Numa terceira seção, enumerou-se 33 documentos, que refazem a memória da educação no MST, em especial, o documento - Reflexões do MST para a discussão preparatória à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo

9 Em Caldart (2004).

(março de 1998), que estabeleceu o estreitamento da relação entre a Educação do MST e a Educação do Campo.

No capítulo 7, fez-se uma abordagem sobre política pública e a educação no/do MST. Procurando, conceituar minimamente – política, políticas e políticas educacionais – sendo estas situadas numa sociedade de classes; com suas contradições, exclusões e embates. Também descreveu-se sobre os cinco momentos históricos do MST, que apresenta profunda relação com as políticas dos governos e a sociedade brasileira; e que influenciaram o trabalho e o pensar sobre educação no Movimento.



1

DOS SUJETOS
(1985)

A OCUPAÇÃO DA FAZENDA ANNONI

A turma que chegou cedo. Foi desta forma que o Cotrijornal¹⁰ descreveu a chegada da minha família na Fazenda Annoni. Na madrugada do dia 29 de outubro de 1985, meu pai (José Pedro Elso Lauer, à época com 39 anos), minha mãe (Rita Lauer, à época com 26 anos e minha irmã¹¹ (Luciana, então com 4 anos de idade), juntamente com 1.500 famílias, fizeram parte da primeira grande ocupação de terra organizada pelo MST no Brasil. Eu cheguei ao acampamento, cinco dias depois, trazido pelo meu avô materno, Romano Pietczak.

Permaneci no acampamento apenas um dia, e após retornei com meu avô para o município de Ajuricaba - RS, em razão de não perder o ano letivo escolar. Retornei ao acampamento no final de novembro, e permaneci durante todo o período de recesso escolar. De 1985 a 1990¹² oscilei períodos entre o acampamento e a casa dos meus avôs maternos. Apesar da pouca idade à época, então com 7 anos, mantenho ainda “viva” na memória, a imagem da primeira vez que visualizei o acampamento de dentro do ônibus – “era algo nunca visto antes, um mar de barracos de lona preta, muita gente”. Para uma criança, algo fantástico, surpreendente, marcante. As imagens se confundiam, com as críticas que meu avô fazia aos meus pais, por estarem naquele local. Minha família¹³, por parte de mãe, tem origem numa mescla entre prussianos (poloneses) e russos. Tem todo um histórico de luta e resistência, desde a saída da Europa até a colonização (por volta de 1890) de áreas de terra pertencentes hoje, ao município de Ijuí-RS; e posteriores dificuldades enfrentadas para permanência e cultivo das mesmas. Mas mesmo assim, meu avô posicionou-se, inicialmente, extremamente contrário a permanência dos meus pais no acampamento.

Minha família realizou a ocupação, juntamente com 7 famílias¹⁴ do município de Ajuricaba (hoje Nova Ramada¹⁵).

- 10 Jornal da Cotrijuí – Cooperativa Agrícola e Industrial de Ijuí/RS (jornal de circulação na região noroeste do Rio Grande do Sul).
- 11 *Tenho ainda mais uma irmã, Cíntia, que nasceu, quando já estávamos assentados na Fazenda Annoni.*
- 12 *Essas idas e vidas se dava em razão de não haver no período inicial da ocupação, uma escola regular. Em 1990 opto em permanecer em definitivo na Fazenda Annoni, estudando na escola local (mesmo não havendo a escolarização em que me encontrava, ou seja, eu encontrava-me no 7º ano, mas como não havia alunos nesse nível de escolarização, ao permanecer em definitivo na Annoni, voltei a cursar novamente o 6º ano).*
- 13 *Do lado paterno, o processo de imigração é similar ao materno. Ou seja, saída da Europa e colonização na região de Ijuí – RS. O lado paterno é mesclado por alemães, austríacos e russos.*
- 14 *Apenas a minha família e a família do meu tio Antônio Lauer foram assentadas na Fazenda Annoni. Das outras famílias: duas famílias foram assentadas em áreas próximas a Porto Alegre, duas em Júlio de Castilhos, e outras duas desistiram do acampamento e retornaram a Ajuricaba.*
- 15 *As famílias eram oriundas da Linha Ramada Pinhal. Hoje pertencente ao município de Nova Ramada – RS.*

O Cotrijornal, em outubro de 1985, assim relatou:

Figura 1 - Foto de família.



Legenda: Da esquerda para a direita, minha mãe (Rita Lauer) e meu pai (José Lauer); ao centro, meu tio Antônio Lauer (de chapéu). Fonte: Cotrijornal, 1985.

A turma que chegou cedo

“Preparem as coisas que vai ser hoje”. Foi este o aviso que os coordenadores municipais do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra passaram a dar, de casa em casa, na tarde do dia 29 de Outubro. Estava tudo pronto para a invasão, e a última providência era esta: avisar o pessoal que há tempo vinha se mostrando disposto a ocupar terras ociosas no Estado. Em Ajuricaba, um dos encarregados desta tarefa foi José Lauer, um morador do Pinhal e vice-coordenador municipal do Movimento. Em pouco tempo ele reuniu sete famílias que encararam o desafio.

O caminhão que levou o pessoal da Ajuricaba saiu de Jóia, passou por Augusto Pestana e Ijuí e fez sua última parada no Pinhal. Dali, 41 pessoas dos quatro municípios saíram por volta da meia-noite do dia 29, amontoadas na carroceria coberta por uma lona. Eram 19 crianças 22 adultos, que levavam apenas o essencial: comida, roupas e utensílios de comida. Esta foi a quarta turma a chegar à Fazenda, por volta das 3 horas da madrugada.

“Se a gente não tivesse parado, para socorrer outro caminhão que tinha furado o pneu, o nosso grupo seria o primeiro a acampar”, conta José Lauer, de 39 anos, que levou a mulher, Rita, os dois filhos e o irmão Antônio Francisco, que é solteiro. Assim que desembarcaram, as famílias ficaram diante de um dilema. Não sabiam se armavam as barracas, para proteger as crianças do frio, ou se ajudavam outros agricultores que continuavam chegando e já enfrentavam uma barreira da Brigada Militar.

“Os brigadianos tentaram impedir a entrada do pessoal, mas aí chegaram três ônibus e eles não conseguiram segurar mais ninguém”, lembra José. “No início, eram uns 50 soldados, mas de manhã tinha mais de 100. Eles fizeram um cordão, com um brigadiano lado a lado, e se vieram em direção ao local onde a gente estava. Estavam ameaçando entrar na Fazenda, mas também não conseguiram. Nós mandamos as mulheres e as crianças para perto da cerca, e os soldados recuaram”.

Os acampados de Ajuricaba até que não passaram ainda muito trabalho, pois vêm contando com a ajuda da vizinhança. Quando comentam a solidariedade de agricultores das localidades de Pinhal e Planchada, eles se emocionam. “Os vizinhos aparecem por aqui e nos trazem comida”, diz Arlindo Zazhow, conhecido entre o pessoal como o “Sarney”. Os moradores das duas localidades levam arroz, feijão, charque e muito apoio. “Se não fosse esta ajuda, a situação estaria difícil”, afirma José. [...] (p. 15).

As cerca de 1.500 famílias que ocuparam a Fazenda Annoni, eram pertencentes a 32¹⁶ municípios, das regiões do Alto Uruguai e Missões, do Estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 1 - Municípios de origem das famílias que ocuparam a Fazenda Annoni.

Ajuricaba	Frederico Westphalen	Passo Fundo	Sarandi
Braga	Ibirubá	Planalto	Santo Ângelo
Campo Novo	Ijuí	Porto Lucena	Santo Augusto
Constantina	Iraí	Redentora	Seberi
Coronel Bicaco	Jóia	Rodeio Bonito	Tapejara
Crissiumal	Liberato Salzano	Ronda Alta	Tenente Portela
Ervál Grande	Miraguaí	Rondinha	Três Passos
Ervál Seco	Palmeira das Missões	São Martinho	Vicente Dutra

Fonte: elaborado pelo autor.

O poema de Isaías Vedovatto¹⁷, relatando sobre a noite da ocupação, nos apresenta um panorama, do que significou (e significa) esse ato histórico e heroico:

1985 – O sonho e a esperança marcham sobre o latifúndio

Eram milhares de homens, mulheres e crianças, tomados por este sonho. Muita gente. Identificados pela mesma causa: A FALTA DE TERRA. Há dois anos se organizando nos municípios, formando

16 Na verdade, são 33 municípios, não se sabe o motivo, mas o município de Augusto Pestana, não é mencionado nos materiais pesquisados. Do referido município, havia apenas uma família no acampamento, quem saiba venha daí o motivo da não citação (porém, Jóia e Ijuí também tinham apenas uma família cada, no acampamento, e estes são contabilizados no total).

17 Liderança no acampamento da Annoni. Isaías está assentado no Assentamento 16 de março, em Pontão/RS. Faz parte da Executiva Nacional do MST.

grupos nas comunidades. Organização sigilosa, porque o inimigo mais temido, a repressão militar, ainda rondava quem quisesse se organizar. Cada vez que levantávamos os olhos enxergávamos o latifúndio bem ali, escondendo o pão que nos faltava e estava tão perto, quase nos espremia. Era preciso que nossa união fizesse com que a coragem vencesse o medo. Três sinais de luz para identificar quem era companheiro. Ramos verdes nas encruzilhadas, sinalizando que o latifúndio de 9.300 hectares era prá lá. Era noite de 29 de outubro de 1985, terça-feira, lua clara, parecia estar mais brilhosa, talvez por que a estrada principal de terra vermelha, causasse reflexos ou talvez porque as lágrimas de angústia, nervosismo e alegria ajudassem a aumentar o seu brilho. Ao sair de casa o coração apertava e batia mais forte. Pais e amigos ajudavam a carregar as tralhas. Muitos deram força e coragem, muitos não sabiam o que dizer, mas com certeza os que não embarcavam viviam a mesma sensação. Os primeiros que chegaram nos locais e horários combinados, o tom de voz se confundia com o silêncio da noite e o ruído dos pequenos animais. Quanto mais gente chegava mais nossa voz se levantava e nossa coragem aumentava. Ao longe avistamos uma luz do carro da polícia que vinha piscando pelo mesmo caminho. O silêncio é imediato. O carro passa e não percebe a multidão silenciosa, com os caminhões desligados fora da estrada principal. A tensão aumentava, muitos começaram a rezar baixinho, outros choram, outros tentam dar coragem, mas ninguém falou: vamos voltar. Com o grito: **VAMOS EM FRENTE**, os motores dos caminhões voltam a roncar em forma de comboio, seu ronco passa a ser o único som que se escuta. Muitos debaixo das lonas não conseguem enxergar a quantidade de luzes enfileiradas, formando uma linda imagem em contraste com aquela estrada e o luar. Ao chegar ao latifúndio o zunido dos cinco fios de arame sendo cortados, era como se fosse um ponteadado de início de uma música, que toma coro com o grito desprendido da garganta de todos, ao som de foices, facões, martelos na construção dos barracos de lona preta, formando o Acampamento da Fazenda Annoni (JORNAL DO MST, 2009).

A ocupação da Fazenda Annoni é resultado de um longo processo de preparação, iniciando ainda em 1983, principalmente na região dos municípios de Ronda Alta, Sarandi, Constantina, Palmeira das Missões, Rondinha e Miraguaí. Foi um tempo de encontros/reuniões com as famílias, organizadas por lideranças ligadas a paróquias da Igreja Católica, e por lideranças oriundas das mobilizações e ocupações de Macali¹⁸, Brilhante¹⁹ e Encruzilhada Natalino. Essas reuniões, de certa maneira, foram as primeiras ações desses trabalhadores e trabalhadoras rurais, muitos privados de seus instrumentos e meios de trabalho, outros vivendo de maneira precária em áreas pequenas de terra paterna, ou como arrendatários e meeiros (BONAMIGO, 2002).

De ambos os lados, meus pais possuíam muitos irmãos, inviabilizando a permanência de todos na propriedade familiar. Minha família antes de participar da ocupação da Annoni, poderia ser classificada como praticante de uma atividade agrícola meeira, ou seja, deixava a metade ou uma parcela dos lucros produzidos na lavoura, para o dono da terra. Praticava-se uma forma de agricultura, hoje totalmente condenável, consistia na derrubada da mata nativa, com queima da vegetação e posterior plantio²⁰. Denominada de “roça nova”, essas áreas recém desmatadas eram extremamente férteis, não necessitando de adubação nos primeiros anos. O trabalho era todo manual, com a aragem da terra por meio de junta de bois, e plantio e colheita de maneira rudimentares. Para nós, essa prática consistia na produção de alimentos para subsistência e na venda de grãos no comércio local. E para o dono da terra, além de receber uma porcentagem da colheita, tinha a terra desmatada para futuro plantio mecanizado. Somada a essa atividade de meeiros, meus pais possuíam um pequeno bar (em sociedade com outros irmãos paternos), que apesar disso, mostrava-se insuficiente para a manutenção financeira da nossa família.

A preparação do acampamento da Fazenda Annoni, tornou-se uma parte, do processo de concepção, formação e territorialização do MST no Rio Grande do Sul. A base social do acampamento da Annoni formou-se

18 Famílias expulsas da reserva indígena de Nonoai-RS. Ver detalhes sobre a ocupação da Granja Macali em Marcon (2016).

19 Famílias expulsas da reserva indígena de Nonoai-RS. Ver detalhes sobre a ocupação da Granja Brilhante em Marcon (2016).

20 Essa prática também foi adotada na Annoni por minha família, já no período de assentamento. Não em nosso lote, mas em lotes de outros assentados.

por: filhos de pequenos agricultores, arrendatários, meeiros, desalojados pela construção da barragem do Passo Real e famílias expulsas da Reserva Indígena de Nonoai. As lutas desenvolvidas na Encruzilhada Natalino e os assentamentos efetuados anteriormente à Annoni, em especial, Macali e Brilhante, não foram suficientes para resolver (ou ao menos diminuir) a questão da falta de terra e de trabalho. Nesse cenário, aprofundou-se os conflitos pela terra nessa região do estado (BONAMIGO, 2002).

Importante ressaltar que, quando da ocupação, já havia no interior da Annoni 54 famílias assentadas pelo INCRA, desde 1974. Destas, 30 famílias eram oriundas da região inundada pela construção da barragem do Passo Real²¹, e 24 famílias formadas por pequenos arrendatários e empregados, que já residiam no local anteriormente. Essas famílias denominadas de parceiros²², logo, da chegada dos sem-terra tiveram seu cotidiano modificado. Os filhos dos parceiros estavam há anos reivindicando o assentamento, e a chegada dos sem-terra feria seus interesses e reivindicações, fomentando uma relação de estranhamento e incompatibilidades. O discurso dos filhos dos parceiros era de que, a desapropriação, originalmente, da Fazenda Annoni deveria ter como objetivo atender as famílias atingidas pela barragem do Passo Real e não à reforma agrária. Por outro lado, os sem-terra utilizavam-se discursivamente dos relatos da luta e do sofrimento no acampamento, como afirmação do assentamento como “conquista do acampamento” (CAUME, 2006). Algumas dessas famílias acabaram se incorporaram aos acampados, outras permaneceram residindo em alguns lotes, mas posteriormente, foram assentadas na própria fazenda²³ (BONAMIGO, 2002).

21 Em 1969, essas famílias tiveram suas terras desapropriadas para a construção da Hidrelétrica do Passo Real. A construção alagou 23.000 ha de terra, nos municípios de Cruz Alta, Ibirubá, Salto do Jacuí e Espumoso (SCHWAAB, 2001).

22 Conforme Caume (2006, p. 137), “parceiro” é uma designação criada no âmbito das instâncias estatais responsáveis pela execução dos chamados “projetos de colonização”. Parceiro, nessa ótica, é aquele beneficiado pelas políticas públicas com uma “parcela” de terra”. Os parceiros foram agricultores que tiveram inúmeras dificuldades para sustentarem-se inicialmente na Fazenda Annoni; devido a questionamentos judiciais impetrados pelos proprietários, sendo impedidos de cultivar a terra. Além de sofrerem repressão policial e dos empregados da fazenda (houve até a instalação de um posto da Brigada Militar no interior da fazenda, para impedir o plantio da área pelas 54 famílias assentadas (CAUME, 2006).

23 Segundo Bonamigo (2002), foram assentadas em 1987. Esse processo ficou conhecido como Assentamento Fase I da Annoni.

Quadro 2 - Composição das famílias na Fazenda Annoni, em outubro de 1985.

Famílias de parceiros	Famílias de parceiros	Famílias do MST
30	24	1500
Oriundas da região da construção da barragem do Passo Real (Cruz Alta, Ibirubá, Salto do Jacuí e Espumoso).	Pequenos arrendatários e empregados da fazenda.	Famílias que participaram da ocupação da fazenda.

Fonte: Extraídos de Caume, 2006; e acréscimos próprios do autor.

Mesmo que, no imaginário dos trabalhadores rurais da região norte, a ocupação da Fazenda Annoni estava presente, muitas famílias ficaram sabendo no dia anterior que, a ação aconteceria na madrugada do dia 29 de outubro; outras, entretanto, embarcaram nos caminhões, ônibus e veículos particulares sem saber o destino (CAUME, 2006). *“A ocupação da Annoni aconteceu da segunda para terça, e apenas no domingo ficamos sabendo que aconteceria. Mas nós embarcamos no caminhão sem saber para onde iria, sem saber onde seria o local do acampamento”*.

Essa percepção imaginária de que a Fazenda Annoni seria ocupada, assentou-se em três princípios: a) a desapropriação da fazenda encontrava-se em litígio judicial; b) a fazenda já tinha sido ocupada anteriormente (mas sem êxito); c) a promoção do MST e da CPT, de uma espécie de “acampamento provisório”, de três dias, em Palmeira das Missões, em julho de 1985. Ainda que, havia a programação da realização de duas ocupações, uma na “região de Ronda Alta” e outra “na região de Três Passos”, o MST tomou a decisão de ocupar unicamente a Fazenda Annoni (CAUME, 2006).

Embora, a Brigada Militar estivesse montando barreiras, evitando que os agricultores se aproximassem da Fazenda Annoni, pois era, de “conhecimento público” que haveria a ocupação da fazenda,

mas não prevendo com exatidão a data marcada; a maioria das famílias organizadas adentraram a área do acampamento no início da madrugada. Num primeiro momento, foram surgindo as famílias que residiam mais próximas, como principalmente, do município de Ronda Alta. E após as famílias de municípios mais distantes, que acabaram por ter mais dificuldades em chegar a fazenda, que devido ao passar do tempo, a polícia militar reforçou seu posicionamento (CAUME, 2006).

Conforme Caume (2006), nas narrativas e recordações dos agricultores, sentimentos e emoções se misturavam. Por um lado, a insegurança em desconhecer o destino final (o local da ocupação), e por outro, medo das ações policiais. Entretanto, um fator esteve presente na ocupação, a coragem em romper com a rotina cotidiana e partir para uma experiência imprecisa, incerta e imprevisível. *O ambiente era de alegria, parecia que se estava indo para uma festa naquela madrugada. Estava contente por sair de casa. A gente quase não saía.*

Um dos momentos mais dramáticos, foi a aproximação as margens da fazenda e o rompimento da cerca que delimitava os limites da propriedade. O ato de cortar a cerca, possuía um simbolismo muito forte, já era considerada “uma vitória”. Mesmo que a entrada na Fazenda Annoni é reconstruída com marcas de heroísmo, caracterizado pela coragem e pela alegria; a incerteza e a dúvida marcavam fortemente os agricultores, principalmente em razão de vivenciar algo nunca antes experimentado (CAUME, 2006).

Ao entrar na fazenda, surgiu logicamente, a necessidade da construção de barracos, adotando materiais como lona (trazidas pelos agricultores) e taquaras disponíveis em abundância no local. A principal preocupação era estabelecer as famílias no local, enquanto que no plano político-organizativo, a ação necessária primeira, foi a formação de “equipe de segurança”, que visava evitar a intervenção da polícia militar (CAUME, 2006). *Quando a gente chegou, a gente soltou nossas coisas no campo. Nós, as mulheres e as crianças ficamos sentadas*

em cima das bagagens. Os homens foram para o mato fechado, para fazer o barraco, e nós ficamos esperando. No local de cada barraco, se fazia uma fogueira, para se demarcar o espaço. Quando nós, as mulheres e as crianças, fomos para o barraco, não me lembro, se era noite ainda, ou se já estava amanhecendo, de tantas fogueiras acessas.

No final da tarde, do dia 29, houveram as primeiras tratativas entre os sem-terra e as instâncias estatais. Após encontro, às margens do acampamento, entre as lideranças do acampamento, o superintendente do INCRA e o Secretário de Agricultura do Estado, definiu-se que os sem-terra poderiam manter-se no local até a conclusão de perícia judicial da fazenda. O tempo estipulado foi de trinta dias. Porém, o superintendente do INCRA manifestara que a área era objeto de assentamento dos afogados - agricultores desalojados em razão da construção da barragem do Passo Real. E que nesse período de tempo (trinta dias) seriam providenciadas outras áreas de terra, para assentamento das famílias sem-terra. Em Porto Alegre, em outra reunião, mediante acordo com o Governo do Estado, através de uma representação de deputados estaduais e representantes de entidades que apoiavam os sem-terra, afirmou-se que, a Brigada Militar permaneceria no local apenas, para impedir conflitos com os proprietários da fazenda. Porém, a atuação dos policiais foi no sentido de realizar um cordão de isolamento, impedindo a entrada e saída dos sem-terra do acampamento (CAUME, 2006).

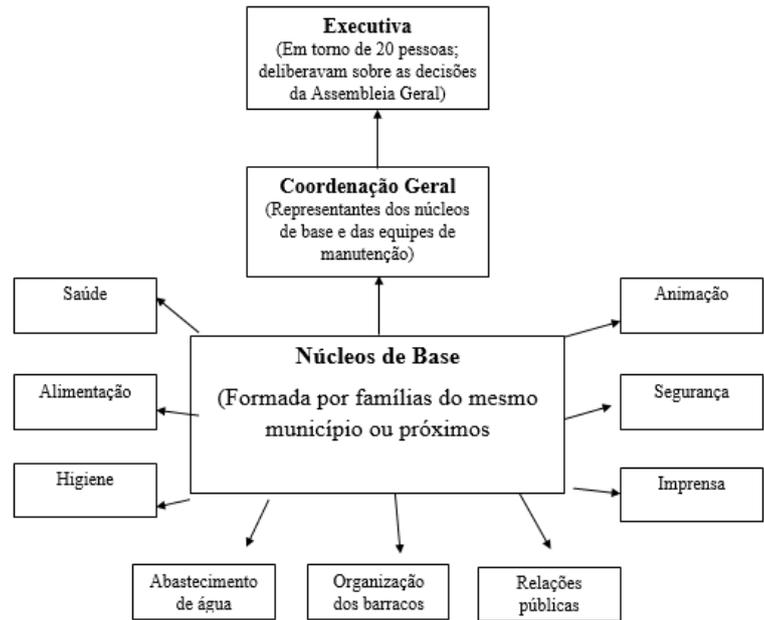
O acordo estabelecido nesse primeiro encontro, foi recebida pelos sem-terra com entusiasmo, em função de que, o prazo estabelecido, ou seja, trinta dias, estava de acordo com as expectativas iniciais. Para muitos, que participaram da ocupação, havia o entendimento que o acampamento seria uma situação de rápida resolução, de caráter transitório, que logo estariam assentados. Há hoje, a certeza de que, se soubessem que o drama para conquistar a terra fosse tão prolongado, muitos sequer teriam se engajado na mobilização (CAUME, 2006).

Essa expectativa de uma ocupação breve, oriunda desde o período anterior ao acampamento, se justificava por duas razões: o processo de desapropriação da Fazenda Annoni já se dava a muito tempo no judiciário; e se estava adentrando a um novo período político no Brasil (haveria eleições em 1986) (BONAMIGO, 2002). Tais fatos fizeram emergir o entendimento que, a desapropriação da terra aconteceria rapidamente, situação essa, que não ocorreu.

Em assembleia, ocorrida ainda na tarde de 29 de outubro, tomaram-se algumas definições estruturais/organizativas: a criação de nove equipes responsáveis pela manutenção de uma vida em coletividade – saúde, alimentação, higiene, abastecimento de água, organização dos barracos, segurança, animação, imprensa e relações públicas; a estrutura básica de poder, seriam os denominados grupos de famílias (núcleos de base, definidos, de preferência, de um mesmo núcleo de sem-terra ou município); a instância dirigente máxima era a Coordenação Geral do acampamento, constituída por representantes de cada equipe (das nove) e por indivíduos de cada um dos 32 municípios participantes. Acima disso, seria formada a Executiva (composta por um número menor de indivíduos, em torno de vinte pessoas), responsável pelo direcionamento das deliberações tomadas na Assembleia Geral (que reunia todas as famílias do acampamento) (CAUME, 2006). *O nosso grupo de família (núcleo de base) era formado por onze famílias: as oito famílias de Ajuricaba, uma de Ijuí, uma de Jóia e outra de Augusto Pestana.*

Na sequência demonstra-se a estrutura organizativa interna do acampamento.

Figura 2 - Estrutura organizativa interna do acampamento.



Fonte: Adaptado de Caume, 2006.

Demonstrando toda a importância dada a religiosidade, não apenas como elemento motivador para a ação política, mas também como fator atribuidor de significados para a luta social e para a compreensão do contexto vivenciado pelos agricultores, uma das primeiras ações efetivadas, foi a realização de uma celebração religiosa, já no dia 30. A celebração foi realizada pelo bispo de Passo Fundo, Dom Urbano Algayer. Essa relação com a instância máxima da Igreja Católica, tinha um duplo sentido (benefício): o interesse político das lideranças do MST, tanto em estabelecer legitimidade social à luta desenvolvida, quanto à criação de laços eficientes de manutenção a continuidade de apoio material e simbólico da Igreja ao acampamento (CAUME, 2006).

Abaixo segue duas imagens do acampamento da Fazenda Annoni, apresentando uma visão parcial do acampamento (apenas dos

barracos fora da mata, em campo aberto). As imagens dão à disposição dos barracos do acampamento entre outubro de 1985 a final de 1986. O barraco de minha família estava situado no interior da mata, próximo ao “centro” do acampamento, distante a poucos metros do palco principal, onde ocorriam as missas e as assembleias gerais.

Figura 3 - Vista parcial do acampamento da Fazenda Annoni.



Fonte: Fonte: arquivo - José Leal.

Figura 4 - Vista parcial do acampamento da Fazenda Annoni.



Fonte: arquivo - José Leal.

A atitude de ocupar uma terra representou para aqueles sujeitos, o momento de reação contra sua condição social de não dispor de terra. A ação de ocupar representou também a saída do anonimato. De um dia para outro tem sua vida modificada, passam a ter um segundo nome, sem-terra. A partir daí, será chamado com maior frequência por esse segundo nome. Se essa ação de ocupar uma terra, fosse desprendida de maneira individual, isolada, seria taxado como criminoso, entretanto, como tratou-se de uma reação coletiva, organizada, acarreta à sociedade uma tomada de decisão (CALDART, 2004).

A ocupação pode ser considerada como a essência do MST, porque é mediante ela, que se inicia a organização das pessoas. Na ocupação está contida a matriz organizativa²⁴ do MST, e em razão disso, se constitui também como uma matriz educativa imprescindível. Começando pela construção do conceito de ocupar em contrariedade ao de invadir. Nas primeiras ações, os próprios trabalhadores sem-terra utilizavam a terminologia invadir, que paulatinamente, com apoio externo, foram-se produzindo e elaborando reflexões sobre a diferenças entre ambas, próprias do aspecto jurídico, que entonam a relativização do valor absoluto da propriedade da terra, contrastado como o direito à vida e ao trabalho (CALDART, 2004).

Há profundas distinções éticas, jurídicas e pragmáticas, entre os termos invadir e ocupar²⁵. Invadir, diz respeito, a um ato de força para tomar alguma coisa de alguém. Já ocupar, significa, simplesmente, a preencher um vazio, aqui no caso, terras ociosas que não cumprem sua função social (SILVA, 1996).

24 A forma organizativa como o acampamento da Fazenda Annoni foi estabelecida, mantém uma vivacidade muito atual. A organização das escolas do MST, os cursos de formação, as marchas, outros acampamentos, de certo modo, seguem sendo influenciados pelo trabalho organizativo, fomentado ainda lá em 1985.

25 Silva (1996) baseia-se em juristas e professores de direito, como: Fábio Comparato, Luiz Edson Fachin e Régis de Oliveira.

Para o sem-terra, a utilização por parte dos governos e dos meios de comunicação, da palavra invasão, quando duma ação do MST, simboliza uma ofensa. E ainda, um posicionamento contrário à luta pela Reforma Agrária (CALDART, 2004).

A ação de ocupar um latifúndio para essas famílias da Annoni, representou uma desobediência explícita, sem volta. Esses sujeitos tomaram a própria vida nas mãos, o que os transformou em pessoas diferentes, do que foram anteriormente. Sua vida teve uma gigantesca reviravolta. No seu princípio da formação, a regra era: obedecer ao patrão, ou o padre, ou ao prefeito; aprendizagem esta, oriunda da família, dos poucos anos ou dias que permaneceram na escola, da igreja que participavam. Por essa razão, que quando da primeira vez que os sem-terra resolveram participar de uma ocupação, foi necessário salientar que os padres estariam apoiando, que haveria indivíduos importantes auxiliando nas negociações, mantendo-se assim, uma certa hierarquização do status quo, a eles conhecido. Mas aos poucos, os sem-terra vão descobrindo que ninguém, à final de contas responsabilizara-se por seu destino, a não ser eles próprios em sua luta. Aprendem a desobedecer e se rebelar contra um destino anteriormente traçado. Desta forma, nunca mais tendo a inocência de antes (CALDART, 2004).

Quando sujeitos, sem-terra, tomam a decisão de participar de uma ocupação, como fora o caso da Annoni, num primeiro momento não compreendem todo o sentido da ação que realizam²⁶, mas logo adiante, são tomados por um sentimento de que algo profundo em sua vida principia a mudar. E disso, dois sentimentos extremamente fortes anteriormente, agora, gradativamente são rompidos: o medo e o conformismo. Medo das autoridades superiores, medo de um contexto novo, medo de perder o pouco que imaginam possuir. Um medo que não

26 Fazendo uma análise atual, de quem passou por um processo de acampamento e assentamento, e agora como educador na escola do assentamento (meu caso), passa-me a visão de que, muitas famílias até hoje não compreenderam que fizeram história no Brasil, não compreenderam todo o seu protagonismo, e isso é pouco cultivado junto as novas gerações.

extingue-se ao realizar a ocupação, mas que lentamente aprendem a dominar. Conformismo com a realidade de miséria, que lhes impõe com certa carga de destino e impotência sobre a mesma (CALDART, 2004).

Nessa condição, o contexto da luta torna-se maior que o medo, e aos poucos, os acampados sem-terra galgam ao sentimento e a convicção de que, contra uma injustiça radical somente ações radicais, poderão causar algum efeito, onde a sensibilidade social já encontra-se inexistente. Na ocupação rompe-se alguns valores e recupera-se ou se produz outros. Para efetivar a ocupação de uma terra, os sujeitos envolvidos requerem necessariamente, o rompimento do valor supremo da propriedade privada, e considerar prioritariamente, que a mesma deva estar subordinada a valores como a vida e o trabalho. Nesse ínterim se projeta outro valor, ainda desconhecido para muitos – a organização. Para serem radicais na sua forma de atuação, não podem agir de forma isolada, muito menos impensada, porque, de tais fatores podem lhes custar a própria existência (CALDART, 2004).

Ao sentirem-se, com os pés apoiados na terra ocupada, os sem-terra retomam simbolicamente o direito à vida, que foram desprovidos quando da terra foram desenraizados. Aflorando o sentido de que, terra é mais do que terra, demonstrando que a terra é a sua raiz, a sua identidade construída. Quando ocorre a ocupação da terra, o desejo maior do sem-terra é iniciar logo a produção, porque isso se configura na mescla definitiva dessa terra com o seu destino. Por isso que ocupar uma terra não possui o mesmo significado que ocupar um prédio. Mas a ocupação da terra é apenas o primeiro ato, ainda que primordial, de uma história que se desenrolará por um bom período de tempo, e resultará em muitas outras aprendizagens, recuperando e confrontando tradições, costumes, concepções de mundo, produzindo e reproduzindo culturas (CALDART, 2004).

A ocupação e acampamento da Fazenda Annoni, somente teve seu desfecho final em 1993, com o assentamento das últimas famílias

na respectiva área. Foi um período de maturação política e intelectual dos sujeitos. Foi um tempo que aprendeu-se muito, aprendizagem esta, dada de dura forma, de vivência pura da realidade. Que que serviu de base, para tantas outras ações do MST, e acima de tudo marcou época, fez história, postou-se no rol dos fatos mais marcantes do século XX no Rio Grande do Sul²⁷.

A FORMAÇÃO DOS LÍDERES: OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS

Uma das indagações principais para escrever esse capítulo, recai no compreender quem eram os sujeitos que organizaram toda essa massa de povo, de onde obtiveram formação, conhecimento, experiência? Que num primeiro momento, conduziram a ocupação de uma fazenda, e que, posteriormente estabeleceram direcionamentos para a (re)construção de novas identidades sociais, que permanecem cristalizadas nos inconscientes dos indivíduos, em acampamentos e assentamentos do MST.

A formação dos líderes, ou seja, dos sujeitos envolvidos na ocupação da Fazenda Annoni e da manutenção organizativa interna do acampamento, e que, muitos destes seguem ainda, com atuação destacada no MST, no cenário, local, regional e nacional, necessariamente deu-se em dois momentos distintos, mas que estão interligados: no processo formativo anterior a ocupação, e após a ocupação, no interior do acampamento.

Essa formação inicial, é oriunda do trabalho desenvolvido nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), no acampamento Natalino,

27 Matéria do Jornal Zero Hora, de 15 de dezembro de 1999 – 100 fatos que marcaram o RS no século XX.

e nos núcleos de sem-terra constituídos em diferentes municípios do norte do Rio Grande do Sul a partir de 1983 (CAUME, 2006). Mas parece-me que, de modo aprofundado, o trabalho produzido pelas CEB's junto aos camponeses do norte gaúcho, como o elemento constitutivo teórico/formativo dos sujeitos, com maior vivacidade e amplitude. As formações ocorridas no interior das CEB's potencializaram, em sequência, fatos históricos da luta pela terra.

As primeiras comunidades de base têm sua origem em torno do ano de 1964, talvez até antes. Entre 1964 e 1968 é que elas começam a desenvolverem-se nas regiões norte/nordeste²⁸. O surgimento das CEB's, inicialmente motivou-se pela insatisfação de um setor importante da Igreja Católica com relação à forma de evangelização efetivada até então. Essa forma de evangelização era centrada na paróquia, essencialmente focada na distribuição dos sacramentos. Essa estrutura organizativa era entendida como um mecanismo ultrapassado, incapaz de atender as necessidades dos cristãos, não formava uma comunidade, e sim, apenas uma clientela. Entretanto, havia outras motivações: no interior das classes populares, a Igreja não detinha de uma ação pastoral forte, com isso, tomando consciência da expansão de outras religiões²⁹; e ainda, a influência de militantes comunistas. Esses fatores fomentaram a criação das CEB's (LESBAUPIN, 1997).

Entre os indivíduos que queriam transformar a igreja, o grupo mais importante era constituído por cristãos – leigos, padres, religiosas e bispos – que colocavam-se sensíveis à conjuntura dos trabalhadores, ao contexto social da pobreza. Não eram numerosos, porém, bastante influentes e ativos, como por exemplo, Dom de Helder Câmara³⁰ (LESBAUPIN, 1997).

28 Destaca-se os municípios de Picos, no Piauí; e Cametá, no Pará (LESBAUPIN, 1997).

29 Cultos afro-brasileiros e pentecostalismo protestante (LESBAUPIN, 1997).

30 Dom Helder ficou marcado em mim, pela sua célebre frase: "se dou comida aos pobres, me chamam de santo; se pergunto por que eles passam fome, me chamam de comunista".

Segundo Lesbaupin (1997), uma Comunidade Eclesial de Base, mesmo que apresente diferentes características, conforme as regiões e a localização sócio-geográfica (urbanas ou rurais), pode ser descrita como um grupo ou um conjunto de grupos de cristãos. Trata-se de uma associação voluntária, a participação nela requer uma escolha, uma atitude de engajamento. Esses indivíduos, conforme o autor, reuniam-se em razão de suas crenças religiosas, para rezar, celebrar, refletir sobre as conexões entre a Bíblia e sua vida. Seu desenvolvimento ocorrera no meio popular, tanto nas zonas rurais, quanto nas zonas urbanas.

As CEB's no Rio Grande do Sul oportunizam aos leigos cursos de formação. O objetivo era formar, num curto prazo de tempo, muitas lideranças para atuar com a base, isto é, com o povo. Sobretudo, no meio rural, esses grupos contavam com grande participação social, com uma parcela significativa de jovens, pois era o espaço único de diversão. Nesses encontros, não havia somente debates, mas também eventos, como festas e danças. As CEB's constituíam-se em encontros de âmbito íntimo, de conhecidos, entre vizinhos e amigos, de sujeitos da comunidade, que refletiam sobre problemas comunitários com base em textos bíblicos. O ambiente de aconchego, de proximidade, contrastava com o mundo competitivo que os agricultores vivenciavam cotidianamente no "mundo externo" (SCHAAF, 2001).

As CEB's surgiram praticamente após a afirmação da ditadura militar em 1964. À época a Igreja Católica era majoritariamente conservadora. Mas as ações arbitrárias da ditadura militar, também, foi atingindo os membros da própria Igreja, eclodindo com isso, gradualmente, posição crítica aos militares. O setor progressista da Igreja, aquela mais solidário as classes populares e adepto a renovação da própria Igreja, tornou-se aos poucos, hegemônico. A partir desse setor, que proliferaram as comunidades de base, e sobretudo, desde o início, a consciência crítica foi uma característica marcante (LESBAUPIN, 1997).

No período da ditadura militar, devido as perseguições ou intervenções às organizações populares, sindicatos e partidos políticos, as classes populares não detinham um espaço de encontro e organização. Foram as CEB's, à época esse espaço, onde os indivíduos podiam encontrar-se. Sujeitos que encontravam-se dispersos ou isoladas, encontraram nesse espaço a oportunidade de refletir em conjunto, debatendo os problemas que as preocupavam. Concomitantemente, ao expressar sua fé, tomavam consciência da sua realidade social. Tal tomada de consciência, deu-se graças ao trabalho realizado pelos agentes da pastoral (padres, religiosos, leigos), marcado profundamente pelas ideias de Paulo Freire (anteriores ainda, a Pedagogia do Oprimido), e do Movimento de Educação de Base (LESBAUPIN, 1997).

Nas CEB's, os sujeitos são convocados a expressar suas ideias, a falar: "pessoas pobres, sem cultura letrada, sem acesso a outros estudos senão os primários, pessoas mais habituadas a escutar vão começar a falar; e a acreditar em si mesmas, ou seja, a abandonar a tradicional desconfiança em sua própria capacidade" (p. 51-52). As pessoas habituadas a autoridade, seja do padre, do professor ou do político, começam a discutir, levantar questões, a expor opiniões próprias. Com uma consciência mais crítica, mais empoderados de si, começam a discutir os problemas que lhes afetam, do cotidiano (LESBAUPIN, 1997).

A contribuição das CEB's, segundo Lesbaupin (1997), foi fundamental para a mudança na consciência e na prática de seus membros. Ao perder o medo de falar³¹, indica que os sujeitos abandonaram a postura submissa, de caráter inferior e dependente. Tomam gosto de seu valor e sentem-se em posição de igualdade com o outro, com a autoridade. O papel educativo é certamente, uma das mais importantes características das comunidades de base. Conforme o autor, pode-se dizer, que as ações desenvolvidas nelas, são o trabalho mais

31 Depoimentos de membros das CEB's na Bahia e no Ceará, entre 1988 a 1992 (LESBAUPIN, 1997).

abrangente de educação popular, não promovido pelo Estado no século XX. A concepção pedagógica efetiva pelos padres, religiosas e leigos, centrava-se numa “[...] pedagogia não-diretiva, confiança na capacidade do povo de fazer, de pensar, de organizar, delegação de responsabilidade aos próprios participantes (Wanderley, 1981, apud Lesbaupin, 1997, p. 54).

O ideário desenvolvido no interior das CEB's, indicava dois sentidos aos seus membros: que as decisões deviam ser tomadas coletivamente, de modo democrático (escolha de dirigentes por exemplo), e que práticas de auxílio mútuo são necessárias para a superação de dificuldades impostas pelo cotidiano. Essa tomada de consciência de seu valor, de seus direitos, e da realidade social, por parte dos sujeitos, conduziram os mesmos, ao engajamento em ações concretas. As CEB's estão na origem, ou reforçando, inúmeros movimentos populares (LESBAUPIN, 1997).

Havia ainda, no trabalho das CEB's uma visão estruturada e coerente de mundo, com lógicas religiosas próprias. A realidade social representada nas narrativas discursivas, deixava claramente a mostra a dicotomia existente no mundo, isto é, entre exploradores e explorados. Na organização, os desfavorecidos (os pobres) adquiririam a consciência necessária para modificar esse quadro social. Assim, todo o trabalho dos religiosos, e posteriormente, das lideranças dos movimentos era voltado à formação de consciências (SCHAAF, 2001). Penso que, os sujeitos-lideranças da ocupação da Annoni, são frutos desse gradativo trabalho desenvolvido nas comunidades interioranas dos municípios, em especial no norte gaúcho.

Nesse cenário de formação de sujeitos-lideranças, não podemos esquecer das experiências e vivências do acampamento Natalino. A Annoni foi o que foi, devido a muita aprendizagem compartilhada pelos indivíduos que adentraram a luta anteriormente.

Conforme Marcon (2016), “a condição de sofrimento não determina a consciência, mas coloca-se como possibilidade. Esse é um dos aspectos fundamentais na constituição e na trajetória do acampamento” (p. 92). Para o autor, mencionando sobre os sujeitos do acampamento Natalino, as experiências históricas individuais e coletivas foram sendo compreendidas e refletidas nas relações históricas de dominação, e a partir disso adquirindo uma dimensão política de resistência. As inúmeras iniciativas visando prover o sustento em áreas indígenas, fracassaram. As expectativas criadas junto ao poder público, para a solução dos problemas, acabaram sendo frustradas. Desse modo, Marcon (2016), destaca o quanto, a reflexão sobre essas vivências, possibilitaram uma compreensão ampliada dos complexos interesses em discussão na questão da reforma agrária.

No contexto social à época, a diversidade de experiências vividas, de personalidades e de interesses, em parte, ainda somente individuais, não coletivos; não impediu que os sujeitos acampados no Natalino mantivessem o direcionamento para a questão central, que era a conquista de um lote de terra no Rio Grande do Sul. Ao contrário, regimentou mais força, consistência e subsídios para questionar as propostas sugeridas pelo governo estadual, que eram de emprego e terra nos projetos de colonização no centro-oeste e norte do país. A compreensão mais profunda e alargada dos problemas, possibilitou condições aos acampados sem-terra resistirem às intempéries climáticas, aos problemas internos, às acusações de setores da imprensa e também da sociedade civil, e também a repressão policial-militar (MARCON, 2016).

Fundamentalmente a CPT (Comissão Pastoral da Terra), junto aos sem-terra, auxiliou na deslegitimação do conceito de propriedade privada, utilizado para justificar a concentração da terra e do latifúndio. Ao desenvolver esse ideário, fundamentou em novos pressupostos éticos, a legitimidade e o direito de acesso à terra para todos. Essa nova compreensão foi sendo ampliada pela CPT, dentro de um trabalho

ecumênico, aglutinando outras igrejas, especialmente a Luterana. O pressuposto teológico de que, o acesso à terra é um direito divino, e que a mesma, deve ser utilizada para o cultivo em vista da subsistência e da vida; foi fundamental para expor os pressupostos que dão legitimidade a extensas áreas de terra privadas. Como esse direito não é respeitado, milhares de famílias são desprovidas do direito à vida e ao trabalho, sendo levadas, na inexistência de outras opções, a acampar à beira da estrada e vivenciar todo tipo de situações desfavoráveis (MARCON, 2016).

A metodologia da CPT, especialmente aquela direcionada pelo grupo de trabalho do padre Arnildo Fritzen, objetivava dar condições e apoio para que os próprios acampados se identificassem como sujeitos e, conseqüentemente, participassem ativamente de todas as discussões e deliberações no acampamento, na elaboração/construção das propostas a serem apresentadas aos órgãos públicos e nas negociações, especialmente com o governo estadual e com o Incra. Assim como, pudessem se expressar durante campanhas de conscientização, coleta de alimentos, e concessão de entrevistas de esclarecimento à imprensa e aos visitantes (MARCON, 2016).

Esse processo de devolução da palavra aos verdadeiros interessados, institui-se em fator metodológico fundamental, mas também resultou em muitos conflitos, especialmente com os partidos políticos e alguns líderes sindicais, que aspiravam falar em nome dos sem-terra. Aparentemente simples, essa metodologia traz consigo uma potencialidade transformadora fundamental. Essa nova compreensão do papel do sujeito sem-terra produz uma grande ruptura em relação aos procedimentos do Master e também das Ligas Camponesas, que possuíam líderes bem reconhecidos³² e que, logo após o golpe de 1964, foram

32 Com o aprendizado obtido durante o longo percurso da luta pela terra, o MST não possui uma liderança única. Há lideranças em instâncias regionais, estaduais e nacionais. Assim em caso de prisão arbitrária de alguma liderança, o Movimento segue suas atividades normalmente. Ao contrário, de movimentos anteriores, onde se prendia a liderança principal e o movimento praticamente encerrava-se.

presos, torturados e assassinados. Essa tendência metodológica, de inclusão do sujeito sem-terra no protagonismo, embasou-se em uma avaliação crítica dos procedimentos utilizados pelo Master que, ao ver-se pressionado pelo governo estadual, ligado ao PTB, desfaz, em parte, sua capacidade de autonomia como movimento de agricultores sem-terra (MARCON, 2016).

A CPT possuía uma interpretação bem explícita sobre a importância de que, ninguém falasse em nome dos acampados, e que eles próprios deveriam assumir os enfrentamentos necessários. Num primeiro momento as reações foram de incapacidade e falta de experiência. Mas, no decorrer, esse encaminhamento político-metodológico foi se mostrando eficaz, tanto para os acampados, que foram diminuindo o medo de falar, quanto para as entidades apoiadoras com o movimento, que a partir disso, passaram a ter uma função de apoio e respaldo nas negociações e mobilizações (MARCON, 2016).

Tanto a formação de consciências desenvolvidos nas CEB's, quanto a conscientização política-religiosa por meio do sofrimento, imposta pelo contexto social do acampamento Natalino; e que marcou também os indivíduos da Annoni, recaiu indubitavelmente sobre a relação entre formação e experiência dos sujeitos.

Agora num segundo momento, ou seja, no período pós-ocupação, já na Annoni, baseado numa perspectiva tanto de consolidação do acampamento, quanto do próprio MST, algumas lideranças e apoiadores decidiram desenvolver um curso de formação política para as lideranças. Esse curso, propriamente dito, efetivado no interior do acampamento, iniciou-se em fevereiro de 1986, e com término³³ em maio do mesmo ano, quando da realização da Romaria Conquistadora da Terra³⁴ (marcha a Porto Alegre), que absorveu a maioria de seus

33 Terminou no sentido formal, por que as formações dentro do MST são permanentes e constantes, ocorrendo o tempo todo, em qualquer lugar, em qualquer contexto social.

34 No capítulo 3 se dará maiores detalhes sobre o fato.

participantes. A definição dos conteúdos e objetivos a serem trabalhados ficou a cargo da coordenação do acampamento, de agentes da pastoral e de grupo ligado à CUT (Central Única dos Trabalhadores). O curso foi aplicado pelo Frei Antonello³⁵ (HOFFMANN, 2002).

O curso estava inerente a organização interna do acampamento, isto é, pelos núcleos de base, que indicavam seus representantes. O curso estabelecia um certo rito: inicialmente, realizava-se um trabalho de instrumentalizar os sujeitos participantes sobre um determinado tema, na sequência, dava-se um processo de interação com a base do acampamento, e posteriormente, um processo de retorno das discussões dos núcleos. Os objetivos principais da formação estavam, logicamente, relacionados com as demandas da luta pela terra: consolidar organizativamente o acampamento e qualificar politicamente as lideranças (HOFFMANN, 2002).

Um dos instrumentos utilizados no curso foi o caderno de formação do MST nº 5, que definia como objeto de sua publicação “orientar as lideranças do Movimento Sem Terra na organização dos companheiros de base” (p. 3). As orientações contidas nesse caderno diziam respeito: do que é o MST; de como começar a organização do Movimento nos municípios, junto aos sindicatos; de como agir após a formação da comissão provisória do Movimento no município (sua organização interna); da organização da assembleia municipal; da organização na base (nas comunidades, grupos de confiança), da organização a nível estadual e nacional; da necessidade de assessoria; e de alguns princípios da organização do Movimento (MST, 1985).

Mas especificamente quanto ao curso e seu conteúdo programático, o mesmo estava organizado em três eixos. O primeiro, mencionava sobre a conjuntura da luta pela terra; o segundo, tratava sobre a compreensão da sociedade a partir de uma análise de classe; e o

35 Vilso Antonello, à época frei franciscano. Atualmente reside em Porto Alegre.

terceiro, citava sobre a questão da relação entre religião e luta. Mesmo que, o processo de formação não tenha sido concluído, devido a dinâmica das mobilizações de luta dos acampados, os temas e os enfoques continuaram a ser tratados internamente³⁶ (HOFFMANN, 2002).

Entretanto, para se ter uma ideia da preocupação do MST (não somente na Annoni) com a questão da formação de seus quadros; até o ano de 1994, que é o ano posterior ao assentamento em definitivo (legalmente) das famílias da Annoni, foram elaborados pelo Movimento, 22 cadernos de formação.

Quadro 3 - Lista de cadernos de formação do MST, de 1984 a 1994.

Número/Ano	Temática abordada
1 – 1984	A política fundiária do governo
2 – 1984	Documento sobre a questão da terra
3 – 1985	A constituição interessa aos trabalhadores rurais
4 – 1985	O PNRA e o MST
5 – 1985	MST – organização MST como se organiza
6 – 1985	O papel do assessor e da secretaria
7 – 1985	Ações de massa
8 – 1985	O papel da igreja no movimento popular
9 – 1986	Terra não se ganha, se conquista
10 – 1986	A luta continua – como se organizam os assentamentos
11 – 1986	Elementos sobre a teoria da organização no campo
12 – 1987	Nossa força depende da nossa dedicação

³⁶ Mesmo que se trate especificamente em capítulo posterior, desse tema, mas, no decorrer do curso já havia indícios de cisões entre lideranças, quanto à questão da religião e do enfoque político na luta pela terra, que ficaram estremecidas, principalmente, após os desfechos da marcha a Porto Alegre.

13 – 1987	MST – nossas prioridades
14 – 1987	Construir um sindicalismo pela base
15 – 1988	A mulher nas diferentes sociedades
16 – 1989	Perspectivas políticas no Brasil/89
17 – 1989	Plano Nacional do MST – 89 a 93
18 – 1991	O que queremos com as escolas dos assentamentos
19 – 1993	Calendário histórico dos trabalhadores
20 – 1993	A cooperação agrícola nos assentamentos
21 – 1994	Questões práticas sobre cooperativas de produção
22 – 1994	Dicas para buscar a eficiência

Fonte: informações obtidas junto ao caderno de formação do MST, nº 19, 1993.

Essa síntese do processo de formação inicial, dos sujeitos pertencentes ao Movimento, e que deram condições a qualificação de lideranças, recontada minimamente desde o período anterior à ocupação, e expandindo-se para dentro do acampamento, não delimita um ponto estanque quanto a formação. Ao contrário, os processos formativos e educativos dos sujeitos-lideranças permanecem em franco desenvolvimento, de modo constante e permanente. E para além disso, é possível identificar que a formação dos sujeitos-lideranças que atuaram na ocupação da Fazenda Annoni, e que continuam atuando no MST, não ocorreram como um “passe de mágica”. Foi um processo de (re)construção, primeiro de rupturas subjetivas, e após inserções de natureza coletiva, que levou tempo e muita luta. Se adentrássemos, a uma revisão histórica e teórica mais profunda, sobre a formação dos sujeitos-lideranças ligados ao MST, logo remontaríamos, para além da Annoni e do Natalino, para além da CPT e das CEB's, necessitaríamos de um amparo epistemológico que fundamentasse essa temática num nível macro, mas, porém, não foi objetivo desse estudo.



2

**DA ORGANIZAÇÃO COLETIVA:
AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS
(1985-1986)**

OS NÚCLEOS DE ORGANIZAÇÃO (DE BASE)

Um acampamento, envolve um grupo tão grande de pessoas, que logicamente, necessita de uma organização interna. E essa organização, basicamente se dá por núcleos de base. Os núcleos são organizados por proximidade, ou seja, normalmente a partir do município de origem dos acampados, e envolvendo de dez a trinta famílias (GORGEN e STÉDILE, 1993).

Anteriormente à Annoni, no acampamento Natalino, a denominação era grupo de famílias, representando um prolongamento dos grupos de famílias existentes nas comunidades. A terminologia - núcleos de base³⁷, efetivado na Annoni, sinalizava um caráter mais político (HOFFMANN, 2002).

De imediato, após a ocupação da Annoni, deu-se o processo de organização interna, como estratégia de permanência na área. As famílias então, foram organizadas em pequenos grupos, e dessa forma, o contato dos grupos com a coordenação do acampamento, dava-se de maneira representativa. Se compreendia que essa forma de organização, faria com que as informações circulassem no acampamento, e que as deliberações de cada grupo, mediante seu representante, chegassem à coordenação geral. (BONAMIGO e BAVARESCO, 2008).

Segundo Hoffmann (2002), citando o “Boletim da Ocupação” (de novembro de 1985), o acampamento da Annoni estava organizado internamente em 145 núcleos, de 10 a 15 famílias cada núcleo.

37 Conforme Hoffmann (2002), a partir de 1983, a denominação núcleos de base começou a ser desenvolvida por lideranças e interlocutores religiosos junto às comunidades dos sem-terra na região de Três Passos-RS. Numa experiência que antecedeu e preparou a ocupação, e que foi introduzida na organização interna da Annoni.

O núcleo de base da minha família era o de número 01. Que envolvia as mesmas famílias que, percorreram o trajeto embaixo da lona de um caminhão até a Annoni, e que participaram juntas da ocupação, ou seja, sete famílias de Ajuricaba, uma de Jóia, uma de Augusto Pestana e uma família de Ijuí. Esse núcleo de base original perdurou entorno de um ano e meio. Sofrendo alterações de seus membros mais tarde, devido ao assentamento de algumas famílias e desistência de outras, e conseqüentemente, a entrada de outras famílias no núcleo. Minha família permaneceu organizada em núcleo de base até o ano de 1994.

Os núcleos de base, são no fundo, uma estrutura de gestão, que direciona para a construção da coletividade. Praticamente, em todos os capítulos desse trabalho, se fará alguma menção a eles. Essa compreensão de coletividade, em que se traduzem os núcleos, conforme Caldart *et al.* (2013), é respaldada como um organismo social vivo, em que seus partícipes, são formados por sujeitos livres, que possuem objetivos determinados e ações em comum; organizado e atribuído por instâncias de direção, num sistema de responsabilidades e reciprocidades. A coletividade nesse contexto, segundo a autora, requer ser produzida e reproduzida, em estado permanente de construção. Os núcleos de base, nesse princípio de fomentador da coletividade, implicam a aprendizagem do ato de conviver com as diferenças, de percepção e superação das contradições. Conforme Caldart *et al.* (2013), é o espaço de cooperar com o outro, mas sem perder a identidade própria, tendo neste ambiente também, a oportunidade de reconstituição de sua maneira de ser e de agir.

Outro elemento constitutivo desse processo de construção da coletividade, situa-se no entendimento de um movimento social, que opera para a formação de uma organização política, preocupada com as transformações da sociedade. Estabelecendo uma alteração na referência organizativa política e cultural dos camponeses sem-terra. Possibilitando-os a compreender a noção de classe (CALDART *et al.*, 2013).

De acordo com Caldart *et al.* (2013), os núcleos assumem uma estruturação horizontal de decisões, com uma definição de espaços e funções bem definidos. Esse movimento apresenta um caráter de

democracia ascendente³⁸. Permitindo o debate/análise/reflexão desde os próprios núcleos até a tomada de decisões pelo conjunto da coletividade em instâncias superiores. No caso do acampamento da Annoni, a Coordenação Geral ou a Assembleia. Conforme a autora, além do princípio da coletividade, dentro do MST, adquire força o ideário de organicidade. Esse conviver em núcleos, sinaliza o processo em que, uma determinada ideia ou um conjunto de deliberações, consigam transitar, de maneira ágil e simultânea, por todas as instâncias organizativas. Devido à longa tradição dos camponeses, segundo Caldart *et al.* (2013), de isolamento e mínima participação política na base social que os constituía, a construção da organicidade tornou-se tarefa essencial. É um desafio permanente, em razão da complexidade de uma organização de massas. Os núcleos de base, nesse sentido, se colocam como agentes orgânicos, no processo estimulador de organicidade.

Os núcleos de base são por um lado, a coletividade primária, e por outro, a referência organizativa. Fundem-se em si. É onde os sujeitos se encontram, de certo modo, a sua família adotada. Os núcleos, necessariamente, implicam que todos devem se conhecer, e se reconhecer, viver consigo e com o outro, ou seja, uma forma de educar-se em todas as dimensões. Ocupando-se não mais apenas, com seus próprios problemas, mas com questões que interferem à coletividade, como questões de saúde, de trabalho, de convivência, entre outros. Em suma, os núcleos são, o elo entre a instância básica e o contexto do coletivo, sendo responsável e agindo diretamente nos processos de formação política (CALDART *et al.*, 2013).

Essa forma de organização, ainda vivenciado em 1985, permanece sendo a base da organicidade, de todas as ações e atividades do MST, sejam em acampamentos, em marchas, em cursos de formação, em escolas. Os Núcleos de Base (NB's), é o que dá toda a sustentação organizativa interna e formativa aos sujeitos envolvidos.

38 Em Caldart *et al.* (2013), a autora utiliza-se das terminologias *democracia ascendente* e *democracia descendente*, para explicar os processos organizativos, baseados em núcleos de base e outros espaços de coletividade, efetivados no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis/RS.

O PAPEL DA FÉ CRISTÃ NA SUSTENTAÇÃO DO ACAMPAMENTO

Quando se trata de estabelecer uma relação entre o papel da fé cristã e sua relação com o acampamento da Annoni, há dois elementos que são fatos indiscutíveis: a) a ocupação da Annoni, só ocorreu, devido ao apoio de setores progressistas da Igreja Católica³⁹; e, b) a maioria das famílias, se mantiveram por tantos anos acampadas, motivadas pela fé cristã e pelo sonho da terra prometida (visão bíblica). Após intensas leituras sobre o assunto e relatos de terceiros (sejam em pesquisas⁴⁰ ou oralmente, de caráter informal⁴¹), é passível de entendimento, da “existência de duas classes” de famílias no acampamento. Uma já citada, as famílias acampadas, que mantiveram sua luta amparada na fé. E outras famílias (mesmo tendo fé), compreendiam a luta pela terra como um fator de consciência política. Assim configurando-se, entre as famílias e perpassando do acampamento até ao assentamento, dois polos de compreensão sobre a luta pela terra - a luta da terra pela terra (terra prometida) e a luta da terra como transformação social.

39 “[...] Convém ressaltar ainda que os camponeses contaram também com o apoio das Igrejas Luterana e Metodista. Estas, via de regra, prestavam o mesmo tipo de solidariedade através de apoio político e presença em momentos-chave, de auxílio material e, eventualmente financeiro. Os luteranos constituem também a CPT/RS desde a fundação desta, em setenta e sete, ainda que em número reduzido [...]” (HOFFMANN, 2002, p. 123).

40 Há uma série de pesquisas, que demonstram relatos dos sem-terra, sobre a importância da fé no acampamento da Fazenda Annoni (mesmo que essas pesquisas não tivessem essa finalidade).

41 Em conversas informais, com os assentados mais antigos, é nítido nos seus relatos, que o objetivo final da luta pela terra, era simplesmente a terra, para muitos não havia uma consciência de classe ou uma formalização de vida que direcionasse a uma sociedade socialista.

Afirmo conscientemente hoje, que a permanência e persistência de meus pais no acampamento, assentou-se mais amparada na fé cristã, e menos, na compreensão da luta pela terra como elemento político, de transformação social. Meus pais, compreenderam a ocupação da Annoni como a busca pela terra prometida, da versão bíblica, do antigo testamento; e não tendo o acampamento como um "laboratório" de foco político, de revolução, de busca por uma sociedade socialista, não compreendendo quem eram Marx, Lênin, Fidel Castro ou Che Guevara.

Por mais que, o acampamento da Annoni tenha se estendido por muitos anos (que será descrito em capítulo posterior), o primeiro ano de acampamento (onde todas as famílias permaneceram juntas no mesmo local), será sempre lembrado como o período mais importante da ocupação. Muitas práticas e ações da Igreja, por intermédio de agentes da pastoral, nesse curto período de tempo, marcaram as vidas de homens, mulheres e crianças; e ditaram comportamentos e ações futuras, sejam individuais ou coletivas.

No primeiro ano de acampamento, de outubro de 1985 a outubro de 1986, foi um período de grande destaque e participação ativa da Igreja, incentivando os sem-terra a não abandonarem a sua causa e manterem-se firmes na luta (GOES, 2010).

A igreja enquanto instituição estava inserida no acampamento, com presença marcante. Aos finais de semana, ônibus com pessoas, se deslocavam para auxiliar e celebrar com os acampados. As dificuldades dos sem-terra eram amenizadas com o apoio da Igreja, desde o princípio, por meio de campanhas para arrecadação de alimentos e utensílios (GOES, 2010).

Além das doações de alimentos e utensílios, o que mais chamava a atenção eram as doações de roupas, era uma sensação a parte. Nós recebíamos muitas roupas doadas oriundas da Alemanha, com tecidos de espessura grossos e até mesmo desproporcionais em tamanho para a nossa cultura, como casacos, tocas e mantas; de cores diferentes, vibrantes. Por muitos anos usei as roupas doadas da Alemanha, ajudou-nos a suportar o frio no acampamento.

O apoio de setores progressistas da Igreja aos sem-terra, vem de longa data, podemos dizer que o trabalho, que fora desenvolvido na Annoni, foi uma sequência (ou extensão) do que havia sido trabalhado ainda na Encruzilhada Natalino. As experiências, ações, símbolos, místicas e rituais efetivados na Annoni, não foram exclusividade apenas dos sem-terra da Annoni, mas também de sem-terra de lutas anteriores. Aliás, é perfeitamente plausível, estabelecermos uma relação proximal entre a *compreensão que meus pais tiveram sobre a ocupação da Annoni (enquanto busca pela terra prometida) e o trabalho pastoral desenvolvido, antes na Encruzilhada Natalino e, posteriormente na Annoni*. Sobre isso, na pesquisa de Marcon (2016), que teve como objeto o acampamento Natalino, o mesmo⁴² traz algumas elucidações, que penso, serem cabíveis de inclusão também, no cenário do acampamento da Annoni.

O acampamento do Natalino, obteve grandes contribuições dos teólogos da libertação, que produziram/introduziram um conjunto de reflexões bíblico-teológicas, objetivando a alforria dos oprimidos. Houve todo um processo de releitura da Bíblia, num âmbito de emancipação do ser humano. Textos, principalmente do Livro do Êxodo, foram trabalhados continuamente, enfatizando as experiências de sofrimento e escravidão, e simultaneamente, de conquista da terra prometida. A experiência do povo hebreu, destacada no Êxodo, era frequentemente reavivada. E essa busca pela terra prometida, era o mecanismo que sustentava à resistência (MARCON, 2016).

O contexto religioso foi preponderante, para a resistência e a sustentação do acampamento (Natalino) contra as intempéries climáticas, a fome, e as práticas repressivas e caluniosas dos governos e setores contrários da sociedade. O que distingue essa experiência de outros movimentos sociais messiânicos, é o fator de que a fé, nunca substituiu ou abrandou a luta política. Além do mais, no acampamento

42 Marcon (2002), através do texto: Influência político-pedagógica do acampamento Natalino no MST; nos apresenta a relação próxima entre religiosidade e luta política, descrevendo a atuação da Igreja e a metodologia adotada pela CPT.

(do Natalino) não houve a idolatria de nenhum líder, como ocorreu com movimentos sociais anteriores. Havia o entendimento, de que a resolução política para a questão da terra, era de discussão conjunta pelos envolvidos e encerrada coletivamente (MARCON, 2016).

Esse contexto religioso, existente no acampamento Natalino, ou seja, de ênfase nas releituras bíblicas, da superação do sofrimento e da dor, recompensado com a terra prometida, foi perfeitamente aplicado também no acampamento da Annoni. E penso, com uma funcionalidade excepcional para a manutenção do senso de resistência coletiva do acampamento. Bem como também, a consciente não idolatria a líderes (vivos), até hoje presente dentro do MST.

Reforçando ainda mais, o já dito, o acampamento de Encruzilha Natalino serviu de exemplo para o acampamento da Annoni, quanto à ressignificação do universo simbólico dos subalternos (dos acampados). Segundo Benincá (2002), demonstrou como é possível transformar a consciência fatalista e de resignação, inerente aos submissos acampados, na consciência crítica e revolucionária. O perfil dos acampados de Natalino e da Annoni eram muito similares. Para Benincá (2002), grande parte dos acampados, portava consigo, uma pedagogia da resignação, elaborada sob o domínio ainda da escravidão, das ameaças das forças da natureza, da miséria, da fome e das doenças. Somado a isso, de acordo com o autor, havia o medo de Deus e da ação do destino. Desse modo, a resignação era também uma compreensão religiosa do mundo, ou seja, uma maneira de compreender, teologicamente, a ação de Deus sobre o mundo e o destino das pessoas nesse e no mundo sobrenatural.

A imagem de Deus, idealizada pelos escravizadores era a de um Deus poderoso, que castigava e fazia justiça. O medo de um castigo sem limitações fazia os subalternos suportarem e aceitarem seu destino. E as injustiças, tidas como ações postas dentro de um contexto de normalidade, nas relações entre escravo-senhor e homem-Deus. A consciência resignada, desenvolvida no processo de escravidão, que não ousava destituir

sua fé nos antepassados e no seu paradigma religioso de mundo, mostrou-se competente para ressignificar os objetos sagrados, as festas, as orações e os sofrimentos. Perpetuando atitudes de passividade ativa e conformidade com a vontade dos detentores do poder (BENINCÁ, 2002).

Entretanto, essa maneira de visualizar o mundo, de sustentação da pedagogia da resignação, do período da escravidão, perde sua legitimidade. Quando da instalação do acampamento do Natalino, e *que efetivamente aplicou-se no acampamento da Annoni*⁴³, destacava-se a teologia da libertação, que tentava ultrapassar a consciência ingênua da resignação. A teologia da libertação postava-se contrária ao projeto colonial e capitalista, que necessitava amparo de uma teologia da passividade e resignação de pensamento. Nesse sentido, seria insustentável manter um acampamento revolucionário de sujeitos excluídos do desfrute da terra, cujas ações e atitudes fossem de passividade e inoperância (BENINCÁ, 2002).

Os agentes da pastoral, no acampamento Natalino (e *que serviu de base formativa para a Annoni*⁴⁴), logo percebem que as práticas revolucionárias de luta e resistência dos acampados, eram contraditórias à sua concepção religiosa de mundo. A ação política destoava da consciência religiosa fragmentada. A prática política necessitava de uma consciência revolucionária, e conseqüentemente, uma concepção nova de religiosidade, que rompesse com o senso comum paradigmático impregnado na cultura dos acampados. O desafio dos agentes da pastoral foi de, transformar o senso comum dos acampados, de uma visão de mundo fatalista e passiva à sujeitos de suas ações revolucionárias. Era necessário o rompimento do projeto político-social pensado e orientado pelos “outros” (BENINCÁ, 2002).

As práticas pedagógicas de resignação pautavam-se no respeito e temor a Deus e na ação de obedecer a sua vontade. A vontade de Deus, entretanto, era representada pelas autoridades, em que “seguir ordens superiores significava obedecer a Deus”. O idealismo das práticas

43 Grifo meu

44 Grifo meu

de resignação era sempre a obediência e o passivismo político. O Deus magnífico castigaria quem não submetesse a sua vontade. Partindo desse contexto, os agentes da pastoral, mediante reflexão com os acampados, entenderam da necessidade de substituir o sentido de obediência e passividade, para outro sentido, que indicasse libertação e luta. Da teologia da resignação para a teologia da libertação (BENINCÁ, 2002).

A teologia da libertação possibilitava um novo código de religiosidade, demonstrando que o Deus da Bíblia, não somente rejeitava o sofrimento dos acampados, mas como também, se colocava contrário ao projeto capitalista, que disseminava as diferenças. Nesse propósito (cenário construído), Deus lutou com o seu povo, e estabeleceu um lado, escolheu estar com o sem-terra, para construir uma nova sociedade. Portanto, o Deus da Bíblia é o Deus Libertador (BENINCÁ, 2002).

Os acampados tinham facilidade de compreender a força poderosa de Deus. A novidade nesse novo contexto, era de que, esse Deus estava do lado deles, dos despossuídos, que eles eram o povo escolhido do Deus da Bíblia. O estabelecimento do Deus forte se manteve, não requerendo mudanças estruturais no senso comum dos acampados, mas sim, dando novo sentido à sua ação política e religiosa. Com isso, mediante práticas político-religiosas de libertação, os sem-terra se tornariam sujeitos de sua própria história. Esse processo de ressignificação, empoderou os acampados, pois agora, quem convocava para essa transformação era o mesmo Deus, que até outrora, era apenas visto como opressor. Agora necessitavam se engajar na luta e não mais manterem-se em estado de passividade. A lógica de ação político-religiosa se daria da seguinte forma: a resignação seria substituída pela luta, entretanto, manteriam a permanente fé no Deus Poderoso e Libertador (BENINCÁ, 2002).

Entretanto, se quisermos conhecer melhor (ou aprofundar minuciosamente), o trabalho pastoral desenvolvido no acampamento da Annoni, necessitamos adentrar a questões anteriores ao acampamento. Conforme Benincá (1987), a instituição eclesial católica do Rio Grande do Sul, sempre estabeleceu vínculos com os pequenos proprietários

de terra, isto é, os colonos, descendentes de imigrantes europeus. Como segue o autor, essa vinculação estreita e íntima, dos agentes da pastoral com os colonos, levou uma parcela desses agentes à manterem-se solidários com os colonos que foram despojados de suas terras. Essa passagem dos colonos, para a situação de ex-proprietários, fez com que houvesse uma divisão teológica e pastoral entre os agentes⁴⁵.

Parece ter sentido, a opinião de alguns, que a Igreja ao estar presente nos acampamentos dos sem-terra, não o fez tendo o compromisso evangélico para com os mais pobres (os caboclos⁴⁶), mas sim, em razão de sua relação com os desapoderados da terra, na situação de acampados. Se esse vínculo da Igreja (alguns setores), com os indivíduos privados da terra, rompeu com o enfoque político da pastoral, deixando de lado os conceitos intransigentes de propriedade natural, para um entendimento mais socializante; a utilização da terra deveria, essencialmente, primar pelo bem social. Essa transformação de orientação política só ocorreu, devido que, ao mesmo tempo do surgimento da Teologia da Libertação, que dava destaque ao pobre como sujeito da ação pastoral, ocorreu uma transfiguração socioeconômica de uma parcela de cristãos (os colonos) situados no meio rural, que de proprietários de terra, passaram a condição de sem-terra (BENINCÁ, 1987).

Os acampamentos, são produto de uma prática política, que também é uma prática pastoral. A pedagogia pastoral, utilizada na Annoni, foi determinada pelos objetivos do projeto político de ação pastoral, que por sua vez, inspirada na prática de uma visão teológica de mundo⁴⁷. A visão teológica dos agentes da pastoral, passada aos sem-terra, buscava marcar os elementos do Deus forte, sob a figura de Javé, que sinalizava a libertação do seu povo (BENINCÁ, 1987).

45 A dissertação de mestrado de Elli Benincá (1987), apresenta detalhes sobre o conflito religioso interno da Igreja Católica, em razão dos acampamentos Natalino e Annoni.

46 Benincá (1987), descreve as diferenças de origem étnica (e espírito) entre os acampados – caboclos e descendentes de europeus.

47 Ver aprofundamentos sobre isso em Benincá (1987).

Provavelmente, os círculos bíblicos, foram os mecanismos pedagógicos mais utilizados junto aos sem-terra. Utilizando-se um trecho bíblico, reúne-se um grupo de famílias para rezar, e a partir desse contexto, tentam situar seus problemas sociais e estabelecer maneiras concretas de ação. Para complementar a reflexão dos grupos, os cantos religiosos, deixavam o conteúdo teológico social bem demarcado (BENINCÁ, 1987).

Mesmo sendo criança, no primeiro ano de acampamento, os cantos religiosos permanecem nítidos ainda hoje, nas minhas memórias. Ao ouvir trechos desses cantos atualmente, logo de imediato, me remonta ao acampamento (aos momentos de religiosidade, as mobilizações de luta, a movimentação das pessoas ao redor do palco principal do acampamento). Trechos de cantos descritos por Benincá (1987, p. 155), ainda soam familiares aos meus ouvidos: “[...] animados pela fé e bem certos da vitória, vamos fincar nosso pé e fazer a nossa história, e fazer a Nossa História animados pela fé [...]”; “virá o dia em que todos ao levantar a vista, veremos nessa terra reinar a liberdade, minh’alma engrandece o Deus libertador, se alegra o meu espírito em Deus meu Salvador” [...]. E a inesquecível, “a classe roçeira e a classe operária, ansiosas esperam a reforma agrária, sabendo que ela dará solução, para a situação que está precária, saindo projeto do chão brasileiro, de cada roçeiro ganhar sua área, sei que na miséria ninguém viveria, e a produção já aumentaria, quinhentos por cento até na pecuária [...]”. Na sequência, os gritos de ordem, que ecoavam no acampamento: povo unido, jamais será vencido, povo organizado, jamais será pisado”.

Adicionado aos cantos religiosos, os poetas populares são incentivados a produzir e cantar a libertação do povo. Cartazes com recortes de revistas e jornais, noticiando lutas em outros estados; e fotografias de agricultores assassinados são divulgados entre os sem-terra. O objetivo era, não apenas cantar o sofrimento individual, mas também saber do sofrimento, das lutas e vitórias de outros brasileiros e latino-americanos (BENINCÁ, 1987).

Para além, dessa pedagogia pastoral, formadora de uma nova consciência, de um ser liberto, não passivo, não objeto de dominação,

outra ferramenta também era utilizada – as romarias da terra⁴⁸ (as procissões aos santuários). Quanto ao caráter moralista das procissões religiosas e o seu espírito individualista de salvação, não houve por parte da pedagogia pastoral um combate a isso, mas ao contrário, utilizou-se os aspectos significativos do ritual e os transfigurou de nova concepção teológica. As romarias não combateram o pecado individual, mas insistiram no pecado social de opressão e de injustiça, propondo a comunhão dos cristãos em busca de libertação em comum. As romarias se transformaram em um dos instrumentos pedagógicos mais robustos, quanto a conscientização política (BENINCÁ, 1987).

Mas sem sombra de dúvida, o símbolo mais forte de fé e luta, entre os sem-terra da Annoni foi a cruz de madeira. Criada no acampamento Natalino, segundo Benincá (1987), a Cruz de Encruzilhada Natalino produziu um efeito psicológico muito forte entre os sem-terra. Ao ver a cruz, não somente no acampamento, mas estampada em jornais, revistas e folhetos de divulgação, sentiam-se naquela imagem, representados. Para Benincá (1987), a Cruz de Natalino teve sua origem na tradição do catolicismo popular, e nas missões religiosas, que marcaram profundamente o inconsciente religioso dos agricultores. Segundo o autor, a primeira cruz⁴⁹, que surgiu no acampamento Natalino, era feita de tabuinhas, e continha a mesma inscrição das missões – salva a tua alma, representava a teologia tradicional da moral individualista. Através da reflexão com os acampados, os agentes da pastoral, conseguiram modificar as tabuinhas por um tronco de árvore, representando todo o sofrimento que estavam vivenciando. Conforme Benincá, a cruz de pequenas tabuinhas, não

48 A romarias da terra são sempre realizadas na 3ª feira de carnaval. Em homenagem a Sepé Tiarajú, morto juntamente com 1.500 índios, pelos portugueses e espanhóis, numa 3ª feira de carnaval, lutando pela sua terra (BENINCÁ, 1987).

49 Segundo Benincá (1987, p. 32), "a ideia de plantar uma cruz no local do acampamento foi uma lembrança do tempo em que viviam na reserva indígena de Nonoai, onde os colonos invasores se reuniam em torno da cruz. A teologia da cruz nada tinha a ver com as preocupações do acampamento. Representava ainda a ideia de resignação diante do sofrimento".

demonstrava toda a opressão e o sofrimento contextualizado naquele momento. Dessa forma, tanto no Natalino, quanto na Annoni, o local onde encontrava-se a cruz, tornou-se o centro vivo do acampamento, para reunirem-se com lideranças, tomar decisões e apoiarem-se mutuamente. *Reforçando a concepção de que, os sujeitos que não tinham consciência política, permaneciam no acampamento pela fé*⁵⁰.

A cruz simbolizava três aspectos: a) os panos amarrados à cruz representavam os sujeitos nascidos e falecidos no acampamento; b) as escoras demonstravam o apoio recebido de outras pessoas e instituições; c) a travessa significava o elo de união entre acampados e os sujeitos cristãos engajados no processo de luta (a unidade de pensamento) (BENINCÁ, 1987). Para o autor, a construção do símbolo da Cruz de Natalino significava o rompimento da visão individualista do 'salva a tua alma', e a superação da impotência de suportar sozinho o acampamento, para uma salvação comunitária, mediante um projeto político comum.

Nas mobilizações dos sem-terra da Annoni, a cruz de madeira estava sempre presente. Entretanto, conforme Caume (2006), a cruz edificada no acampamento da Annoni possuía uma particularidade, a mesma fora edificada com 32 pedras⁵¹, cada pedra registrava o nome do município de origem dos agricultores acampados. *O formato da cruz continha pedras maiores na base, e conforme subia em altura, as pedras diminuía de tamanho. Recordo-me que a pedra que indicava o nome de nosso município (Ajuricaba), era uma das maiores, assim estava colocada na base da cruz, sendo a terceira ou quarta pedra de baixo para cima. Essa cruz infelizmente, não existe mais; no local existe uma lavoura, com algumas árvores indicando o local.*

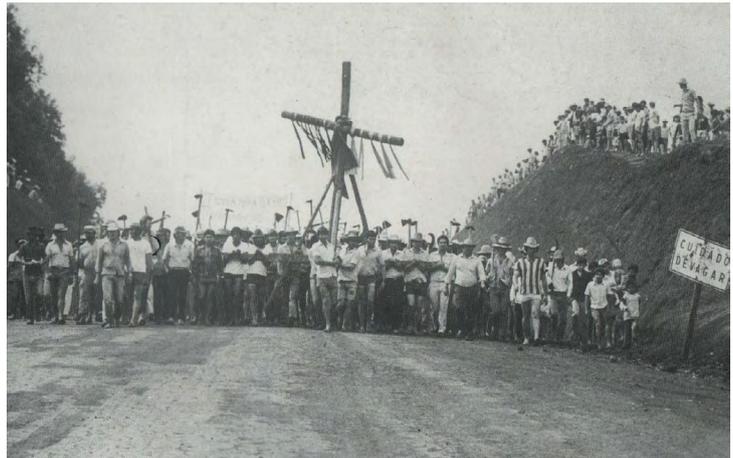
50 *Grifo meu*

51 Essa decisão de edificar uma cruz, utilizando-se de pedras, de acordo com Caume (2006), entrevistando o padre Arnildo Fritzen, foi uma escolha feita no interior dos núcleos de base, inspirada na leitura de passagem bíblica, que tratava das antigas tribos de Israel. As 32 pedras, seriam a união de 32 lugares diferentes.

Mas, “qual era a mística da cruz? Que atribuição de significados representou para os acampados e para os agentes da pastoral?” (CAUME, 2006, p. 160). Para o autor, a função social do símbolo, tinha como caráter funcionar como elemento “místico”, ou seja, motivador da luta social e como fator justificador de todos os entraves e empecilhos enfrentados no contexto do acampamento. Como segue o autor, para os agentes da pastoral incluso nesse processo, o simples objetivo de alcançar a terra, necessária à reprodução do conjunto familiar, apresentava-se insuficiente à sustentação da luta. Era conforme Caume (2006), essencial estabelecer estratégias de relação entre o racional e o emocional, conjugando o sofrimento de Jesus na cruz, associado ao sofrimento dos sem-terra (sem resignação), na conquista da terra (vitória final).

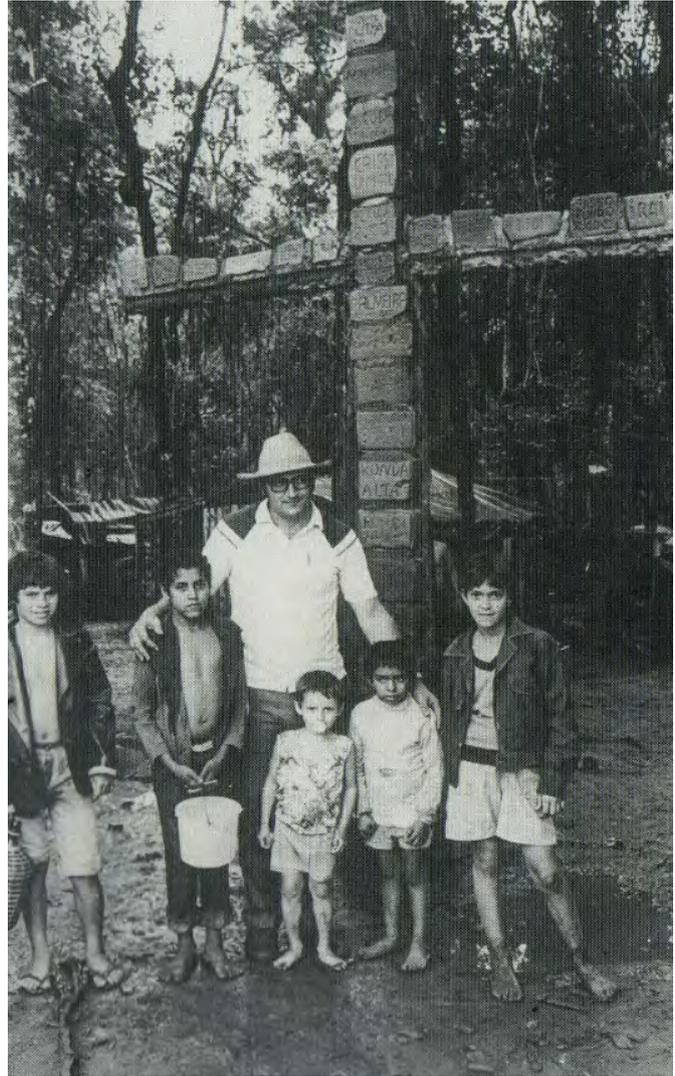
Na sequência, seguem três fotos da cruz: de madeira (carregada junto nas ações), de pedra (fixada no acampamento da Annoni), e uma réplica de pedra (representando a cruz original do acampamento da Annoni).

Figura 5 - Cruz de madeira sendo carregada pelos sem-terra da Annoni.



Legenda: RS 324, entre Ronda Alta e Pontão-RS, setembro de 1986. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

Figura 6 - Cruz de pedra erguida no “centro” do acampamento.



Legenda: a cruz representava os municípios de origem dos sem-terra. Na foto, o padre Arnildo Fritzen e crianças. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

Figura 7 - Réplica da cruz de pedra, indicando os municípios de origem dos sem-terra da Annoni.



Legenda: esta cruz está localizada na Comunidade do Assentamento 16 de março, em Pontão-RS, à 250 metros de minha casa. Fonte: acervo pessoal, 2022.

Porém, sempre é necessário destacarmos que, o papel da Igreja no acampamento Natalino foi central, determinante e agregador. Por sua vez, no acampamento da Annoni, começam a ocorrer profundas modificações no papel da igreja, em razão de que, o MST se constitui e a dimensão político-partidária se sobrepõe aos princípios religiosos (GOES, 2010). Mesmo que, no início do acampamento, o “trabalho pastoral” não detinha o monopólio apenas dos religiosos, mas também das principais lideranças do acampamento. Indicando que naquele período, quase inexistia uma diferenciação entre as atividades do MST e da CPT, praticamente não havendo uma distinção entre trabalho pastoral e “política de formação” (CAUME, 2006). Entretanto, com o passar do tempo, houve conflitos entre a CPT e o MST dentro do acampamento da Annoni.

Penso, baseado em leituras sobre o tema⁵², que o início da discórdia iniciou-se em razão da caminhada, de 250 agricultores, em maio de 1986, saindo da Fazenda Annoni até Porto Alegre – a Romaria Conquistadora da Terra. A CPT pretendia realizar uma caminhada pacífica, enquanto os membros ligados a direção do Movimento, desejavam realizar ações mais radicais, ocupando fazendas e forçando desapropriações (GOES, 20010). Não podemos esquecer, segundo Goes (2010), que na ocupação da Annoni, o MST já estava organizado, portanto, a CPT apresentava-se como um mecanismo de apoio ao Movimento, colocando-se na função de animação e auxílio; porém, já com um cunho político, pois envolvia-se na organização e encaminhamento das pessoas.

O acampamento da Annoni redimensionou o afastamento da Igreja desse processo de luta, e alguns elementos contribuíram para isso: a) a consolidação do MST como ator político; b) o momento político nacional e novas formas de análise da sociedade, em que, a luta pela terra adquiria um novo direcionamento, passando a contemplar o âmbito político, deixando à margem a simbologia e o teológico;

52 Autores contidos nas referências do próprio livro.

c) O MST passou a possuir o seu próprio programa de formação política, tornando-se mais independente, secundarizando os agentes religiosos. Apesar disso, a Igreja não deixou de auxiliar e posicionar-se como defensora dos acampados sem-terra. Da ideologia religiosa, *que predominava no início do acampamento*⁵³ entre os sem-terra, passou-se à uma ideologia de caráter político. A igreja católica deixou de ser, *paulatinamente*⁵⁴, o agente que estava na organização e orientação dos acampados, passando a ser apoiador do Movimento (GOES, 2010).

Após 1986, a relação entre CPT e MST é de difícil equilíbrio⁵⁵. Por um lado, a relação entre a busca por novos instrumentos teóricos, que possibilite análises mais complexas da sociedade e para fundamentar a nova prática política das lideranças, conduz o caráter religioso a um segundo plano, até mesmo anticlerical. E por outro lado, o agente da pastoral identifica os limites do seu trabalho, se outrora, suas práticas e representações religiosas se estabeleciam como substitutas das de cunho político, a introdução no mundo da política, torna sem sentido o imaginário ético-religioso para o Movimento, remetendo a religião ao âmbito privado dos indivíduos (HOFFMANN, 2002).

Com o fortalecimento do MST, o trabalho da pastoral tornou-se secundário, adquirindo o aspecto de apoiador, e não mais como figura central. Entretanto, seria inimaginável que a resistência e a coragem dos acampados da Annoni, fosse possível sem a influência dos agentes da pastoral⁵⁶. Apesar das divergências, há um grande reconhecimento e respeito por parte dos Sem Terra pelo fundamental trabalho desenvolvido pelos religiosos. *Um exemplo disso, data de 2001, quando*

53 *Grifo meu.*

54 *Grifo meu.*

55 Hoffmann (2002), em sua pesquisa descreve as distintas fases da relação entre a CPT e o MST, até os anos noventa, do século XX. Para maiores detalhes sobre a temática, a obra do autor, nos apresenta riquíssimos detalhes.

56 Principalmente, a atuação do padre Arnildo Fritzen, figura central na animação e suporte político-espiritual no acampamento da Annoni.

do casamento de minha irmã Luciana. A família de meu cunhado (Campigotto), fez questão que a celebração⁵⁷, realizada no Assentamento 16 de março, em Pontão/RS, fosse celebrada, pelo pároco local, Lauro Castelli, e também, pelo padre Arnildo Fritzen, representante histórico da luta pela terra na Annoni.

Figura 8 - Casamento da minha irmã Luciana e meu cunhado Adílson Campigotto.



Legenda: com a presença dos padres Lauro Castelli e Arnildo Fritzen. Fonte: acervo pessoal, 2001.

Não nos resta dúvida alguma, que o acampamento da Annoni, somente existiu e manteve-se fortalecido, ao menos no princípio, pelo papel fundamental dos agentes da pastoral. O prolongamento do acampamento por tantos anos, e a persistência de muitas famílias na luta pela terra deve-se a influência direta da fé cristã.

57 Foi a primeira celebração matrimonial realizada no assentamento.

O ACAMPAMENTO COMO ESCOLA DE VIDA (COMO FORMAÇÃO)

O acampamento de agricultores sem-terra, pode ser identificado como um momento provisório, delineado pelo caos, pela desarticulação e transformação de formas de vida e de valores tradicionalmente estabelecidos. Em especial, para os colonos do sul do Brasil, o acampamento é um tempo/espaço caracterizado pelo sofrimento, pela modificação de estruturas sociais tradicionais, entretanto, marcado também, pela reorganização de maneiras de sociabilidade herdadas do contexto comunitário, existentes nas comunidades (colônias, linhas) do norte gaúcho (CAUME, 2006).

A comunidade e seu contexto de relações pessoais (familiar, de trabalho, de lazer), comportava a unidade social dos colonos. Representado para estes, uma referência central de pertencimento, como local de manutenção de compromissos mútuos de base moral. O acampamento, encarado desde o princípio, como tempo/espaço circunstancial e provisório, trata de representar a desestabilização dessa estrutura de vida dos agricultores. E para muitos, *penso ser o imaginário construído por meus pais*⁵⁸, o assentamento era compreendido como o retorno à reedificação do espaço social, que é a comunidade de origem (CAUME, 2006). *Em muitas situações, meus pais mencionavam o intuito, de retornar para viver na comunidade onde cresceram. Fato que nunca se consumou.*

O acampamento da Annoni, foi experienciado pelos agricultores sem-terra como um período de exceção, de ruptura com as formas de vida anterior, de redimensionamentos de sonhos e desejos. Mas acima de tudo, constituiu-se um contexto de ressocialização, de redefinição de

58 *Grifo meu.*

concepções, valores morais e direcionamentos éticos, com os quais os acampados (caboclos e colonos⁵⁹) foram introduzidos (CAUME, 2006).

O rompimento da tradicional relação – trabalho, terra e família - que fundamentava o *ser colono*, foi uma das principais dificuldades vividas pelos agricultores sem-terra no período do acampamento. O cotidiano do mesmo, resultou numa quebra sequencial de ambiente de vida, de rotina de vida, reconfigurando totalmente a unidade e o equilíbrio entre o tempo do trabalho e o tempo livre. Enquanto que, nas suas comunidades de origem, o trabalho aparecia como centralizador da vida e como status moral, na excepcionalidade do acampamento, o contexto diário é regulado por outros objetivos, essencialmente aqueles impostos pelas mobilizações políticas e até mesmo pelo ócio. Essa nova construção, desse novo ambiente de vida, é amplamente identificada como uma valoração de caráter negativo, potencializador inclusive, de problemas psicológicos⁶⁰ (CAUME, 2006).

Para um agricultor sem-terra, que outrora preocupava-se essencialmente com o seu trabalho laboral e relações familiares formais, logo se viu submerso, num tempo em que o trabalho na terra, era algo a ser conquistado, para um futuro próximo; e que seu tempo de acampamento era marcado por processos de estudos, de formação política, até então, não próximos de si. Não nos surpreende, que as dificuldades de adaptação à essa ruptura de vida, fossem significativas e profundas.

59 Essa distinção entre a constituição de acampados caboclos e colonos de origem europeia, tão bem explicitada por Benincá (1987), parece ter sido, sem jamais querendo reforçar elementos de cunho discriminatórios, um elemento que requereria estudos mais aprofundados na manutenção organizativa dos assentamentos da Annoni. Das lideranças atuais do MST residentes na Annoni (e que já exerciam tal liderança no acampamento), são na sua ampla maioria de origem europeia. Bem como, principalmente, são agricultores descendentes de imigrantes europeus, os que atualmente praticam a produção agropecuária e modo de vida coletivos, tão difundido no período do acampamento.

60 Tais aferições, se deram mediante entrevistas realizadas por Caume (2002) com assentados, que relataram sobre o período do acampamento.

Entretanto, se por um lado há aspectos de negatividade, por outro, há fatores que propiciaram um novo olhar, de reorganização, de ressocialização, de sociabilidades e valores. É o espaço fecundo para a adesão a novos modelos de organização familiar e de produção agrícola, à responsabilização com outros projetos políticos, econômicos e sociais. Bem como também, o tempo do acampamento possibilitou aos sem-terra, a visualização e aplicabilidade discursiva de novas concepções e significados de vida. Discursos estes, repletos de outras formas de pensar, de outros valores éticos e morais, de estabelecimentos de novas relações sociais (CAUME, 2006).

Do ponto de vista pedagógico, o acampamento pode ser visualizado como um amplo espaço de socialização dos sem-terra, que devido as circunstâncias passam a viver um período de tempo considerável de suas vidas em coletividade, com regras e funcionalidades, diferentes de suas experiências anteriores, porém, constituídas por eles próprios. É nesse âmbito, que pode-se identificar alguns dos aprendizados fundamentais a que participou desse processo. Um aprendizado de destaque, é a passagem de uma ética do indivíduo a uma ética comunitária, que se desdobrará em uma ética do coletivo (na experiência posterior no assentamento ou na participação de instâncias do MST). O principal fato concreto da experiência de viver em acampamento, é a ruptura do isolamento próprio do camponês mais singelo, exigindo do mesmo, uma vida próxima dos outros e com teor de coletivismo, maneira esta, única, de conseguir manter a sobrevivência de si e familiar em condições tão adversas (CALDART, 2004).

Nesse sentido, um dos valores mais cultivados na situação de acampamento é o da solidariedade, justamente o valor que embasa a ética comunitária. Ser solidário com o outro nessa situação de acampamento não é uma intencionalidade, mas sim, uma necessidade prática, pois o alimento pode não ser suficiente a todos, a repressão pode atingir a todos, as intempéries climáticas podem alvejar os barracos de muitos, a incerteza de manter-se na luta pode chegar a alguns ou a cada indivíduo

em algum momento; mas o principal argumento da solidariedade era de que, a vitória será para todos ou não virá para ninguém. A condição gerada em um acampamento, leva os sujeitos há aprender a ser solidários, e olhar para a realidade sob o foco da coletividade, e não isoladamente. Uma inversão de papéis que não se aprende de forma fácil e rápida, sem conflitos, derrotas, brigas e mortes. Mas um aprendizado que, quando consolidado não consegue afastar-se de um sentimento de indignação diante das enormes diferenças, entre uma lógica de vida enfatizada na solidariedade, e outra baseada na competição e no individualismo⁶¹, anti-valores estes, que fundamentam uma sociedade que não importa-se em produzir sem-terra, sem-teto, sem-emprego, etc (CALDART, 2004).

Para Caume (2006), embora não se extinga as trajetórias de vida particulares, as heterogeneidades socioeconômicas, e os conflitos de interesses, o acampamento é compreendido positivamente. De acordo com o autor, no acampamento as diferenças tendem a ficar diluídas, e os conflitos internos permanecerem em estado de inércia, em razão do próprio contexto dos acampados, de fragilidade, insegurança e incertezas quanto ao futuro. Entretanto, o acampamento da Annoni, não constituiu-se numa comunidade livre de problemas, de conflitos e disputas⁶², mas é imprescindível percebê-lo como uma idealização discursiva elaborada, e com objetivos estratégicos bem definidos. Os objetivos do acampamento, segundo Caume (2006), assentaram-se em três aspectos: a) “[...] a solidificação do grupo social, a construção da identidade coletiva e a legitimação social do monopólio da representação do grupo por diferentes agências (MST, CPT, sindicatos ou outras entidades)” (p. 148).

61 *Entre 2001 e 2002, em função de poder custear meus estudos na Universidade (Unijuí), vi-me forçado a trabalhar em churrasarias em São Paulo (Capital), como copeiro e garçom. O impacto de tal experiência foi marcante. Foi um período de difícil convívio, em razão do extremo individualismo e competitividade entre os colegas de trabalho, do obter lucro a qualquer custo, da não existência de aspectos de solidariedade e das relações humanas terem um caráter secundário. Para alguém que passou por um processo formativo dentro de um ambiente comunitário, foi sem dúvida um choque de realidade.*

62 No capítulo 4 se dará ênfase a essas questões.

O acampamento, caracterizava-se por uma situação limite – de sobrevivência – para a maioria dos sem-terra⁶³.

No acampamento recordo-me que, em algumas noites, meus pais iam para cama “dormir”, enquanto eu e minha irmã jantávamos. Quando nós íamos deitar, eles levantavam. Anos mais tarde, compreendi o porquê disso, ou seja, como a comida era escassa, eles deixavam nós, nos alimentarmos antes, caso sobrasse, eles comiam depois.

Assim, o acampamento tornava-se um espaço/tempo propício ao trabalho influenciador tanto do MST, quanto da CPT, que visavam a formulação de identidades coletivas e a (re)construção das subjetividades individuais. Essa situação limite (de vida no acampamento), fortalecia a manutenção de elos de dependência quase total em relação às instâncias de mediação e representação política. Pois, a conquista da terra estava associada à capacidade dessas instâncias se colocarem como interlocutoras dos acampados junto aos órgãos estatais. Para o sistema técnico-estatal, responsável direto pela operacionalização do Programa de Reforma Agrária, os acampados somente adquiriam visibilidade social e política, mediante uma organização, que dispusesse seu caráter de coletividade, que dialogasse pelo grupo, que fosse o porta-voz do grupo, e não do indivíduo (CAUME, 2006).

Essa posição de subordinação dos sujeitos em relação às organizações coletivas e a certeza de que, o acampamento representava o caminho para a conquista da terra, é o que possibilitou que os mesmos, concordassem com normas disciplinares que condicionaram práticas e comportamentos individuais⁶⁴. Essa constituição de normatizações precisa ser analisada derivada de aspectos positivos, não como encargos

63 *Discorro no capítulo 3, que apesar das dificuldades passadas no acampamento, entendo que o período inicial do assentamento foi muito mais difícil.*

64 *Havia regras rígidas no acampamento quanto ao consumo de bebidas alcoólicas, sendo proibido o seu consumo (ainda que as mesmas entravam no acampamento clandestinamente). Havia também, conforme relatos a Caume (2006), uma preocupação com as relações de comportamento entre homens e mulheres (de respeito para com as mesmas).*

repressores ou coercitivos, pois objetivava a coesão coletiva dos acampados, para as mobilizações e os enfrentamentos difundidos pela luta pela terra. Desse modo, transcorrendo nesse processo a construção específica da identidade de agricultor sem-terra e de acampado. É a esperança da conquista da terra, que legitima a submissão dos sujeitos, da sua individualidade ao coletivo, dos intuítos subjetivos aos interesses do grupo. Com isso, reproduzindo o método discursivo trabalhado por agentes da pastoral, ou seja, os acampados entendem o sacrifício como um mal necessário, visualizando a luta social pela terra à um processo que ocasiona privações e renúncias pessoais (CAUME, 2006).

Essas menções que Caume (2006) nos traz, oriundas da organização do período do acampamento: normas disciplinares, a submissão dos sujeitos ao coletivo e o sacrifício como um mal necessário que ocasiona privações e renúncias pessoais, estão hoje, de certa forma, compreendidas e aceitas com tranquilidade dentro das instâncias do MST, estando impregnadas no subconsciente das lideranças e dos militantes mais atuantes.

O acampamento da Annoni, foi um tempo de construção de identidades sociopolíticas. Bem como, um período de enfrentamentos quanto a mecanismos de (re)socialização, e de (re)elaboração de outras relações sociais (CAUME, 2006).

Se para os homens, o tempo do acampamento, é lembrado⁶⁵ predominantemente pelo viés de sua dimensão política, de valorização dos enfrentamentos e mobilizações ocorridos; para as mulheres, esse mesmo tempo, geralmente direciona a outra dimensão, mais como um espaço de sociabilidade, de estabelecimento de novas relações sociais, e de (re)formulação de relações de vizinhanças (desestruturadas quando da vinda ao acampamento). Enquanto, na memória masculina, se enfatiza ações no espaço público; a discursiva feminina, é caracterizada pelo contexto cotidiano da precariedade experienciada

⁶⁵ Entrevistas realizadas por Caume (2006), junto a assentados, que vivenciaram o tempo do acampamento.

no espaço doméstico. A narrativa feminina, foca-se na vida familiar e na preocupação com a obtenção dos meios de subsistência para o grupo familiar. Para as mulheres⁶⁶, o acampamento é (re)apresentado discursivamente menos como um período histórico de enfrentamentos e dificuldades com os órgãos opressores, e mais, como um momento caracterizado pelas dificuldades em demarcar um espaço doméstico, isto é, cozinhar, lavar roupa, tomar banho, cuidar das crianças, das doenças, de ter privacidade, entre outras situações (CAUME, 2006).

Para além de cozinhar, a própria questão de conseguir alimentos necessários para a manutenção da segurança familiar, era um requisito presente nos relatos das mulheres acampadas. Mesmo na situação inusitada do acampamento e das constantes insistências por parte das lideranças, em estarem presentes em atos e manifestações públicas, as mesmas, majoritariamente, reproduziam as funções socialmente condicionadas à mulher (CAUME, 2006).

Essa preocupação, principalmente das mulheres com a manutenção do ambiente doméstico, transferiu-se do acampamento, também ao tempo inicial do assentamento. Vivenciei fortemente essa preocupação⁶⁷, pois enquanto criança e adolescente, minhas tarefas de trabalho estavam mais vinculadas ao assessoramento à minha mãe, do que ao trabalho braçal junto ao meu pai. Minhas tarefas diárias e rotineiras eram: o fornecimento de água para a família (seja para cozinhar, lavar ou tomar banho) e a obtenção de lenha para o preparo dos alimentos. Bem como também, a realização do processo manual de descascar o arroz (no pilão), e em muitas situações, à compra de alimentos em pequenos estabelecimentos comerciais distantes de casa (que requeriam uma considerável caminhada).

Entretanto, essa preocupação das mulheres com o cenário doméstico, não deslegitima a sua atuação nas ações políticas. Ao contrário, no acampamento da Annoni, haviam muitas lideranças femininas

⁶⁶ Nas páginas 150 a 152, do livro de Caume (2006), há relatos de mulheres acampadas da Annoni, que descrevem o panorama doméstico enfrentado pelas mesmas nesse período.

⁶⁷ Descrevo com maiores detalhes no capítulo 3.

que lutavam firmemente, lado a lado, com os homens nos embates e mobilizações. Aliás, em muitas situações, quando dos conflitos com a Brigada Militar, as mulheres formavam a primeira linha de enfrentamento, os homens vinham atrás, formando a segunda barreira. A atuação das mesmas ocorria em todas as instâncias organizativas do acampamento. O exemplo mais conhecido pela sociedade, é a história de Roseli Nunes da Silva⁶⁸, a Rose, assassinada em 1987. *Roseli encontra-se sepultada, no cemitério do Assentamento 16 de Março, em Pontão/RS, distante cerca de 600 metros de minha casa.*

Figura 9 - Foto de Rose, com seu filho Marcos Tiarajú.



Legenda: Marcos Tiarajú foi a primeira criança a nascer no acampamento da Fazenda Annoni. Marcos estudou em Cuba, e hoje é médico. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

68 Para saber maiores detalhes sobre a vida de Rose, indico o documentário *Terra para Rose*, de Tetê Moraes (1987). No documentário destaca-se a luta pela terra, e em específico sobre o contexto do acampamento da Annoni e a marcha dos 250 agricultores da Fazenda Annoni até Porto Alegre – a Romaria Conquistadora da Terra. Bem como também, sobre o atropelamento que causou sua morte, em 31 de março de 1987. *Meu pai aparece em várias cenas do documentário.*

Essa apreensão com a manutenção do básico para viver, em especial sobre a alimentação, era amenizada, em parte pela ajuda recebida das organizações sociais, principalmente das eclesíásticas; e o apoio da família. Mesmo que a decisão, de acampar, tenha produzido alguns desgastes no seio familiar originário, isso necessariamente, não resultou num rompimento do compromisso moral de auxílio diante das situações de dificuldades. O tempo do acampamento (re)criou e acima de tudo, fortaleceu as redes tradicionais de solidariedade, antecedentes ao próprio envolvimento na luta pela terra. Foi a comunidade de origem, e principalmente, a família, que deram suporte essencial à manutenção do acampamento, seja material quanto emocional (CAUME, 2006). *Minha família, bem como também, as famílias que constituíram nosso núcleo de base, receberam muita ajuda da comunidade de origem. Esse apoio, principalmente quanto a alimentação, persistiu por muitos anos.*

Desde o princípio do acampamento, como já mencionado, as famílias foram organizadas em núcleos de base, e é nesses núcleos, nesses grupos de famílias, que as lideranças do MST e os agentes da pastoral introduziram o que denominaram de “política de formação”. Havia a *equipe de formação*, responsável pela criação da identidade política do grupo social, dos Sem Terra. Num primeiro momento, a ideia originária da equipe de formação era propiciar o controle político dos debates no interior dos núcleos, tal propósito, tinha o intuito de evitar dissidências políticas nas decisões e encaminhamentos da luta social⁶⁹ (CAUME, 2006). Conforme o autor, os conteúdos de discussão abordados no interior dos núcleos, detinham-se essencialmente em três eixos centrais: “a análise e debate da conjuntura política e dos encaminhamentos da luta social; a interpretação dos textos bíblicos, construindo uma analogia entre a realidade vivida pelos agricultores sem terra e o “povo de Israel”; e a questão das formas de organização da produção a serem adotadas quando a terra fosse “conquistada”” (p. 154).

69 Devido ao prolongamento do acampamento, começara a haver a formação de grupos com avaliações diferentes das lideranças, quanto as negociações com os governos (CAUME, 2006).

Para além de instância organizativa primária, por onde as informações e as deliberações tomadas na Assembleia Geral faziam-se circular, os núcleos de famílias tornaram-se mecanismos de configuração de identidades. Partindo das forças sociais direta ou indiretamente envolvidas no conflito da terra, as lideranças do MST e os agentes da pastoral, elaboraram uma discursiva assentada na hierarquização da sociedade, numa visão dualista, ou seja, entre ricos e pobres, burgueses contra trabalhadores. Essa elaboração discursiva, fundamentou estrategicamente a constituição da identidade do sem-terra e do acampado (CAUME, 2006).

Com a rotinização do acampamento, decorrente do passar do tempo e dos impasses quanto à resolução da questão, os núcleos de famílias passaram a adquirir outros contornos estratégicos de luta. Na visão das lideranças, era necessário dar um enfoque na perspectiva, de que, os sem-terra compreendessem que a conquista da terra, contrária ao imaginário inicial, não se daria de maneira rápida, mas resultante de um processo de luta contínua e perseverante. As leituras bíblicas⁷⁰ foram fundamentais nesse processo de formação. Com isso buscava dois objetivos: a) evitar possíveis desistências do acampamento; e b) estimular a ativa participação dos acampados nas diferentes formas de mobilizações (CAUME, 2006).

Esse trabalho da pastoral, amparado no contexto bíblico, também foi utilizado nos debates acerca das formas de organização produtiva a serem praticadas tanto no acampamento, quanto no futuro assentamento. Os exemplos das “primeiras comunidades cristãs”, e da “terra de Canaã”, bem como os livros do Êxodo e do Deuteronômio, foram trabalhados no sentido de produzir no imaginário o contexto de formas coletivas e/ou comunitárias de produção agrícola. O que se dimensionava como coletivismo ou comunitarismo, não dizia respeito a uma total socialização dos meios de produção e dos ganhos

70 Já descritas em seção anterior.

do processo de trabalho. Baseados em valores morais cristãos, como a igualdade, a fraternidade e a solidariedade, o MST e os agentes da pastoral incentivavam formas diferenciadas de organização, direcionadas nas ações do associativismo, que mantivesse a autonomia e a propriedade familiar (CAUME, 2006).

Decorrente dessa contextualização, desenvolveram-se condições para a criação e desenvolvimento de formas associativas, tanto na comercialização (compra de máquinas, implementos, insumos), quanto na produção. Essas formas simples de cooperação (pequenas associações, grupos semicoletivos, grupos coletivos, mutirões), com o desmembramento do acampamento central e a constituição de 16 acampamentos no final de 1986⁷¹, expandiram-se consideravelmente, quando do acesso provisório às terras da Annoni e da produção de subsistência (CAUME, 2006). *Minha família participou de grupos semicoletivos e coletivos durante 9 anos, inicialmente de forma organizativa-política, e posteriormente também, na comercialização e produção agrícola*⁷².

A precariedade econômica dos agricultores, somado à condição de possível eficácia do trabalho discursivo difundido por lideranças e mediadores, conduziu a uma grande adesão às formas de cooperação. Para além da precariedade econômica, entretanto, a aceitação às formas de comercialização e produção coletivas, para muitos agricultores representava tão somente um mecanismo emergencial, uma estratégia adotada que deveria se extinguir quando do acesso definitivo da terra⁷³. Apesar da grande adesão inicial, muitos agricultores, desde o início se postaram contrários as formas de cooperação coletivas, optando pelo gerenciamento e trabalho unicamente familiar,

71 Tal processo é enfatizado em capítulo posterior.

72 Maiores detalhes sobre a participação de minha família em grupos coletivos se dão no capítulo 3.

73 Fato esse que ocorrerá com a maioria das famílias. Na Annoni, hoje, há 14 famílias trabalhando em cooperativa, de modo coletivo, de produção e rendimentos; há ainda também, pequenos núcleos de famílias que possuem maquinários agrícolas de uso do grupo. Mas, entretanto, há dezenas de famílias que entregam seus produtos em Cooperativa ligada ao MST.

e uma das principais alegações citadas por estes⁷⁴, é que no ambiente coletivo, supostamente, as famílias numerosas teriam dificuldades quanto a sua subsistência, e podendo ocasionar ociosidade, quanto ao aproveitamento da mão-de-obra dos filhos.

Para Caldart (2004), a vida em acampamento, além do já mencionado, modificou drasticamente a compreensão que o sem-terra tinha de si mesmo e do outro. Passa a “[...] ser valorizado como pessoa através da vivência em uma organização coletiva complexa” (p.180). Ao implementar em seu cotidiano princípios organizativos do Movimento, como direção coletiva, divisão de tarefas, participação direta; os sem-terra aprendem a ser cidadãos, justamente pela conquista do direito à participação, que poderá continuar em outros espaços posteriormente. Segundo a autora, o princípio da divisão das tarefas, educa para as responsabilidades individuais assumidas diante do coletivo, assim toda ação é percebida, avaliada; e atitudes impensadas atingem o grupo como um todo.

O acampamento produz uma revolução cultural, à medida que obriga os sujeitos a rever seus conceitos e preconceitos. O acampamento é uma experiência de inversão de papéis tradicionais, podendo ser tão forte, que se torne intolerável, para indivíduos com condutas já cristalizadas. Há a imprescindibilidade de estabelecer relações com pessoas de costumes, etnias, religiões e inclusive posicionamentos políticos bem diferentes. Em um acampamento, relações de gênero adquirem novos significados e novos formatos, às vezes, incompatíveis como o código moral de cada família. Relações mais triviais invertem-se, isto é, homens realizando afazeres domésticas, e mulheres também participando de reuniões e assembleias. Crianças⁷⁵ passando a ter na comunidade uma referência educadora forte, normalmente,

74 Entrevista de Caume (2006), realizada junto a assentados da Annoni.

75 Alves (2002), no texto: Infância e acampamento: como se constituem? trata sobre as experiências educativas vividas pelas crianças no Acampamento Índio Galdino, em Santa Catarina.

mais significativa do que sua família (CALDART, 2004). *A minha geração, ou seja, de crianças e adolescentes que vivenciaram o tempo do acampamento e do assentamento, e que hoje, continuam militando no MST ou em outros movimentos sociais e partidos políticos, sem dúvida alguma, tiveram a comunidade (o ambiente) como referência educadora principal, mais do que a própria família.*

A compreensão de que se faz parte da história, é outra aprendizagem do acampamento. Os sem-terra ao contarem histórias entre si, percebem que há histórias semelhantes, e daí abre-se a possibilidade de uma nova leitura da realidade: “logo se reconhecem na história da luta pela terra e então está dado o passo decisivo para se entenderem como parte da história do seu país, e como sujeitos da história da humanidade como um todo” (p.183). Mas para além de ser um sujeito da história, o acampamento possibilita outro aprendizado ainda, que está inerente ao perfil do lutador sem-terra⁷⁶, que é o da vida em movimento, que contradiz a lógica da estabilidade e de um cotidiano que imobiliza os indivíduos em determinado tempo e lugar. No acampamento é muito difícil um dia ser igual ao outro, sempre acontecem coisas novas, sentimentos, angústias, estado de ânimo, questões organizativas. O acampamento pode mudar de lugar, de forma (*como aconteceu com o acampamento da Annoni*⁷⁷), algumas pessoas saem antes para serem assentadas, outras esperam ansiosas para retornar a uma vida com estabilidade. Há outros por sua vez, que não conseguem se imaginar sem a agitação da luta, mesmo assentados, seguem participando de novas ocupações, seguem inovando no assentamento, prosseguem sua formação intelectual. Essa lógica do acampamento, de movimento, altera o jeito de ser das pessoas (CALDART, 2004).

76 Maiores detalhes do sem-terra como lutador do povo, no capítulo 5.

77 *Grifo meu.*

3

DA ORGANIZAÇÃO
COLETIVA:
DO ACAMPAMENTO
AO ASSENTAMENTO (1985-1993)

O primeiro ano de acampamento foi um período de muita luta. Como os sem-terra perceberam que a conquista da terra não seria algo rápido, como pensavam, resolveram agir. Essa demora, conforme Bonavigo (2002) levou o MST a realizar centenas de ações, com o intuito de pressionar as autoridades federais e estaduais a liberarem áreas de terra para assentamentos, em conjunto com milhares de outros sem-terra.

De outubro de 1985 a outubro de 1986, além de outras lutas, quatro fatos importantes marcaram a ocupação da Annoni: a aragem de 30 hectares de terra da fazenda, a 9ª Romaria da Terra, a caminhada histórica (a marcha “romaria conquistadora da terra prometida”), e a dissolução do acampamento central.

Em dezembro de 1985, os acampados araram a terra da Annoni pela primeira vez. Foi um grande acontecimento.

Apesar da pouca idade, lembro-me perfeitamente da alegria do povo. O trabalho do trator de arar a terra era seguido atentamente por todos do acampamento. O arado ia se movimentando, e os sulcos de terra eram expostos, dando um contraste de terra lavrada com o campo ainda intacto. O padre Arnildo foi “rolado” na terra pelas pessoas, ficando todo sujo de terra.

Em 11 de Fevereiro de 1986, ocorreu no acampamento da Annoni a 9ª Romaria da Terra, organizada pela Comissão Pastoral da Terra, na qual participaram 50 mil pessoas. Esse grandioso ato político-religioso, veio ao encontro de legitimar as reivindicações dos sem-terra (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

Não esqueço da romaria por dois motivos: para uma criança então com 8 anos de idade, ver pela primeira vez aquela multidão de pessoas foi algo marcante, era muita gente entre os barracos, no meio do mato, no campo; as pessoas de fora trouxeram muita comida, coisas diferentes, eu ganhei dois cachorros quentes (de pessoas desconhecidas), corri muito e me escondi no meio do mato, para comer...comer cachorro quente naquele contexto era um artigo de luxo.

Figura 10 - 9º Romaria da Terra, no acampamento da Fazenda Annoni.



Legenda: a Romaria aconteceu em 11 de fevereiro de 1986.
Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

Em maio de 1986, os acampados deram início à uma das marchas mais marcantes da história do Movimento, saindo da Fazenda Annoni até Porto Alegre, denominada de “Romaria Conquistadora da Terra Prometida”. No percurso⁷⁸, passaram por dezenas de comunidades e municípios, debatendo e mobilizando apoiadores pela reforma agrária (BONAMIGO, 2002). Esse percurso, conforme descreve Caume (2006), foi estrategicamente elaborado, para passar pelas regiões de colonização alemã e italiana, com o objetivo de “conscientizar” os trabalhadores dessas áreas de pensamento mais conservadores (consideradas pelos agentes da pastoral). A romaria, como segue Caume (2006), foi sendo projetada para tecer a identidade do colono sem-terra, sob o ideário de nítido conteúdo político-religioso.

78 Passando por Passo Fundo, Marau, Bento Gonçalves, Caxias do Sul até a Capital (MARCON, 2016).

A cruz de madeira, levada pelos acampados da Annoni até Porto Alegre, não produzia apenas um simbolismo, que reforçasse entre os agricultores a ideia de pertencimento de luta coletiva, com objetivos comuns; mas também, idealizar uma imagem dos sem-terra que pudesse sensibilizar a sociedade, estabelecendo paralelo entre a caminhada e o calvário de Cristo. A caminhada naquele momento, amparado em um discurso político-religioso hegemônico, não representava tanto assim, um enfrentamento político, que resultasse numa ação estatal para a efetivação da reforma agrária, mas, apresentava um sentido pedagógico dado pelo sofrimento. A caminhada, nesse sentido, marcada pelo sofrimento, pelas dificuldades materiais e emocionais, serviria para fundir fundamentos de identidade e de legitimação da luta pela terra, perante o Estado e a sociedade (CAUME, 2006).

Figura 11 - Marcha da Fazenda Annoni à Porto Alegre.



Legenda: O segundo da direita para a esquerda (a frente), segurando a faixa, é meu pai José Lauer. A marcha ocorreu entre maio e junho de 1986. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

Após 28 dias de caminhada, em 23 de junho de 1986, os 250 agricultores sem-terra chegaram a Capital. Entretanto, não eram mais 250 marchantes, e sim, uma multidão estimada em cerca de trinta mil pessoas, organizadas por setores progressistas da Igreja, por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais (CAUME, 2006). A caminhada obteve repercussão nacional e internacional, as ações dos sem-terra da Fazenda Annoni eram observadas em todo o território brasileiro. Permaneceram em Porto Alegre acampados, por dois meses, um grupo na sede do INCRA, e outro, num plenário da Assembleia Legislativa⁷⁹ (BONAMIGO).

Figura 12 - Chegada da marcha em Porto Alegre.



Legenda: Meu pai, José Lauer, com a chave da cidade de Porto Alegre, em 23 de junho de 1986. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

⁷⁹ Houveram impasses e controvérsias entre lideranças do MST e agentes da pastoral. Os primeiros, após 2 meses de acampamento na Capital propuseram a volta para a Fazenda Annoni e preparar novas ações políticas. Enquanto o segundo grupo, entendia que a melhor estratégia era permanecer na Assembleia Legislativa. O grupo que estava acampado no Incra, impôs sua convicção da necessidade de articular novas ações, e assim regressaram a Annoni, para preparar a ação de ocupação de áreas em Cruz Alta. Esse foi um marco referencial, que modificou as relações entre acampados, MST e agentes da pastoral. Havendo um distanciamento entre as referências de natureza religiosa e as de natureza sociopolítica (CAUME, 2006). Anteriormente, a própria caminhada, já houve cisões internas entre grupo ligado a agentes da pastoral e grupo próximo a direção do MST. O grupo ligado ao Movimento defendia ações mais radicais, como ocupações de outras fazendas; enquanto grupo inerente a agentes da pastoral da terra, defendia a realização da marcha enquanto manifestação pacífica. Sendo esta última proposta vencedora (BONAMIGO e BAVARESCO, 2008).

Meu pai participou do início até o final da caminhada. No dia 23 de junho de 1986, eu, minha mãe e minha irmã, fomos recepcionar ele e os demais, na chegada à Capital. Era muita gente. Recordo-me, que naquele dia, fiquei muito orgulhoso quando meu pai pegou a chave da cidade de Porto Alegre e a repassou para mim. A segurei por alguns minutos. Lembro-me que foi realizado ato simbólico, onde os marchantes deitaram no chão, na praça da Matriz, formando com seus corpos o mapa do Brasil, como não havia espaço para todos, eu acabei deitando nas costas do meu pai. Com minha família, dormimos duas noites dentro da Assembleia Legislativa.

Os fatos narrados acima, descrevem resumidamente, algumas lutas desenvolvidas no primeiro ano de acampamento, que deixaram marcas profundas nos sujeitos envolvidos, e serviram de aprendizagem a organização – MST – na condução da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Na sequência, discorre-se sobre a parte da dissolução do acampamento central.

DO ACAMPAMENTO CENTRAL PARA AS 16 ÁREAS

Devido as manifestações promovidas pelos sem-terra e a liberação judicial da posse da área da Fazenda Annoni em favor do Incra, no final de outubro de 1986, a área foi liberada para a implantação do projeto de assentamento Encruzilhada Natalino⁸⁰, que visava, inicialmente, o assentamento de 220 famílias. Diante do fato, de ser impossível viabilizar o acesso à terra de todas as famílias acampadas, a superintendente estadual do Incra/RS à época, Rejane Filippi, propôs a realização de um assentamento provisório nos cerca de 3500 hectares cultiváveis da fazenda, até que o Incra pudesse viabilizar a desapropriação de outras áreas de terra. Em efeito prático, isso representava

80 Segundo Caume (2006) citando documentos do INCRA, a denominação assentamento Encruzilhada Natalino, foi discutida com os assentados. Pois muitos dos assentados da Annoni participaram do antigo acampamento, bem como da razão da pequena distância entre o Projeto de Assentamento (da Annoni) e a Encruzilhada Natalino.

o desmantelamento do acampamento central em 16 áreas da fazenda (CAUME, 2006). Com o fim do acampamento central, todos os acampados foram dispersos na imensidão da fazenda, em 16 pequenas áreas, sendo as famílias distribuídas em grupos de dez (BONAMIGO, 2002). Dessa forma, o acampamento original transformou-se em 16 acampamentos (16 áreas). *A minha família ficou pertencente à área 14, onde permaneço residindo até hoje*⁸¹.

O que chama a atenção, é que por força da pressão organizada pelo MST, o Incra redefiniu a sua visão sobre a Fazenda Annoni. Inicialmente, a Annoni⁸² estava destinada ao assentamento de famílias desalojadas pela construção da barragem do Passo Real (os afogados). Segundo Caume (2006), analisando documentos do Incra, o próprio processo administrativo que cria o assentamento Encruzilhada Natalino, demonstra a relatividade da normativa da estatal e o jogo das forças sociais que interferiram na redefinição das prioridades. Isto é, segundo o autor, a partir do surgimento do acampamento, a posição inicial de assentar os *afogados* teve que ser revista, pois não haveria como desconsiderar, a presença de tantas pessoas organizadas dentro da área da fazenda. Para Caume (2006) a “força” exercida pelo MST, através de suas mobilizações, e ainda, apoiadas pela Igreja, eram bem superiores à dos afogados, que demonstravam dificuldades em organizarem-se politicamente.

A proposição estatal de criar o assentamento provisório, detinha alguns interesses: a) a impossibilidade operacional de assentar de imediato todas as famílias, sejam na Annoni ou em outras áreas do estado; b) postergar a resolução de quem seriam os beneficiários da Annoni –

81 De 1987 a 1990, minha família mudou-se três vezes de local, mas dentro da mesma área (14). Em 1990, se estabeleceu em definitivo, no local atual.

82 No Incra, a Annoni pertencia a denominada Gleba 2 do PIC – Sarandi (Plano Integrado de Colonização) (CAUME, 2006). O interessante, é que mesmo ainda hoje, as correspondências endereçadas para alguns agricultores (principalmente, os parceiros velhos) são descritas como PIC 2.

os acampados ou os afogados, visando estrategicamente aproximar os dois grupos; c) a diminuição dos custos financeiros para o fornecimento de alimentos aos acampados, pois permitindo que cultivassem a terra, haveria a desobrigação de fornecê-los; d) a necessidade de dar uma resposta a sociedade (sensibilizada com a causa), devido a visibilidade política adquirida pelo acampamento do MST, por meio de suas manifestações (principalmente a marcha Romaria Conquistadora da Terra Prometida) e dos conflitos com a Brigada Militar (CAUME, 2006).

Essa proposta, inicialmente, foi recebida pelas lideranças e pelos acampados com certo descrédito (pois ainda, acreditavam que haveria uma resolução rápida e definitiva para o imbróglgio). Porém, devido a inúmeras dificuldades enfrentadas no ambiente interno, houve a aceitação. No entendimento das lideranças do acampamento, a proposição de assentamento provisório, ao menos não, tão almejada por um lado, mas por outro, ao menos, viria ao encontro da imprescindibilidade de manter o controle político sobre os agricultores, em razão de que, já começara a haver fortes tensões internas entre acampados, afogados e filhos de parceiros. Além disso, já era percebido problemas na organização interna e na participação dos acampados. E o acesso à terra, mesmo de maneira transitória, ajudaria a aliviar as tensões (CAUME, 2006).

A situação no acampamento já estava ficando difícil, não se acreditava que se iria conseguir a terra, somente promessas. Se ficassemos no acampamento da 10⁸³, nós ficaríamos doentes, era muita gente, as águas já estavam todas contaminadas, das roupas, das fezes das crianças. Não se podia plantar nada, e depois quando chegamos na área 14, podemos plantar de tudo. Até a escola funcionou melhor nas áreas, com posto de saúde⁸⁴.

83 Após a divisão em 16 áreas, o antigo acampamento central, ficou pertencendo a área 10. Hoje, o local é conhecido como Comunidade da área 10 (próximo a Encruzilhada Natalino).

84 *Conversas informais com minha mãe (Rita Lauer). Relatos de conhecimento da família.*

Após a aceitação da proposta de assentamento provisório, a coordenação dos sem-terra, segundo Bonavigo e Bavaresco (2008, p. 42), entrega documento ao Incra, argumentando das razões da decisão. O documento do Incra, citado pelos autores, denominado “Projeto de Trabalho Comunitário da Fazenda Annoni”, nos dá um panorama do contexto vivenciado à época:

Nós aceitamos a proposta, porque: a) com um ano de acampamento, muitas dificuldades internas e externa atravessamos. Com isso tivemos muitos desgastes e até problemas de organização e participação dos acampados. A ocupação dos 3.500 hectares ajudará muito a nossa organização interna, aliviará as tensões e teremos oportunidade para nos subdividir na área em diversos grupos; b) a nova fórmula de nos organizarmos na terra fará com que trabalhemos em conjunto. E todo o trabalho, sempre revisado, refletido e decidido em conjunto educa as pessoas e ajuda a todos a viver como companheiros; c) trabalhando juntos buscaremos basicamente a nossa própria subsistência, já que é extremamente humilhante e degradante a pessoa viver apenas de esmolas; d) aceitamos essa proposta provisória porque o que mais fere a nossa dignidade é sermos tratados como esmoleiros, vadios e aproveitadores. Nós queremos provar para todos que somos pessoas humildes, dignas e que só queremos terra para trabalhar.

Conforme Caume (2006), o assentamento provisório daria as lideranças e aos agentes da pastoral, a possibilidade de desenvolver a formação de grupos coletivos e comunitários de produção, incentivados junto aos grupos de famílias, desde o princípio do acampamento. Esse mecanismo, segundo o autor, citando fontes do Incra, seria viabilizado pelo fato de que, o próprio órgão estatal ter instituído que, a única maneira de ocupação possível, seria a inserção de lavouras comunitárias. Se para o Incra, essa “proposta comunitária”, não era de caráter exclusivamente técnico⁸⁵, para a Coordenação Geral do acampamento

85 Para Caume (2006, p. 171), “não se pode desconsiderar a importância de fatores como a adesão ideológica de técnicos estatais a propostas de organização produtiva dessa natureza e a influência política do MST nas definições do Incra/RS”.

e para as lideranças do MST, essa experiência de novos mecanismos de organização do trabalho, auxiliariam a desenvolver um ambiente de coletividade e companheirismo. O conceito, era de que, todas as famílias passassem a produzir de modo coletivo ou comunitariamente, em diversas formas de cooperação (grupos coletivos ou semicoletivos e associações⁸⁶). Esse modelo idealizado à época, tinha como referência o assentamento de Nova Ronda Alta⁸⁷ (CAUME, 2006).

Mesmo que, uma grande quantidade de famílias, tenham realmente adotado os grupos de produção ou associações, muitas famílias optaram pela produção familiar (individual), cultivando seus gêneros de subsistência, em aproximadamente 2 hectares (que cada família teve acesso). Esse processo de diferenciação nos acampados, entre grupos coletivos e individuais, acentuou-se pelo modo discriminatório que entidades de apoio, principalmente ligadas a Igreja Católica trataram a questão, ou seja, o auxílio econômico era destinado aos grupos coletivos de produção e associações. A angariação de recursos financeiros para implantação do ideário de produção comunitária, buscado na Europa por militantes do Movimento, deixava transparecer que todos os acampados (sem divisões), estariam propícios ao trabalho coletivo. Entretanto, os recursos obtidos eram destinados exclusivamente, em favor dos grupos organizados, excluindo as famílias individuais. Dessa forma, no ambiente interno do acampamento, exacerbou-se mecanismos de diferenciação de poder, privilegiando aqueles que engajaram-se nas diretrizes políticas e de organização produtivas sugeridas pelo MST⁸⁸ (CAUME, 2006).

86 Em entrevista, realizada por Caume (2006) junto a membro da equipe de produção do acampamento, é possível identificar que a ideia das associações, foram incentivadas pela CPT e pela Igreja (nas figuras do padre Arnildo e do frei Sérgio).

87 Área de 108 há adquiridos em parceria pelas igrejas católica e luterana, as margens da barragem do Rio Passo Fundo, em Ronda Alta/RS. Foram assentadas no local 10 famílias, oriundas da Encruzilhada Natalino. Essa área transformou-se num espaço simbólico religioso-político na luta pela terra – a *terra prometida* (MARCON, 2016).

88 Nos Assentamentos da Fazenda Annoni, a maioria das famílias cultivam suas áreas de terra individualmente. Entretanto há grupos de produção coletiva e associações. Ainda hoje, essa diferenciação de recursos, entre grupos coletivos e individuais, causa certa inconformidade (por parte dos individuais).

A fragmentação do acampamento central e a consequente dispersão dos acampados nas áreas, dificultou as ações que ainda eram indispensáveis para solucionar a situação. Para a coordenação do movimento, acarretou um novo desafio: a reorganização do acampamento (politicamente). Com o desmembramento em 16 áreas, ocorreu também o cultivo da terra de maneira desarticulada. Não havendo uma coordenação com capacidade, de organizar a produção de todas as famílias, em todas as áreas. A centralidade da coordenação do acampamento focava-se na continuação da luta por novas áreas de terra, entendendo que, era impossível a permanência de todas as famílias na fazenda. Mesmo que muitas, desejassem, com pouca quantia de terra, permanecer na Annoni (BONAMIGO, 2002).

Na atualidade, as lideranças consideram que a descentralização do acampamento, em 16 áreas, acarretou uma certa desmobilização política dos acampados. Em razão de que, os acampados não se encontrariam atuantes cotidianamente, envolvendo-se nas mobilizações, pois estariam também, envoltos com atividades produtivas particulares. Contudo, a possibilidade de acesso provisório a terra, também resultou numa melhora das condições de sustentação do acampamento, essencialmente, devido à produção de alimentos. A descentralização do acampamento, simbolizou para os agricultores, um equivalente retorno a vida de colono, mesmo de modo precário, promovia um retorno ao processo de trabalho cotidiano, e uma possibilidade de reconstrução de um espaço (somente) familiar (CAUME, 2006).

A divisão do acampamento, no interior da fazenda, não somente fomentou dificuldades quanto a mobilização dos acampados, mas também, alicerçou as condições para o acirramento de disputas internas que encontravam-se incubadas. O desgaste político interno era resultado de algumas situações: por um lado, a ausência de uma solução definitiva para o conflito; e por outro, as divergências de estratégias, entre os indivíduos mais ligados ao Movimento, e de outros,

mais próximos dos agentes da pastoral (e do padre Arnildo Fritzen); e ainda, com a dispersão das famílias pela fazenda, a Coordenação Geral do acampamento, teve diminuída sua capacidade de controle político sobre o “todo” do acampamento. Somado a esses fatores, a reivindicação dos afogados e filhos de parceiros materializou-se na criação da AGRA – Associação Gaúcha de Reforma Agrária⁸⁹, que buscava monopolizar com o MST, a representação dos agricultores acampados na Annoni (CAUME, 2006).

AS FAMÍLIAS ASSENTADAS: O PROCESSO INTERNO

Quanto aos processos de assentamento dos sem-terra da Fazenda Annoni, podemos (se é que isso seja possível, de modo linear) traçar um percurso histórico, que inicia com as primeiras desapropriações de terra, no final de 1986 e início de 1987; passando pelas disputas pelo monopólio da representação dos acampados (entre MST e AGRA); seguindo pelos mecanismos de seleção das famílias a serem assentadas; perpassando pelos conflitos entre as famílias selecionadas a permanecerem na Annoni e as famílias excedentes; e chegando em 1993, com a demarcação definitiva dos lotes das famílias assentadas na Annoni.

Com a posse da Annoni em favor do Incra/RS, em janeiro de 1987, e em acordo com os sem-terra, efetuou-se o assentamento na fazenda, de 57 famílias de colonos desalojados pela barragem

⁸⁹ As principais lideranças da Agra eram filhos dos parceiros, que anterior ao acampamento da Annoni, já reivindicavam a posse da terra. Defendiam que o direito de assentamento na Annoni, era prioritariamente dos não sem-terra, ou seja, dos afogados e dos que já viviam nela (antigos empregados da fazenda). Com a formação do acampamento, uma parte do grupo dos parceiros aderiu (a outra não) as instâncias organizativas dos acampados e do MST (participando do acampamento). Segundo relatos, a Agra foi criada por iniciativa e controle de políticos tradicionais da região (CAUME, 2006).

do Passo Real. Oficialmente denominado de assentamento Encruzilhada Natalino – Fase I⁹⁰. A agilidade com que o Incra realizou esse assentamento, deu-se em razão de, abrandar as tensões existentes entre acampados e afogados⁹¹. Nos meses seguintes, outras áreas foram desapropriadas no estado, especificamente para assentar os acampados da Annoni. Foram assentadas 177 famílias nos municípios de Santiago, Tupanciretã e Guaíba (CAUME, 2006).

O interessante nesse processo, foi a adoção do critério de seleção das famílias beneficiárias, o inédito critério de - seleção por grupos. Até então, o Incra seguia a normativa estatal, amparada no Estatuto da Terra (1964), que estabelecia o núcleo familiar como unidade básica beneficiária. A justificativa do órgão, era de que, como as famílias acampadas estavam organizadas em núcleos de vizinhança e em grupos de assentamento, contribuiria no processo de seleção e implantação do Projeto de Assentamento. Não se pode negar que, por trás dessa decisão houve interesses estratégicos do Incra, por um lado, as facilidades administrativas e operacionais para execução do Projeto, e também, da “afinidade” político-ideológica que tais ações fruíam entre os técnicos estatais, visto que, os grupos de famílias estavam inclinados a assumir práticas coletivas e comunitárias de produção. Igualmente, pesou nessa decisão, as pressões realizadas pelas lideranças do acampamento e do MST. Para o Movimento, a adoção da seleção por grupos, permitiria a continuação das maneiras organizativas efetivadas no acampamento, que funcionavam como instâncias de base para a estimulação e controle político. Bem como, estabeleciam condições para a instalação de experiências coletivas de trabalho e produção (CAUME, 2006).

90 É conhecido pelos moradores de Pontão/RS, como Assentamento (Comunidade) Passo Real e Assentamento (Comunidade) Linha Floresta.

91 Em janeiro de 1986, os *afogados* tentaram montar um acampamento paralelo ao organizado pelo MST, na Fazenda Annoni (CAUME, 2006).

Apesar das divergências de propostas, entre distintos grupos e pessoas, todos manifestam-se afirmativamente quanto à Cooperação Agrícola, como único espaço de viabilização econômica, política e social dos assentamentos. Pode-se considerar, que de “comum acordo”, setores da Igreja Progressista, órgãos do Estado (Incra, Emater, Secretara da Agricultura) e o MST, são defensores desse ideário. A Igreja defende essa proposta como mecanismo ideal, na objetivação de uma vida comunitária, com prevalência de valores da partilha, da solidariedade e da fraternidade. Para os órgãos do Estado, nesse viés da cooperação agrícola se intenta a viabilidade econômica dos assentamentos em áreas de terra reduzidas e com poucos recursos, possibilitando ainda, a diversificação da produção e da utilização de tecnologias alternativas. Por sua vez, o MST compreende essa proposta como mecanismo de viabilização econômica e social dos assentamentos, e também desenvolvendo “novos valores”, entendidos como imprescindíveis para a transformação da sociedade; isto é, além de alcançar objetivos sociopolíticos, organizativos e econômicos, ter na cooperação agrícola, uma ferramenta de resistência e luta aos moldes capitalistas; a cooperação aqui, vista como um instrumento pedagógico de conscientização política, direcionado a uma sociedade socialista (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

Esse mesmo mecanismo de seleção (por grupos), ocorreu com as primeiras 35 famílias acampadas, a serem assentadas em terras da Fazenda Annoni, em maio de 1987. Até hoje, para os mais antigos, esse grupo é conhecido como sendo do assentamento do Holandês⁹². Oficialmente designado pelo Incra, de assentamento Encruzilhada Natalino – Fase II. Para a seleção dos grupos, se estabelecia o critério de

⁹² Essa área onde houve o assentamento das primeiras 35 famílias da Annoni (824 ha), anterior à ocupação, foram compradas (havia um contrato de compra e venda, mas não se sabe se foram pagas ao proprietário da Annoni) pelo holandês Peter Johanes Rietjens. No assentamento criou-se a Coanol – Cooperativa Agrícola Novo Sarandi Ltda (hoje desativada). Atualmente, refere-se ao local como Assentamento Novo Sarandi, ou simplesmente Coanol, pertencente ao município de Sarandi/RS (DICKEL, 2017).

pontuação média dos grupos⁹³; no caso das 35 famílias, há relatos de agricultores, de um processo pouco transparente de seleção, não sabendo-se bem, quais realmente foram os critérios adotados (CAUME, 2006).

Figura 13 - Colheita de trigo das primeiras 35 famílias assentadas na Fazenda Annoni.



Legenda: final de novembro de 1987. Fonte: Daniel de Andrade – álbum de fotografias.

Entretanto, desde 1987, já prosperava no interior do MST uma proposta de configuração de organização da produção nos assentamentos, que respaldasse sua influência política, superando o “idealismo cristão”, até então presentes (e estimulados) nas associações e grupos de cooperação. Adquiria força um conceito empresarial de organização produtiva, tendo como base, a constituição de cooperativas coletivistas que desempenhassem a completa socialização dos meios de produção. Parece-nos que, na Annoni, aplicou-se um processo de seleção de famílias beneficiárias que, privilegiasse os agricultores que se identificassem

93 Levava-se em consideração a idade do agricultor (do homem) e do número de filhos de cada família. Quanto maior a pontuação das famílias (somadas no grupo), maiores as chances de serem assentadas.

em efetivar tais experiências de cooperação (CAUME, 2006). O processo de escolha dessas 35 famílias à permanecerem na Annoni (e de outros grupos também), possivelmente seguiram tal concepção.

Esses critérios, na percepção das lideranças (da época) do acampamento e do MST, auxiliariam a constituição de um assentamento modelar, que pudesse substituir o assentamento de Nova Ronda Alta, como uma espécie de marco simbólico da reforma agrária. De certa forma, era a elaboração de um “modelo” que sinalizava a inclusão de uns e a exclusão de outros. Independente da análise a ser feita, esse processo de seleção das famílias beneficiárias, demonstra a flexibilidade da normativa estatal quando sujeitada às articulações de forças sociais e políticas organizadas. Da mesma forma, demarca a presença do MST no contexto político do Estado, possuidor do domínio da representação política da luta pela terra, e conseqüentemente, capaz de interferir na formulação e execução dos critérios de definição das famílias assentadas. Critérios esses, que a priori seriam, unicamente, de prerrogativa técnica-administrativa do Incra (CAUME, 2006).

Conforme Caume (2006), inúmeras lideranças e mediadores políticos manifestaram que, o período após o desmantelamento do acampamento central, e conseqüentemente, a oportunização aos agricultores do plantio de pequenas parcelas de terra, foi demarcado por uma considerável minimização da capacidade de mobilização das famílias sem-terra. *Ao se estabelecer na área 14, meus pais, em conjunto com outras famílias, construíram uma enorme horta comunitária, em meio à mata, que possibilitou alimentos a todos. Nesse local, da horta, hoje é uma lavoura totalmente mecanizada.*

Nesse período pós descentralização do acampamento central, alguns fatores causaram um clima de insatisfação crescente no acampamento: a “competição” entre a continuação da luta pela terra e as novas imposições proporcionadas pelo trabalho nos pequenos lotes e nos grupos comunitários; a pouca transparência no processo de seleção

dos assentados do Holandês; a forma de luta social aplicada em prática pelo MST⁹⁴ (para alguns consideradas muito radicais); a tensão entre acampados, filhos de parceiros e afogados, desencadeada por questionamentos à forma de luta para obtenção do assentamento em definitivo (pois além das famílias, já anteriormente mencionadas, apenas 24 famílias em Guaíba, e 13 famílias em Taquari, haviam sido assentadas) (CAUME, 2006).

Esse ambiente de insatisfação, fundamentou-se na criação da Agra, que passou a competir com o MST, o controle político do acampamento. Que resultou, em 19 de novembro de 1987, em assembleia geral, a destituição da antiga Coordenação Geral do acampamento (de influência do MST), e elegendo uma nova direção, agora, controlada pelo Agra. Esse processo resultou na divisão política do acampamento, passando a haver duas instâncias de atuação dos acampados, frente aos órgãos estatais (CAUME, 2006). *Nesse contexto de divisão política, minha família permaneceu sempre ao lado do MST. Enquanto criança, não recorro-me de ouvir a terminologia Agra, mas sim, das disputas entre o grupo do MST e o grupo do “Nego”⁹⁵.*

Mesmo que o MST mantivesse o controle predominantemente do acampamento, a organização “informal” da Agra e consequentemente suas reivindicações, constituía-se num empecilho a ser superado. Durante o procedimento de distribuição das famílias nas 16 áreas

94 “Desde o acirrado conflito com a Brigada Militar na saída do acampamento da Annoni, no final de setembro de 1986, quando haviam tentado partir para ocupar áreas de terra em processo de desapropriação na região de Cruz Alta, que resultara em aproximadamente cinquenta feridos, o MST adotou a estratégia política de enfrentamento social e da resistência às ordens judiciais de desocupação das áreas, como no caso da Fazenda São Juvenal, em julho de 1987 (CAUME, 2006, p. 178). Outro fato histórico que exemplifica essa tomada de atitude por parte do sem-terra, é o caso da Fazenda Santa Elvira, em 1989. 500 famílias ocupam a Fazenda Santa Elmira, em Salto do Jacuí/RS, negando-se a cumprir a ordem judicial de desocupação da área; houve o confronto com 1.200 soldados da Brigada Militar, ocorreram muitas humilhações e torturas; o saldo foi de 400 colonos feridos, 20 hospitalizados, 22 presos e todos intoxicados pelo gás (jogados por dois aviões); por parte da Brigada Militar saíram feridos 5 soldados; em episódio anterior, envolvendo as mesmas famílias, 4 crianças foram assassinadas por envenenamento causado por avião agrícola (GORGEN, 1989).

95 Liderança principal da Agra.

(na descentralização do acampamento central, em novembro de 1986), adotou-se a estratégia de distribuir os dissidentes em distintas regiões da imensa fazenda, na tentativa de separá-los e inviabilizá-los enquanto organização. Apesar desse esforço, de enfraquecer esse movimento interno, os mesmos conseguiram se articular. Ainda que, a constituição da Agra estivesse inerente a um aglomerado de fatores: desarmonia entre MST e agentes da pastoral, corrosão política da Coordenação Geral, e disputas internas; a rearticulação política desse movimento interno (de filhos de parceiros), imprimiu uma força significativa no ambiente organizacional. Isto é, sua marca caracterizava as mesmas ideias e o perfil da antiga coordenação: dar primazia a estratégia de negociação; o não-enfrentamento; e o uso do apoio, de políticos tradicionais como intermediários das demandas, junto aos governos estadual e federal (CAUME, 2006).

O confronto discursivo entre MST e Agra, estava centrado, principalmente, em torno das distintas formas de estratégias e táticas de luta social executadas. A Agra, acusava a Coordenação Geral do acampamento e a Executiva Estadual do MST, de sujeitar seus membros a ações conflituosas despropositadas (com o Estado e com proprietários de terra), de manipular o mecanismo de seleção das famílias contempladas ao assentamento, e de desviar recursos financeiros do acampamento para o Partido dos Trabalhadores (PT) (CAUME, 2006 citando BAVARESCO, 1998); defendiam a estratégia da negociação e do não enfrentamento político com os governos estadual e federal, como princípios fundamentais, para se alcançar o acesso à terra. Por sua vez, o MST defendia a estratégia do confronto com o Estado, desqualificando as estratégias da Agra como sendo ações influenciadas por políticos da região e do governo do estado (no sentido de provocar dissidências internas no acampamento). Para o MST, a Agra caracterizava-se: pela acomodação política e pela dependência ao governo e aos políticos “tradicionais” (CAUME, 2006).

Ao longo do ano de 1988, conforme Caume (2006 citando Bavares-
co 1998), o Incra/RS realizou o assentamento de 58 famílias em Canoas,
71 famílias em Cruz Alta, 64 famílias em Jóia e 34 famílias em Guaíba.
Entretanto, ao final daquele ano, haviam ainda, 700 famílias acampadas
na Annoni. O demorado processo de assentamento das famílias, estava
relacionado com as disputas internas, e de que, naquele momento, a
Fazenda Annoni deixara de ser um fator de exclusividade, tanto por parte
do Incra, quanto do próprio MST. Em abril de 1989, durante o I Seminário
Estadual do Movimento, deliberou-se que o problema da Annoni era um
e dos sem-terra era outro. Isso significou na prática a descentralização da
atuação do MST, pois focou-se também na promoção de outras ocupa-
ções de terra no norte gaúcho⁹⁶. A atuação do MST, em ações para além
do conflito da Fazenda Annoni, provocou um relativo enfraquecimento
político dos acampados frente ao Estado (CAUME, 2006).

Por outro lado, o governo do estado do Rio Grande do Sul⁹⁷, devi-
do à extinção do Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento, deci-
diu assumir (devido aos inúmeros conflitos), por intermédio de sua Secre-
taria de Agricultura, a realização de assentamentos de reforma agrária.
O governo gaúcho, em razão das dificuldades (alto valor) em adquirir
terras na região norte do estado para assentamento, anunciou a compra
de terras na região da Campanha (de preços mais acessíveis, porém de
baixa fertilidade do solo e caracterizada pela exploração extensiva da pe-
cuária). Essa proposta esbarrou, logo, na pretensão dos acampados em
permanecer na Annoni, devido à alta fertilidade do solo da região, e mais
do que isso, ser assentado na Annoni, significava manter-se próximo aos
familiares, mantendo assim, apoio dos mesmos e as redes tradicionais
de solidariedade (tão indispensáveis na época) (CAUME, 2006).

Os relatos de assentadas, realizados mediante entrevistas por
Caume (2006), deixam transparecer nitidamente, a fundamental partici-
pação das mulheres, nessa indisposição de ser assentada na região da

96 Em 22 de novembro, ocorreram duas ocupações massivas de terra, envolvendo 2.800
famílias, oriundas de trinta municípios das regiões do Alto Uruguai e das Missões. Simulta-
neamente ocuparam fazendas em Palmeira das Missões e em São Nicolau (CAUME, 2006).

97 Governo de Alceu Collares (1991-1994).

Campanha. De acordo com o autor, com receio de deslocarem-se para uma região distante, os acampados solicitaram ao Incra, em meados de 1989, que fossem definidas 150 famílias, das 550 ainda acampadas, para serem assentadas nas disputas terras da Annoni. Devido à pressão dos colonos, em desejarem permanecer na Annoni, lideranças do MST e do Agra, concluíram um acordo com o Incra/RS, em reduzir o tamanho dos lotes, dos iniciais 20 hectares, para 15 hectares, com isso, permitindo assentar 200 famílias. Sabendo, que que a maioria das famílias não seriam contempladas na Annoni, e com o intuito de evitar desgastes maiores internamente, lideranças e famílias acampadas, decidiram consensualmente, que os não selecionados a permanecer na Annoni, poderiam ficar na área, até que se viabilizasse o assentamento em outros locais. E para além disso, acordou-se a rejeição de propostas de assentamento para áreas fora da região norte do estado. O objetivo dessas decisões internas, era estrategicamente evitar confrontos entre os selecionados e os excedentes, que poderiam ocasionar dificuldades quanto ao controle político do acampamento (CAUME, 2006).

Conforme Caume (2006), para além, da redução do tamanho dos lotes de terra, o Incra também, cedeu quanto a sua prerrogativa de controle do processo de seleção das famílias contempladas. Pois devido a divisão interna entre MST e Agra, o órgão estatal se viu diante da necessidade de levar em consideração a proporcionalidade do número de famílias, desta ou daquela instância representativa. Com isso, ao definir as famílias selecionadas com critérios técnicos, adicionou-se também fatores de caráter político. Segundo o autor, citando fontes do Incra, realizou-se levantamento interno, por equipe composta de representantes da Agra, MST e Incra, que para “as 200 vagas da Annoni”, seriam contempladas 102 famílias do MST e 98 famílias da Agra.

Porém, a capacidade de influência do MST (através de seus dirigentes), somada a simpatia e apoio que o Movimento detinha dentro do órgão estatal, interviram na definição e operacionalização do processo de assentamento na Annoni, que desencadeou para outras definições. A reivindicação de que, as 102 famílias do MST, a permanecerem

na Annoni, levasse para além de critérios técnicos⁹⁸, a disposição de desenvolver no assentamento, moldes coletivos de produção, foi aceita pelo Incra. Assim, 50% das famílias do MST foram selecionadas pelos critérios normais do Incra, e as outras 50% pela avaliação das propostas de trabalho coletivo (os grupos organizados). Por sua vez, as 98 famílias da Agra, foram definidas por grupos de famílias, mediante avaliação de uma média de pontuação, conforme critérios rotineiros do Incra, já aplicados em outras áreas do estado (CAUME, 2006).

Essas definições vieram ao encontro dos dois grupos. Para as famílias da Agra, que na sua maioria, não tinham interesse em desenvolver práticas de cooperação agrícola, foram selecionadas as famílias com maior pontuação, e assim tendo sua demanda atendida. E para o MST, a possibilidade de assentamento de famílias organizadas coletivamente, remeteria ao incentivo e materialização da criação de cooperativas empresariais, como modelo de cooperação agrícola⁹⁹ (sendo tal paradigma, em 1989, definido pelo Movimento, como a ser adotado em assentamentos sob seu controle político). Da mesma maneira, como ocorrera no assentamento do Holandês, a formação do assentamento da Annoni, para o MST, tinha a convicção e necessidade de tornar o mesmo, como uma referência exemplar da reforma agrária. E que para isso acontecer (no pensamento de alguns), seria necessário a permanência na Annoni dos melhores, e consequentemente, a exclusão de outros¹⁰⁰ (CAUME, 2006).

Das 200 famílias para serem assentadas na Annoni, entre acordos do Incra com MST e Agra, 150 famílias foram selecionadas por

- 98 Tamanho da família, força de trabalho da família, idade do pretendente, tempo na atividade agrícola, etc (CAUME, 2006).
- 99 Houveram propostas à época, que todas as 102 famílias fossem selecionadas pela disposição e práticas de ações coletivas de produção, mas tal proposta não prosperou. Mesmo as famílias sendo ligadas ao MST, havia a intencionalidade, da maioria das famílias, pela prática de agricultura apenas familiar (CAUME, 2006).
- 100 Se analisarmos, de modo aprofundado essa questão, esse processo realmente aconteceu. As lideranças do MST e famílias que se identificavam com as diretrizes do Movimento foram assentadas na Annoni. E com isso, estabelecendo atritos nunca superados internamente (a "eterna" cisma *dos individuais* (de alguns) contra os *coletivos*; e também as mágoas daqueles que não permaneceram na Annoni).

metodologia tradicional de pontuação, e 50 famílias¹⁰¹ por critérios específicos, baseado em grupos de organização da produção¹⁰². A partir desse momento, cria-se outro problema – o conflito entre os selecionados e os excedentes. Particularmente, dentro das famílias ligadas ao MST surgem vários questionamentos quanto a legitimidade do processo de escolha. Para alguns, a seleção por grupos organizados objetivava beneficiar as principais lideranças do acampamento e do MST do Rio Grande do Sul, que segundo os queixosos, não teriam critérios técnicos tradicionais¹⁰³ para serem beneficiados pelo Incra. Inicialmente almejado como um processo para acalmar as tensões internas, o processo de escolha para a definição de quem permaneceria na Annoni, redundou no desencadeamento de um clima interno de hostilidades, percebido até mesmo, por conflitos armados. Em 1989, devido a problemas internos (de seleção e obtenção de recursos financeiros¹⁰⁴), um grupo de 93 famílias acampadas, formou a Central de Associações, que representava oito grupos de cooperação agrícola. Após uma sequência de conflitos, em 1992, essas famílias concordaram em serem assentadas, no município de Trindade do Sul (CAUME, 2006).

Se por um lado, os selecionados, passavam a reivindicar a liberação da terra e a demarcação dos lotes, que possibilitaria o cultivo das mesmas, e conseqüentemente, a liberação de recursos financeiros junto ao Incra. Os excedentes resistiam - questionando a legitimidade do processo de seleção, e buscando uma saída da Annoni para outras áreas de assentamento (e recusando terras distantes da região norte). As narrativas do presente, sobre a relação entre selecionados e excedentes apresenta dois polos interpretativos. Por um lado, os excedentes eram

101 Segundo Caume (2006), essas 50 famílias, eram integrantes de cinco diferentes “grupos organizados de produção”. Que posteriormente, em 1990, unificaram-se e formaram a Cooptar – Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda.

102 A técnica metodológica adotada pelo Incra e com forte influência do MST, para a seleção das famílias, requereria um aprofundamento a parte. Ver maiores informações em Caume (2006, p. 190-191).

103 As principais lideranças do MST à época, eram solteiros ou de constituição familiar recente.

104 Divergências entre as lideranças do MST e grupo ligado ao padre Arnildo Fritzen, sobre recursos financeiros captados junto a uma entidade católica da Alemanha (CAUME, 2006).

considerados como “acomodados”, que “não queriam sair da Annoni”, que negavam-se a participar de ocupações promovidas pelo MST em outras áreas do estado. Mas por outro lado, uma parcela dos excluídos, questionava a metodologia adotada pelo Incra e pelo MST no processo de seleção das famílias beneficiadas, manifestando sua contrariedade, permanecendo na fazenda. Esse permanecer da fazenda, não querer sair da mesma, mesmo sabendo que não fora sorteado, de certa forma, constituía-se numa estratégia de resistência e rebeldia aos encaminhamentos tomados pelo poder dominante no acampamento (CAUME, 2006).

Entre o segundo semestre de 1989 a 1993, a maioria dos excedentes da Annoni, teve seu assentamento confirmado, em: São Miguel das Missões, Santiago, Guabiju, Trindade do Sul, Nova Prata, Gramado dos Loureiros e Piratini. Entretanto, em 1993, restavam ainda 37 famílias de excedentes na Annoni, impedindo com isso, de se efetivar realmente o assentamento pelo Incra. A reivindicação dessas famílias era de assentamento na própria fazenda ou em regiões do norte do estado, negando-se veementemente a serem assentadas na região da Campanha Gaúcha (CAUME, 2006).

Minha família sentiu muito fortemente esse processo de relação conflituosa entre selecionados e excedentes. No lote, em que fomos assentados, e que resido atualmente, permaneceu uma família excedente, de 1990 a 1994. Nesse sentido, tínhamos que dividir a terra, com a família não sorteada. Essa família detinha de maquinários agrícolas e nós não, ocasionando que a mesma cultivava a maior (e melhor) parte da terra. A relação entre nós e essa família, em algumas situações foram muito tensas, como a destruição de nosso pomar recentemente plantado (foi destruído por um trator); e da vez que, tivemos que nos proteger embaixo da mesa da cozinha, em razão da rajada de tiros, contra a nossa casa.

Essa situação somente teve um desfecho final, através de um acordo firmado entre Incra, MST, Ibama, Prefeitura Municipal, Procuradoria da República, selecionados e excedentes. Efetivou-se o assentamento de 32 famílias numa área de preservação ambiental da Annoni. As cinco famílias restantes, foram assentadas, posteriormente,

em outras regiões do estado. Esse assentamento das famílias em área ambiental, demonstrava novamente a interferência da pressão social, ocasionando a flexibilização da normativa estatal, quanto a reforma agrária. Demonstrando que, as forças sociais em conflito, resultam em modificações na natureza técnico-administrativo dos processos (CAUME, 2006). *Conheci a área ambiental (reserva), anteriormente ao processo de assentamento das famílias excedentes, era uma região de mata densa, fechada (localizada na área 11). Hoje é, uma área de lavoura mecanizada, que nem de longe lembra a paisagem antiga.*

Após esse desfecho, finalmente em 1993, houve a plena operacionalização pelo Incra, do Projeto de Assentamento Encruzilhada Natalino – Fase IV, com a demarcação dos lotes, de 232 famílias (CAUME, 2006). *Participei da demarcação da maioria dos lotes. Então à época, com 16 anos fui contratado pelo Incra como diarista, para auxiliar nas medições dos lotes e na fixação dos marcos divisórios dos mesmos.*

A Fazenda Annoni então, conforme Caume (2006, citando fontes do Incra), passou por quatro processos de execução do Projeto de Assentamento Encruzilhada Natalino: a FASE I, em 1987, envolveu 57 famílias, com tamanho médio dos lotes de 19,2 ha; a FASE II, em 1987, com 35 famílias, com tamanho médio dos lotes de 20,6; a FASE III, também em 1987, assentando 30 famílias, com os lotes em média de 23,6 ha; e finalmente, a FASE IV, em 1993, o assentamento de 232 famílias, com a média dos lotes em 16,1 há. Totalizando 354 famílias.

As 232 famílias da Fase IV, foram divididas em quatro assentamentos (ou comunidades, como são popularmente conhecidas hoje¹⁰⁵). Assentamento 16 de Março (81 famílias, conhecida como Comunidade da Área 1 ou Comunidade 16 de Março), Assentamento da Área 10 (63 famílias, conhecida como Comunidade da área 10 ou comunidade Santa Cruz), Assentamento da Área 9 (43 famílias, conhecida como Comunidade da Área 9 ou Comunidade Nossa Senhora Aparecida),

105 Alguns termos utilizados nesse parágrafo são de minha autoria, não dos autores Bonavigo e Bavaresco (2008).

Assentamento da Área 5 (45 famílias, conhecida como Comunidade da Área 5 ou Comunidade Nossa Senhora de Fátima) (BONAVIGO E BAVARESCO, 2008). Eu residio e trabalho no Assentamento 16 de Março.

Quanto à Fase IV, percebe-se que houve um significativo aumento do número das famílias assentadas¹⁰⁶, que com isso, ocasionando uma redução do tamanho médio dos lotes. As famílias beneficiadas nessa fase, além de terem uma redução no tamanho dos lotes e de um período de tempo maior para serem assentadas, também receberam lotes com solos mais degradados. Em razão de que, durante o período do assentamento provisório (das 16 áreas), todas as famílias procuravam extrair o máximo possível do solo, porém, com o mínimo de investimento, pois não havia condições financeiras para investir em recuperação e conservação do mesmo. Mas mesmo que tivessem recursos financeiros, não o fariam, devido a não saber, até 1989, quais famílias permaneceriam nas terras da Annoni. O resultado disso foi, que as famílias da Fase IV, receberam lotes com solos com problemas de erosão, compactados e de baixa fertilidade, necessitando de investimentos para recuperá-los (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

Quadro 4 - Número de famílias assentadas na Fazenda Annoni.

Assentamento	Ano	Número de famílias e hectares por família
Encruzilhada Natalino – Fase I	Janeiro de 1987	57 famílias (Passo Real) média de 19,2 ha
Encruzilhada Natalino – Fase II	Maior de 1987	35 famílias (Novo Sarandi) média de 20,6 ha
Encruzilhada Natalino – Fase III	1987	30 famílias média de 23,6 ha
Encruzilhada Natalino – Fase IV	Março de 1993	232 famílias (áreas 1,5,9,10) média de 16,1 ha

Fonte: informações obtidas junto a pesquisas de Caume, 2006; Bonavigo e Bavaresco, 2008; e acréscimos do próprio autor¹⁰⁷.

¹⁰⁶ O projeto inicial era de assentar 220 famílias. Mantendo uma área de 2.200 ha de reserva florestal (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

¹⁰⁷ Conheço praticamente todas as famílias assentadas, em particular as da Fase IV.

Minha família é pertencente à fase IV, do Assentamento Encruzilhada Natalino, com lote de 14,3 ha. Quando conquistamos o lote nos deparamos com duas situações: uma já mencionada, que era a existência de uma família excedente cultivando nosso lote, essa era a área mais cultivável; e a outra parte do lote, de campo¹⁰⁸ recentemente lavrado, com baixa fertilidade (e sem recursos financeiros para recuperá-lo). Em função disso, e da necessidade de ao menos plantarmos para a subsistência, percorríamos 10 km diariamente (ida e volta) a pé, juntamente com outras famílias, para cultivarmos coletivamente uma área fértil (recém desmatada), cedida por um parceleiro.

Nessa área, a terra era fértil, e não necessitava de adubação. Plantávamos alimentos somente para alimentação familiar, como milho, feijão, arroz, morangas, vegetais, saladas; não havia ganho financeiro (uma parte dos alimentos era dada ao dono da terra). Era uma rotina extremamente pesada, ter de caminhar toda essa distância e trabalhar o dia todo. Como eu era o mais novo do grupo, revezava-me em fazer trabalhos menos pesados, e ficar responsável por buscar água e a manutenção do fogo na “cozinha” (improvisamos uma cozinha no meio da mata (na antiga reserva ambiental), as comidas eram feitas sob uma chapa de fogão a lenha, sustentadas por tijolos). Aos poucos, construímos uma enorme horta no lote, e passamos a criar pequenos animais.

Minha rotina diária no assentamento era praticamente sempre a mesma, além de estudar, minha responsabilidade era: trazer água potável para a casa, pois não havia no princípio, água encanada, e as fontes de águas (vertentes) eram distantes, era um serviço penoso e cansativo, repetia esse processo de buscar água, para o preparo dos alimentos, limpeza e banhos, várias vezes ao dia; obter lenha para o fogo (nosso lote no início não detinha matas, assim necessitando comprar lenha de outros), esse processo também era muito penoso, pois dentro de minhas limitações físicas devia cortar a lenha, nem sempre de melhor qualidade e com ferramentas inadequadas; e por fim, “descascar” arroz no pilão para o almoço e jantar (não se comprava arroz, pois não tinha-se dinheiro, assim era necessário retirar a casca do mesmo, de moda manual).

Sem dúvida alguma, o período inicial do assentamento, foi mais difícil que o período de acampamento (quanto à manutenção de uma estruturação familiar digna). Foi um tempo de muitas dificuldades, tanto financeiras, materiais, quanto às relações humanas. Adentrar ao lote, sem estruturação alguma, apresentou para a minha família, e creio, para a grande maioria das outras também, um grau de superação enorme de obstáculos e uma capacidade de resistência incalculável. Somente compreendido por quem participou desse processo.

108 A vegetação que cobria originalmente o nosso lote, era composta pelo capim “barba de bode”, e principalmente pelo capim “Annoni”. Esse capim de origem africana, introduzido no Brasil por Ernesto José Annoni, logo adaptou-se na região, alastrando-se rapidamente, e tornando-se uma “praga”, sendo difícil de combatê-lo. O capim Annoni dificultou muito a vida dos recém assentados, quanto ao manejo do solo.

No assentamento, verifica-se um tempo/espaço distinto do produzido no acampamento. Enquanto o acampamento era um tempo/espaço de espera e de organização, de constante luta e planejamento para o futuro, de cunho extremamente político, de sonhar com a terra prometida. No assentamento, o tempo era de produção, quando o espaço/tempo – presente, passa a comandar o cotidiano das famílias, apresentando então, uma descontinuidade e uma multiplicidade de ações práticas, antes não pensadas ou estagnadas no tempo (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

Do início do acampamento, em 1985, até o ano de 1994, minha família fez parte de núcleos de base, ou seja, de grupos organizados, de mobilização política e produção. Principalmente de 1990 a 1994, participamos de grupos coletivos de maquinários agrícolas, vacas leiteiras e produção de alimentos para subsistência. Após esse período, meu pai e minha mãe, optaram em cultivar a terra, de modo apenas familiar (individual).

Analisando hoje, penso que a saída de meus pais da organização em grupo deu-se por três motivos: a) meus pais conquistaram a terra amparados na fé, e não na consciência política, assim a luta pela terra finalizava-se no próprio lote rural, isto é, o acampamento era o meio, e a obtenção do assentamento era o fim; b) conforme Benincá (1987), os colonos descendentes de imigrantes europeus, que era o caso de meus pais, traziam no seu inconsciente a ideia de terra como meio de apropriação, traduzindo-se na ideia do colono em propriedade privada; c) mas principalmente, creio que meus pais deram muito “azar” na constituição do grupo, após a segunda formação de núcleo de base, de 1987 a 1994. O grupo tinha uma capacidade intelectual limitada quanto a processos de vida e trabalho coletivos, e ainda, não detentores de conhecimento e planejamento do trabalho mecanizado, somente braçal. Acredito que meu pai, “cansou-se de trabalhar sozinho”, pois à época, com exceção de meu tio Antônio Lauer, das 10 famílias do núcleo, era o único que sabia manusear maquinários agrícolas. Meu pai trabalhava com o trator madrugada a dentro, para dar conta de arar toda a área do grupo. Lembro-me de que, em algumas noites, ter acompanhado meu pai na lavoura, pois era necessário manobrar o arado (virá-lo de lado) ao final do trecho, assim auxiliava em tal função, minimizando a sobrecarga de trabalho para ele.

Concomitantemente, ao dismantelamento do acampamento central, e a sua reconfiguração em 16 acampamentos, e ao conflituoso

processo interno de assentamento, efetivou-se na área da educação, a implantação de escolas que pudessem suprir as necessidades educativas dos filhos dos acampados, então, espalhados pela imensidão da Fazenda Annoni. Essas transformações no acampamento, também requereram mudanças na área educacional, influenciando diretamente o papel da escola e de seus educadores, na subsequente vida em assentamento. Entretanto, as preocupações quanto à educação, iniciaram-se ainda em 1985. As experiências primeiras em educação no acampamento da Annoni, influenciaram a organização do Setor de Educação do MST, e conseqüentemente, serviram de base (de laboratório) para ações educativas em acampamentos e assentamentos, e aportes teóricos iniciais.

4

**DAS PRIMEIRAS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS
ÀS ESCOLAS ATUAIS**

Logo de início, “as professoras sentiam que não podia ser como antes. As crianças já não eram as mesmas. Algo tinha de ser feito” (CALDART, 2004, p. 233). No final de 1985, quando do término do ano escolar, as crianças que estavam na casa de seus avós, parentes e amigos, vão ao encontro de seus pais no acampamento. *Este era meu caso*. Ocorre então segundo Schwaab (2001, p. 25), “[...] uma ocupação de crianças, estas passam a conviver na organicidade até então pensada para as famílias acampadas. [...] O que fazer com as crianças?”.

O acampamento da Fazenda Annoni, era uma “cidade de porte médio”, comparando com as cidades da região, uma média aproximada de 7.500 pessoas. Era necessário preservar minimamente a infraestrutura (barracos, água, higiene). E nesse ambiente, estavam as crianças, ansiosas, correndo pelas matas e campos, rasgando barracos, tomando banho em locais proibidos (locais de lavar roupa). Sentiu-se a necessidade de integrá-las na organização e nas ações da luta pela terra (SCHWAAB, 2001).

No acampamento, existia a equipe de formação, esta, organiza as pessoas para trabalhar com as crianças. Envolvendo-as em atos religiosos, em cantos, em gritos de ordem, leituras. Definiram-se alguns locais para as crianças se reunirem com o intuito de brincar, conversar, cantar (SCHWAAB, 2001). *Lembro-me, que nós crianças, éramos reunidas embaixo de uma árvore, sentados no chão, para cantarmos e rezarmos. Participei algumas vezes desses encontros, mas confesso que não gostava. Era um ambiente meio caótico, um tanto tumultuado, com dezenas de crianças juntas. Era um misto de catequese com recreação.*

Esse espaço/tempo definido para as crianças tinha um caráter de formação pedagógica. Conforme Caldart (2004), anterior à luta específica pela luta por escola, pessoas no próprio acampamento, com certa sensibilidade para esse aspecto educacional (mães, professoras, religiosas) passaram a preocuparem-se com o apoio pedagógico as crianças. Podemos, baseados na autora, configurar esse

espaço/tempo em três momentos: a) essas reuniões/encontros, ocorriam as vezes, apenas para a realização de brincadeiras, com o intuito de amenizar a carga de realidade que enfrentavam, e também como mecanismo explicativo do que ocorria, principalmente, quando de ações de confronto violentas; b) essa brincadeiras podiam avançar para contextos mais elaborados, como encenações, cantos, desenhos, posteriormente apresentados aos adultos, em tardes culturais, para além de um espaço de descontração, de alívio de tensões, essas atividades culturais permitiam um processo de releitura de sua própria história; c) desse espaço, não foi difícil adentrar as primeiras tentativas de retomada do processo de alfabetização das crianças, mesmo que para isso ocorrer, a terra ocupada simbolizasse um quadro de giz, escrito mediante, a utilização de um galho de árvore ou um pedaço de pedra. Para Caldart (2004, p. 231) “o que estava em jogo, afinal, era manter a dignidade da infância, mesmo nas situações-limite em que a vida se apresentava nesse momento, nesse lugar”.

Surge então, logo uma preocupação, “[...] o que fazer para que as crianças não percam um ano de escola?” (Schwaab, 2001, p. 26). Segundo Caldart (2004), citando documento/relatório sobre a educação escolar da Annoni¹⁰⁹, muitas crianças não tinham concluído o ano letivo de 1985, e em 1986, não havia expectativa de estudar, identificando-se a época do início da ocupação, em torno de 760 crianças em idade escolar (7 a 14 anos).

Essa preocupação foi levada aos núcleos, e curiosamente, surgem posicionamentos de resistência a uma escola oficial no acampamento. Muitos indagavam que, uma escola atrapalharia a conquista pela reforma agrária, e que estamos aqui lutando por terra (SCHWAAB, 2001). Houve uma divisão interna, havia aqueles que se posicionaram

109 Esse documento não tem data, nem registro de quem o elaborou. Oralmente, obteve-se a informação, de que o mesmo, foi escrito no final de 1986, pela Equipe de Educação da Annoni, núcleo/matriz, do que mais tarde, viria a constituir o Setor de Educação do MST, no Rio Grande do Sul (CALDART, 2004).

contrários a instalação de uma escola dentro do acampamento porque compreendiam que a mesma iria atrapalhar a luta maior; iria dificultar ainda mais a mobilidade e participação ativa das famílias no MST. Muitas lideranças detinham essa ideia, isto é, a posição de que a educação escolar não chegava a ser importante no desdobrar de uma luta social como é a luta pela Reforma Agrária. Por outro lado, a argumentação da Equipe de Educação de que, sendo tão grande o número de crianças em idade escolar, somado a uma demora ainda maior na solução da questão da terra, muitos pais poderiam pensar em abandonar o acampamento. Outro argumento favorável a defesa da implantação da escola, foi a de que, a Annoni poderia ser um futuro assentamento, e então a escola não seria tão provisória assim (CALDART e SCHWAAB, 2005).

Após a superação dos conflitos internos, desmembram-se da Equipe de Formação, as pessoas que atuavam junto às crianças, e forma-se a Equipe de Educação. Organiza-se um grupo de lideranças, educadoras, pais e alunos, e passa-se a lutar junto aos órgãos governamentais pela implantação da escola. Num primeiro momento, busca-se junto ao município de Sarandi, a construção de um “Brizolão¹¹⁰” (CIEP), tentativa essa não prosperada. Posteriormente, juntamente com intermediação do prefeito de Sarandi¹¹¹ e de integrante do CPERGS¹¹², realizou-se audiência com a Secretaria Estadual de Educação. Tal ação deflagrou um fato histórico, até então, o Estado não assumia qualquer atitude de responsabilidade, com crianças nos acampamentos do estado e até mesmo no País (SCHWAAB, 2001).

O resultado das audiências junto aos órgãos públicos e a organização dos Sem Terra, foi à criação de uma escola no acampamento, a contratação de professoras acampadas e a estruturação

110 Escola projetada pelo PDT – Partido Democrático Trabalhista.

111 Hilário Salvatori.

112 Julieta Balestro.

de um prédio físico¹¹³. Mesmo anterior à construção do prédio da escola (que ocorreu por volta de junho de 1986), a escola iniciou suas atividades, embaixo de um barracão de lona preta, construída por membros dos núcleos. As mesas e cadeiras foram recebidas por doação das escolas de Sarandi. E campanhas para arrecadação de material didático para os alunos foram realizadas. O atendimento às crianças, desenvolveu-se em três turnos, para dar conta da demanda de alunos, e em razão do espaço insuficiente. As professoras¹¹⁴ foram aos poucos se identificando, mediante solicitação no autofalante¹¹⁵ do acampamento (SCHWAAB, 2001). Começou assim, a funcionar a primeira escola oficial de acampamento do MST no Rio Grande do Sul (CALDART e SCHWAAB, 2005).

Com o passar do tempo, nas aulas, e refletindo sobre as mesmas, logo se percebeu que uma escola conquistada por um movimento social, não poderia permanecer alheia às ações do cotidiano. A Equipe de Educação toma algumas deliberações: adentra-se ao acompanhamento das lutas e dos fatos das lutas no processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização, terminologias vivenciadas no cotidiano são utilizadas, como luta, acampamento, barraco, água higiene, entre outras. O confronto entre sem-terra e policiais, o impedimento de sair do acampamento, o lento sobrevoo de helicópteros cheio de soldados no seu interior¹¹⁶, foram fatos que reforçaram a repensar a escola tradicional

113 A escola do acampamento, sob o comando da Secretaria de Educação do município de Sarandi-RS, recebeu o nome de Jair de Moura Calixto. Depois da divisão da Annoni em 16 áreas (16 acampamentos), a escola ficou funcionando no mesmo local, na então área 10, até a sua extinção anos depois (SCHWAAB, 2001).

114 As atividades escolares iniciaram em abril de 1986, com três professoras estaduais; e outras professoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sarandi-RS (SCHWAAB, 2001). Entretanto, a literatura pesquisada sobre o número de professoras é controversa e imprecisa, há relatos de 15 professoras e outras fontes mencionando 23 professoras atendendo inicialmente as crianças.

115 Enquanto o acampamento era unificado, o canal de comunicação entre os sem-terra era um sistema de autofalantes instalados nas árvores, que permitia avisos e chamamentos para reuniões, missas, mobilizações. Era comum durante o dia ouvir músicas através dos mesmos.

116 Esses fatos se deram, em razão da tentativa frustrada dos sem-terra em realizar marcha até o município de Cruz Alta. Ocasionalmente confronto com a Brigada Militar, e posteriormente, o impedimento da saída e entrada do acampamento.

e construir uma outra escola. Sem dar-se conta, estava-se possibilitando a criação de uma escola diferente, assentada na realidade dos sujeitos, dos educandos e educadores partícipes (SCHWAAB, 2001).

Havia o entendimento, de que a escola deveria ajudar os sujeitos a compreender a realidade. Desse certo modo, no acampamento, começou-se a aprender o quanto havia de aprendizado nessa nova coletividade, e o quanto ainda, era necessário aprender, para dar conta dos desafios vindouros. Era comum a sensação dos sem-terra, de que, perderam muito tempo na vida, sem compreender como os fatos realmente são, e isso, não gostariam que seus filhos passassem também. Essas condições e suas reflexões, sem dúvida deram embasamento para que um trabalho maior fosse realizado (CALDART, 2004). A autora ainda nos faz pensarmos, mais profundamente sobre essas primeiras experiências no acampamento, que está reservada ao papel da mulher – professora. A maioria das professoras estavam no acampamento porque eram esposas dos trabalhadores, e assim, “fica a pergunta: se os sem-terra não fossem casados com professoras a história teria sido diferente?” (p. 235).

Em 1987, após a definição dos novos rumos do acampamento, ou seja, a distribuição das famílias em 16 áreas, a Equipe de Educação repensou a funcionalidade da escola na Annoni. Chegou-se a decisão da necessidade da implantação de 8 escolas (além da já existente). Esse número de escolas, se deu em razão das distâncias geográficas da fazenda, em que pesou a decisão, de que as crianças não caminhariam mais do que três quilômetros para chegar à escola. Após várias audiências junto à Secretaria Estadual de Educação, firmou-se que o Incra encarregava-se pelo fornecimento das madeiras¹¹⁷ para a construção das escolas, enquanto os pais, mediante as discussões nos núcleos, responsabilizaram-se pela construção das estruturas físicas. E assim, deu-se sequência ao trabalho educativo, ainda inicializado no acampamento central (SCHWAAB, 2001).

117 A madeira foi retirada das matas da própria fazenda (madeira morta) (SCHWAAB, 2001).

Quadro 5 - Escolas construídas na Fazenda Annoni durante o período do acampamento.

Ano	Nome da Escola	Situação atual
1986	Jair de Moura Calixto ¹¹⁸ (acampamento central – área 10)	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 1 (funcionava no galpão da área 14 (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro))	Funcionando
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Chico Mendes da Área 5 (antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes)	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 7	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 9 (funcionava em três casas dos ex-funcionários do Incra (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire)	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto do Passo Real (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Eraclides de Lima Gomes)	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da área 11 (esta escola acompanhou os Sem Terra para o Assentamento da Ramada, em Júlio de Castilhos (após na área 11, instalou-se a antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes))	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 15 (anexada à escola 29 de Outubro)	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Fazenda Holandês ¹¹⁹ (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú)	Funcionando

Fonte: Schwaab, 2001.

Devido à greve dos professores estaduais, e a suspensão das aulas (que possibilitou a construção das estruturais físicas das escolas), o início

118 Primeira escola de acampamento, a ser reconhecida oficialmente, no Brasil.

119 Essa escola não foi construída em uma das 16 áreas do acampamento. Mas, já em área de assentamento, das primeiras 35 famílias assentadas da Annoni, em 1987.

do ano letivo deu-se, em junho de 1987 e com término em fevereiro do ano seguinte. O ano escolar de 1988, inicia-se com inúmeras mudanças impostas pelo Estado, determinando que professores Sem Terra com contrato não pudessem lecionar, somente os concursados¹²⁰. Desta forma, impondo a um grupo de professores de Sarandi, virem a dar aulas junto aos sem-terra. Dando início a uma relação de trabalho, entre os professores de dentro do Movimento, e os professores de fora (SCHWAAB, 2001).

Houve indignação de ambos os grupos com a decisão governamental. Os professores de Sarandi compreenderam essa proposta de trabalho como sendo, 'estas escolas é o que sobram para vocês, e pior, na Fazenda Annoni, no meio dos sem-terra'. E para os professores de dentro, compreendendo essa vinda dos professores de fora, como o início de um trabalho desconectado da história e da realidade dos Sem Terra. Deixando nítido, que a Secretaria Estadual de Educação ignorou totalmente, a proposta de educação construída coletivamente até então. Essa dicotomia entre professor de dentro e professor de fora, levou a necessidade de formar um novo professor titulado, que pensasse uma nova escola, uma escola diferente. Desse modo, em 1990, iniciasse a primeira turma de magistério do MST, no município de Braga (SCHWAAB, 2001).

Com o passar dos anos, e em decorrência dos processos de assentamento das famílias acampadas, onde a maioria das famílias deixaram a Annoni, houve uma redução significativa no número de crianças em idade escolar. Essa redução não deu-se apenas pelo assentamento das famílias em outras áreas, mas também, posteriormente, pela diminuição da natalidade entre as famílias. Ocasionado assim, gradativamente, a desativação da maioria das escolas. Conforme destacado na tabela anterior, das 09 escolas conquistadas, apenas duas continuam em funcionamento: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú, no Assentamento Novo Sarandi, município de Sarandi/RS; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, no Assentamento 16 de março, município de Pontão/RS. *Estudei na escola 29 de Outubro; e desde 2012 estou professor na mesma.*

120 Permaneceram quatro professoras.

A escola localiza-se a 200 metros de minha casa. Entretanto, lecionei na maioria das escolas desativadas entre 2007 e 2008.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localiza-se no Assentamento 16 de março, (área 01) município de Pontão/RS. Sua história é inerente a história da ocupação da Fazenda Annoni, da organização das famílias assentadas e do prelúdio do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A conquista e a implantação da escola, foi uma das iniciativas primeiras em educação do MST em acampamentos, em 1986/1987. A Escola 29 de Outubro foi concebida num espaço de luta para atender uma demanda real dos camponeses acampados, isto é, a oportunidade ao conhecimento como mecanismo de luta pela terra e maximização dos direitos sociais (BONAMIGO, 2007).

No âmbito pedagógico, a construção histórica da Escola 29 de Outubro deriva de experiências aglutinadas e refletidas (mesmo com suas contradições) ao logo da história do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. A trajetória pedagógica da escola pode ser marcada por cinco¹²¹ momentos importantes. O primeiro momento foi assinalado pela conquista e implantação da Escola, entre 1986/87 a 1990. Nesse espaço de tempo não havia ainda, de modo claro, princípios pedagógicos do Movimento. Eram desenvolvidas as primeiras experiências, num processo de síntese, avaliação e reavaliação do antigo ideário de educação articulado com a nova forma de educar a partir das concepções do MST e demais movimentos populares (BONAMIGO, 2007).

O segundo momento, de 1990 a 1998, registra a ampliação da Escola, em razão da organização e consolidação do Assentamento 16 de Março e dos demais assentamentos da Fazenda Annoni. Sendo que a Escola, mediante processo de nucleação das escolas do Campo, passou a atingir também educandos da 5^a a 8^a séries oriundos de escolas de outros assentamentos próximos. Esse período foi caracterizado pela elaboração e organização coletiva do MST em função das questões pedagógicas. Através de suas experiências pedagógicas, de suas educadoras,

121 Três desses momentos são descritos por Bonamigo (2007) em sua tese de doutorado. O quarto e quinto momentos são descritos por mim (mediante vivência empírica/teórica enquanto educando da escola e posterior professor na mesma).

educandos (as) e comunidade escolar, a Escola 29 de Outubro, atuou diretamente desse processo de elaboração nacional, auxiliando na apresentação e debate de sugestões ao Movimento (BONAMIGO, 2007).

Minha ligação com a escola e o processo é intrínseco, experiencial e pessoal, uma vez que, estudei na Escola 29 de Outubro, de 1990 a 1993.

Em 1990, a escola estava organizada até a 6ª série (nomenclatura da época), e gradativamente conforme a demanda de estudantes, tornou-se escola de ensino fundamental completo em 1992. Conforme descreve Bonamigo (2007) nesse tempo inicial, do segundo momento da escola, não havia ainda uma proposta pedagógica consolidada do MST na mesma, que viria a ser efetivada mais para o final da década de 90. Seguia-se na escola, no início, uma forma de ensino tradicional, muito influenciado pela presença de professoras oriundas do meio urbano. A partir da segunda metade da década de 90, houve mudanças expressivas na metodologia de ensino-aprendizagem, derivadas da Pedagogia do MST. Mas infelizmente não cheguei a vivenciar esse tempo enquanto estudante no ensino fundamental, pois concluí meus estudos na escola, antes da implantação mais contundente da proposta educativa do Movimento; implantação esta, dada por educadoras da época, ligadas ao MST, residentes no assentamento e com formação na Pedagogia da Terra.

Nesse período de acampamento e início do assentamento, enquanto estudante, nos anos finais do ensino fundamental, minhas lembranças não se dão tanto no ambiente de estudo em sala de aula, mas do envolvimento na construção física do entorno da escola. À época havia um grande número de estudantes, frente a pequena estrutura física da escola e das condições do entorno. Foi um tempo em que nos envolvemos no plantio de árvores na escola, e no embelezamento da mesma (grama e flores); pois a escola foi construída em um campo aberto¹²², sem nenhuma árvore ao redor, e centralizada num espaço enorme de uma terraplanagem (havia apenas, no princípio, um prédio “cercado” de terra vermelha). E coube a nós, estudantes da época, fazer essa reconstrução do entorno escolar; tarefa essa nem sempre fácil, em razão do solo compactado pela terraplanagem, de árduo manejo¹²³.

Gradativamente a estrutura física da escola foi sendo ampliada, possibilitando melhores condições de estudo e convivência. Atualmente a escola possui um pátio de 1 hectare de área, praticamente toda ela sombreada por árvores (muitas ainda remanescentes do nosso plantio do início da década de 90).

122 A escola 29 de Outubro foi construída bem no local, onde havia um saieiro (local para colocar sal) para o gado do antigo proprietário.

123 O solo era muito duro, fazer um buraco para plantar uma árvore era uma ação penosa.

Caracterizado pela consolidação da proposta pedagógica do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, o terceiro momento, de 1999 até 2014, são efetivadas na Escola, práticas educativas construídas historicamente mediante aprendizagem desses movimentos sociais. Nesse período novos conceitos e concepções são assumidos. Como a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, a forma de avaliação dos educandos, o processo de formação dos educandos, a elaboração dos projetos de pesquisa, a estruturação da escola em si (BONAMIGO, 2007).

É complexo e impreciso definirmos um momento exato. Mas a partir de 2015 (num quarto momento), a Escola 29 de Outubro começa a apresentar, mais fortemente, uma diluição de suas propostas pedagógicas e engajamento político resultantes da luta pela terra, tão perceptíveis em períodos anteriores.

Esse enfraquecimento da escola, principalmente percebido entre 2015 a 2017, enquanto pertencimento ao MST e às lutas sociais, aponta-nos algumas causas: a) distanciamento entre a escola e a comunidade escolar (divergências pessoais locais); b) mudança política-ideológica de alguns professores quanto ao MST; c) entrada na escola de novos professores sem ligação com causas sociais e sem conhecimento do histórico da luta pela terra; d) e principalmente, o engessamento do currículo e das práticas da escola, em razão das constantes trocas de governo estadual (e distintos posicionamentos sobre a educação) (LAUER, SILVEIRA e ESQUINSANI, 2018).

A Escola 29 de Outubro, ao decorrer de sua história, adquiriu certo reconhecimento em função de suas ações pedagógicas e pela disponibilidade de seus professores em inovar e estudar. Em razão disso, a cada mudança de governo a escola tornava-se “alvo” de aplicação de novos projetos, que aos poucos, enfraqueceu sua própria identidade pedagógica. Em função de fatores internos da escola, de interferências externas dos governos; e da aceitação, por parte de alguns

professores da escola, dessas interferências, como algo natural e indiscutível (defesa às propostas dos governos e não as práticas da escola), a Escola 29 de Outubro viu reduzida sua essência originária.

Por muito tempo, a proposta pedagógica da escola e as práticas de ensino-aprendizagem dos professores assentaram-se na preocupação com o ato de construir conhecimentos e integrá-los a realidade local. Uma das marcas da escola e dos professores, em períodos profícuos de engajamento político e pedagógico, era (*e continua*) com a sucessão familiar nas propriedades. Ou seja, o educando poder estudar/qualificar-se profissionalmente, agregar renda a propriedade e principalmente, manter-se no Campo (LAUER, SILVEIRA e ESQUINSANI, 2018). Tal tripé de intencionalidades da escola, e seus resultados, podem ser averiguados na pesquisa - Onde estão os filhos da Educação do Campo? Panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento – de Lauer, Silveira e Esquinsani (2018).

O quinto momento, permanece ainda sob análise, merecendo um período maior de tempo para averiguar quais os caminhos que a escola trilhará futuramente. Entretanto, merece ressalva que, a partir de 2018, a escola sob nova equipe diretiva, demonstra forte interesse pelo resgate das ações pedagógicas tão efetivadas em anos anteriores, similares ao terceiro momento (1999 a 2014). Colocando-se novamente favorável à aproximação dos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Movimento Sem Terra e das concepções da Educação do Campo.

Para além da Escola 29 de Outubro, e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú, em 2005, criou-se o Instituto Educar, localizado no Assentamento Nossa Senhora Aparecida (área 09), as margens da RS 324, entre Pontão e Ronda Alta/RS. O Instituto Educar, é atualmente, o que podemos definir como uma escola legítima do MST, desde seus princípios pedagógicos até seus processos organizativos.

O Instituto Educar adota a Pedagogia da Alternância. No instituto se objetiva a divisão em dois tempos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola, é o período em que os estudantes têm aulas práticas e teóricas; em quanto o Tempo Comunidade, é o período de retorno as suas comunidades, para vivenciar na prática, a aprendizagem teórica. A organização interna nesse cenário, é disposta em coletivos, em grupos menores, isto é, em Núcleos de Base (NB's). Esses NB's tem o objetivo de discutir temas e a realização de tarefas; visando a organização e auto-organização dos estudantes (BONAVIGO, 2017).

No Instituto Educar, os tempos educativos utilizam-se de mecanismos específicos de aprendizagens, postando-se como estratégias: “[...] o tempo aula, o tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo NB, tempo verificação de leitura (VL)” (p. 17). Dentro desse cenário, há ainda, os espaços de situações de aprendizagens: “[...] seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudos ou viagens educativas; semana dos clássicos; seminários, e ainda, mostra cultural” (p. 17-18) (BONAVIGO, 2017).

Tudo aponta que, no Instituto Educar a Pedagogia da Alternância não é tratada como uma proposta pedagógica única, mas que coopera também, com alguns de seus princípios. Nesse sentido, o Instituto se posiciona, no sentido de organizar os tempos e os espaços formativos, bem como estruturar suas metodologias, objetivando a formação integral dos sujeitos-educandos. Nessa proposta pedagógica do Instituto, a concepção fundamental, assenta-se no sujeito como protagonista do seu processo educativo, dando ênfase as ações dos educandos durante os Tempos – Escola e Comunidade (BONAVIGO, 2017).

O Instituto Educar oferece dois cursos. Um curso de nível médio: Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia (não

vigente no momento). E um curso de nível superior: Agronomia com ênfase em Agroecologia.

O percurso percorrido pela obtenção de escolas na Fazenda Annoni, representa em paralelo o contexto histórico percorrido pelos Sem Terra na luta pela terra e seu entendimento da concepção de educação. As escolas da Annoni sinalizam os tempos vivenciados por estes sujeitos. E uma interessante combinação, de um lado, o processo originário do trabalho educativo no MST, e no outro, a concretização de propostas pedagógicas, da teoria à prática.

As escolas da Annoni passaram por quatro momentos. Primeiro a materialização de uma escola de acampamento (1986), ou seja, a primeira escola pública oficial em um acampamento; para inicialmente, atender a demanda de crianças existentes à época, e ao mesmo tempo, já ir construindo o ideário de uma escola diferente. Num segundo momento (1987), num processo de assentamento provisório (de ocupação da vastidão da Annoni, do dismantelamento do acampamento central às 16 áreas), a viabilização da construção de mais escolas; para que o acesso à escola fosse possível e as distâncias condizentes com a faixa etária. O terceiro momento, se deu, de modo gradual, a partir da saída das famílias para assentamento em outras áreas do Estado (1987), e do processo de assentamento em definitivo das famílias na Annoni (1993), à redução do número de crianças na Annoni (2015), que resulta no fechamento da maioria das escolas e na centralização e fortalecimento de uma única escola; passando nesse período, do ensino fundamental incompleto para o ensino fundamental completo. O quarto momento identificado, que transitou em paralelo ao terceiro, efetivou-se com a criação do Instituto Educar (2005), que simboliza a concretização da luta, dos sonhos, da conquista, de uma Proposta de Educação do MST, com a adoção de ações pedagógicas elaboradas/construídas pelo Movimento durante anos, por intermédio do seu Setor de Educação; passou-se então, a ofertar-se na Fazenda Annoni, o ensino médio e o ensino superior.

A luta inicial no acampamento da Annoni por escola, e sua conquista, confirmou a força de organização e chamou a atenção para a questão da escola entre todos os grupos do MST. Cada grupo de colonos que saía da Annoni, para algum assentamento levava consigo a preocupação e os primeiros passos para o começo da luta pela escola (CALDART e SCHWAAB, 2005). Tal luta, juntamente com a luta pela terra, espalhou-se pelo Brasil afora. E conseqüentemente, adentrou a outra esfera de debate, não imaginado no princípio da constituição do Movimento Sem Terra – a formação da identidade de seus integrantes. Mesmo que tivesse sido pensado, idealizado, a partir do ideário de uma escola diferente, ou de processos formativos anteriores e durante o acampamento da Annoni, não se projetaria, o papel de destaque que o Sem Terra adquiriria na sociedade brasileira.



5

A FORMAÇÃO
DA IDENTIDADE
SEM TERRA

A formação da identidade do sujeito Sem Terra é um processo de construção/elaboração histórica. Se especificamente, ficarmos apenas, centrados nos sujeitos da Annoni, identifica-se esse processo. Que teve início, até mesmo, anteriormente a própria ocupação da Fazenda Annoni, e que fortaleceu-se no interior da mesma, quanto aos processos formativos de suas subjetividades, passando por um processo de (re) construção de uma nova identidade coletiva, adentrando a experiências formativas enquanto indivíduo e enquanto pertencente a uma organização social, resultando em experiências educativas inovadoras, que desencadearam mais à frente em políticas educacionais que nortearam a educação do Campo. Todo esse percurso, que não é logicamente, exclusividade da Annoni, mas também, das vivências no MST em outros lugares no Brasil, propiciou a transformação do sem-terra em Sem Terra.

Entretanto, não significa que, quem tenha vivenciado um processo de acampamento e assentamento, necessariamente, seja um defensor do MST, ou se identifique com a causa da reforma agrária e de transformações sociais. *Ao contrário, há muitas famílias em Pontão, por exemplo, oriundas da ocupação da Annoni, e que, conseqüentemente influenciaram seus filhos (que são meus amigos de infância), estão distantes ideologicamente com o MST, e até mesmo posicionando-se hoje, contrários ao Movimento. Nesses casos, não ocorreu um processo de construção de pertencimento a uma classe social, que é a Sem Terra. Nessas situações percebe-se que as discordâncias pessoais (desentendimentos internos entre grupos ou pessoas), tornaram-se mais fortes, do que a causa social, de luta, isto é, a Reforma Agrária. Tenho muito presente a ideia de que – não devemos “misturar” os sujeitos (e seus interesses pessoais) com as causas (coletivas).*

Resultante do próprio processo histórico de seu nascimento, e das discussões inerentes a criação formal em 1984, o MST foi estruturando-se com um caráter todo particular, não mantendo um padrão da luta pela

terra de outros períodos, de outros lugares. Especialmente, por situar-se como um movimento social de ações massivas, e por não esgotar sua luta e organização estritamente à luta pela terra (CALDART, 2004).

Conforme Caldart (2004), embasada em explicações de João Pedro Stédile, são três as características que explicam o Movimento: “a primeira característica foi a de ser um movimento popular, ou seja, pode entrar todo mundo” (p. 115). E essa característica possibilita dois sentidos. O primeiro sentido, é de que o MST é um movimento das famílias sem-terra, todo o grupo familiar é partícipe das ações (o pai, a mãe, as crianças, os jovens, os idosos); não há mecanismos de filiação ou associação formal, como ocorre em sindicatos, mas sim de participação, que se inicia em qualquer tempo e lugar. Conforme a autora, esse sentido por si só, já altera significativamente as relações mais tradicionais, ao tempo que, um jovem pode torna-se uma liderança do grupo de seu pai, ou uma mulher vir a ser a coordenadora no núcleo de seu marido. Seguindo Caldart, o segundo sentido é o de que, mesmo o MST tenha como base o trabalho da terra, compreendeu-se desde o início, que para lutar pela reforma agrária, não requer necessariamente ser um camponês; entra quem quiser apoiar a causa, independente da profissão, cada um atuando dentro de sua especificidade. Essa é uma das principais características que fortaleceu o MST enquanto organização social, e também no processo de formação da identidade Sem Terra.

A segunda característica do MST, segundo Caldart (2004, p. 116) “é que ele tem um componente sindical, no sentido de corporativo. Ou seja, a organização e as lutas acontecem em torno de demandas específicas e que não se restringem à conquista da terra”. Para junto de si, o MST aproximou também lutas corporativas de assentados, como por exemplo, em relação a créditos, a preços mínimos, à educação, à saúde, entre outras lutas. Conseqüentemente, conforme a autora, esse fator amplia permanentemente as frentes de ação do Movimento; e insere

interesses corporativos, particulares de grupos ou indivíduos, em um contexto maior, que é a luta pela Reforma Agrária no âmbito nacional.

A terceira característica, é que o MST “tem um compromisso político, presente desde o início e certamente influenciado pela gênese do Movimento” (Caldart, 2004, p. 116). Para a autora, essa característica significa ter ciência, em todas as ações, que a luta pela terra e pela Reforma Agrária, somente avançarão, se forem entendidas como parte integrantes da luta de classes.

Se olharmos para a trajetória do MST, sob o ponto de vista da formação do sem-terra como sujeito político e sociocultural, é possível identificarmos três momentos distintos, ou seja, três momentos históricos da formação do sem-terra: a) a articulação nacional da luta pela terra, b) a constituição do Movimento como uma organização social dentro de um movimento de massas, c) a inserção do Movimento na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. São momentos formativos que coincidem, de alguma maneira, com a própria cronologia histórica nacional do MST, entretanto, que devem levar em consideração as realidades específicas de cada Estado, e o período de constituição do Movimento nos mesmos. Mas no âmbito nacional, é possível de aferição, que esses momentos constituíram-se em sequência, mesmo que, analisados sob maneira de uma articulação histórica dialética, e não simplesmente sequencial. Esse processo de permanente constituição, exigido de uma organização de amplitude nacional, é propriamente uma marca, no processo de formação do sujeito social Sem Terra. Cada momento exige uma resposta aos desafios impostos aos sujeitos do Movimento, e essa resposta compõe a sua identidade (CALDART, 2004).

Quanto ao primeiro momento – articulação nacional da luta pela terra - conforme Caldart (2004), que historicamente, é o período de constituição do MST, compreendendo a sua gênese, até em torno dos anos de 1986/87, os sem-terra nesse momento precisam ser

compreendidos primeiramente, pela sua origem de classe. Em consonância à autora, a terminologia sem-terra “designa os trabalhadores e trabalhadoras que trabalham a terra sem serem proprietários dela, ou que têm uma propriedade tão pequena que não consegue atender as necessidades básicas de sobrevivência de uma família” (p. 118). Mas dentro dessa categoria há diferenciações e heterogeneidade cultural, tanto pelo jeito de organizarem-se na luta (em um primeiro momento), quanto para a organização da produção dos assentamentos (num segundo momento). A autora situa ainda, de maneira mais específica os sem-terra, incluindo os parceiros, os pequenos arrendatários, os posseiros, os assalariados rurais, os pequenos agricultores, e os filhos dos pequenos agricultores. Bem como também, uma multiplicidade de origens étnicas e culturais.

No processo de nascimento do MST, houve a combinação de vários desses tipos de sem-terra, galgando ampliações a cada territorialização do Movimento. Isso significa que, os sem-terra trazem juntos consigo uma bagagem distinta de compreender o mundo, de conceber a vida, o trabalho, as relações entre indivíduos e sociais; assim como também, toda uma herança tradicional de conflitos e preconceitos que marcam o processo formativo do brasileiro (CALDART, 2004).

Com essa herança, seja de classe, de etnia, de cultura, se inclui a construção de uma nova identidade, a transformação de um trabalhador sem (a) terra, à condição de um trabalhador sem-terra, isto é, agora uma categoria social. Entretanto nessa passagem de uma categoria a outra, mais um outro processo de passagem (o segundo), do sem-terra ao sujeito social Sem Terra, com a identificação de uma organização de luta coletiva. Ao reagir a condição imposta, os sujeitos ao optarem por lutar coletivamente por um problema (à exclusão da terra), que num primeiro momento, parecia-lhes ser individual, ocorre uma transformação radical. Ser um trabalhador sem (a) terra induzia o mesmo à um anonimato social e político, mas sendo um sem-terra ligado ao MST, adquire um rosto, passa a constar nas estatísticas; mesmo

que seja considerado em muitas situações um fora da lei, existe socialmente, é um sujeito da história (CALDART, 2004). Essa é uma das marcas do processo de formação desse momento, entretanto para Caldart, a outra ainda. Para a autora, as escolhas feitas pelos sem-terra, no jeito de lutar ou sobre as formas de luta, devido as circunstâncias da correlação de forças dos embates em cada contexto, e da influência política e cultural dos atores envolvidos, foi-se aos poucos moldando o modo de ser Sem Terra, ou o modo de agir do MST, que ao mesmo tempo, atrai e afasta a sociedade.

Nesse primeiro momento, há pelo menos três decisões que devem ser destacadas. A primeira, está vinculada a herança de sua própria gênese, que é a definição de ter “[...] a ocupação da terra como a forma principal de luta” (p. 122). E a partir dela, paulatinamente, construir princípios organizativos. A ocupação é o símbolo de ação do MST, é a sua marca principal. A ocupação está na memória do surgimento do Movimento, em cada estado, as lembranças coletivas definem com precisão, a criação do MST, de acordo, com a primeira ocupação de terra. Necessariamente, anterior as ocupações, já haviam reuniões e articulações com as famílias, entretanto esse período, não é considerado como uma legítima ação do Movimento. A ocupação estabelece, para os indivíduos sem-terra, e por que não, para a sociedade, a fundamentação social do MST. A ocupação de terra não é uma criação do MST. É tão longínqua quanto à existência dos próprios camponeses sem-terra na história. Em todos os locais, em todas as épocas, a ocupação é adotada como símbolo da rebelião e das insurreições de trabalhadores do campo. Entretanto, cada grupo que fez a utilização da mesma, apresenta características e peculiaridades. No caso do MST, ao estabelecermos uma trajetória das ocupações, ficará nítido como as mesmas, adquiriram um status de objeto de formação dos seus membros. E logicamente, concomitantemente à ocupação, surgem o acampamento, também se colocando como símbolo da presença dos sem-terra (CALDART, 2004).

A segunda decisão remete sobre “que postura assumir perante a sociedade” no processo de luta [...] qual a figura social do Sem Terra a ser construída: um coitado ou um lutador? (p. 124). Certamente, a segunda opção construiu-se historicamente, mas não com unanimidade no princípio. Basta relembrar os conflitos internos entre lideranças do MST e CPT, quanto ao direcionamento da luta, principalmente quanto as deliberações após a chegada da marcha de 1986 à Porto Alegre . A passagem do símbolo da cruz (caráter religioso) ao símbolo da foice (caráter político), fundamentou os rumos seguidos pelo Movimento, mas que no início eclodiu em crises de identidade. Apesar das marcas que cada uma representa, e que cada uma apresenta maior importância para um grupo, mas pode apresentar menor significância para outro, a junção que ambas podem corresponder à uma luta em comum (CALDART, 2004).

Já a “[...] decisão de que o MST seria um movimento nacional” (p. 126), foi a terceira disposição tomada. No princípio, do processo de articulação das lutas por terra, havia uma concentração de ações nas regiões centro-sul, nesse sentido, a tendência mais profícua seria a criação de um movimento de âmbito regional, dada as condições, tanto históricas quanto culturais, que facilitariam a aglutinação de lutas em comum. A resolução da construção de um movimento a nível nacional, decorreu de reflexões políticas das lideranças da época. Que identificaram uma luta nacional, como um mecanismo que fortaleceria a luta pela terra e impediria repressões, como ocorrera em movimentos camponeses anteriores. Tal tomada de decisão acarretou uma série de aprendizados, a principal é a garantia da unidade de ação, que possibilita o respeito as peculiaridades de cada estado, de cada região. O respeito as diferenciações históricas e culturais, bem como, as conjunturas políticas específicas, são determinantes ao êxito dos objetivos planejados. Pode-se dizer, que um dos grandes patrimônios do MST, é a sua cultura organizativa. Essa cultura organizativa, que deriva de uma direção política unificada, de uma atuação descentralizada, e com

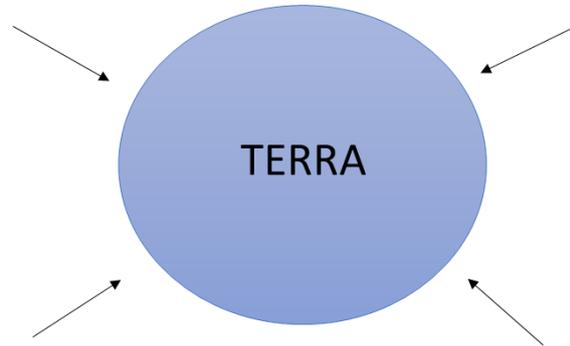
mecanismos das decisões em todos os níveis do Movimento, permitem a efetivação de grandes mobilizações nacionais. E que constroem a imagem, identificada pela sociedade, de modo geral, do MST: “onde estão os Sem Terra há organização” (p. 127) (CALDART, 2004).

Caldart (2004) destaca que essa forma organizativa, acarretou ainda, outra forma de aprendizagem, mais específica aos intelectuais orgânicos, quanto a sua relação com um movimento social de massas. Enquanto alguns intelectuais, afastaram-se do Movimento por não entender, que sua palavra não seria a determinante final nas decisões. Outros, por sua vez, compreenderam a importância pedagógica e política da ação direta dos próprios agricultores sem-terra na construção do MST. Conforme a autora, essa compreensão para além de preceitos subjetivos individuais, possibilitaram até hoje, a permanência destes últimos no Movimento, independentemente de sua raiz cultural, isto é, estando ou não estando no campo.

Nesse primeiro momento de formação dos sem-terra, se realizarmos uma síntese, é possível alguns destaques: o processo construtivo de impor-se rebeldemente, contra sua condição de sem (a) terra; a maneira de realizar a luta e orgulhar-se a atender a outro nome, que não seja o seu pessoal, ou seja, sou Sem Terra; a construção da identidade do sem-terra como sujeito social de direito, ou melhor, da passagem do sem rosto a cidadão (CALDART, 2004).

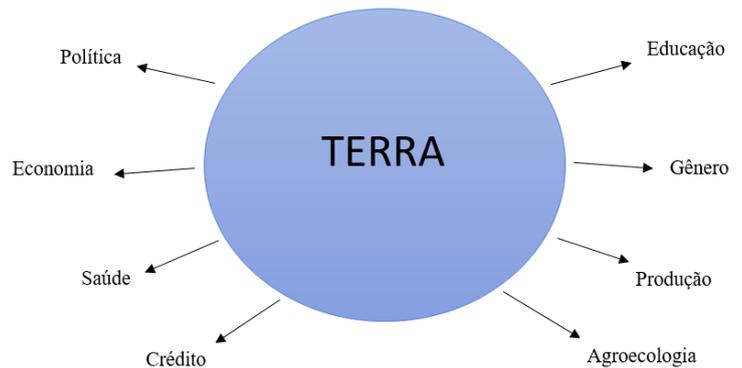
Pode-se, mediante os organogramas abaixo, identificarmos mais claramente esse processo de transformação, que perpassa do primeiro momento (sujeito sem-terra – preocupação individual com à terra) ao segundo momento de formação (sujeito Sem Terra – preocupado com outras lutas que se somam à terra, e pertencente a uma organização social).

**Figura 14 - Organograma baseado na obra:
Pedagogia do Movimento Sem Terra
Sujeito individual: sem-terra.**



Legenda: o organograma é fruto de reflexões, após leitura da obra de Roseli Caldart – Pedagogia do Movimento Sem Terra (2004).

**Figura 15 - Organograma baseado na obra:
Pedagogia do Movimento Sem Terra.
Sujeito coletivo: Sem Terra**



Legenda: o organograma é fruto de reflexões, após leitura da obra de Roseli Caldart – Pedagogia do Movimento Sem Terra (2004).

Entretanto, esse processo de transformação, de passagem, assim por dizer, do sujeito sem-terra ao sujeito Sem Terra, não é algo simples de percepção, ao contrário, particularmente consegui identificar em mim tais processos, devido a muitas leituras e pesquisas particulares, formações do Movimento, mas principalmente, o fato de ter intercalado períodos fora do acampamento/assentamento. O ato de sair do seu espaço de vivência, e olhá-lo novamente, mas com uma visão de fora, e as vezes pelo olhar dos outros, permite fazer tais compreensões. Creio, que poucos, conseguem compreender esse processo de transformação, seja por que não conseguiram fazer esse deslocamento temporal (entre um ponto a outro), seja também, por permanecerem apenas no primeiro momento (a conquista da terra como o fim da luta); ou ainda, pela entrada no Movimento, num segundo momento, nos indivíduos que se consideram Sem Terra, mas não participaram de acampamento/assentamento.

Sobre o segundo momento de formação – a constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas, Caldart (2004) salienta, que esse é o momento em que o MST, pelos contornos históricos, é desafiado a construir-se também como uma organização social, passando a ter na sua agenda política (mesmo tendo a luta pela terra a sua centralidade), uma gama de outras lutas que se mesclam objetivando a ampliação da luta pela Reforma Agrária. Conforme a autora, esse direcionamento exige dos sem-terra do MST outros mecanismos estruturais de organização e participação coletivas. Estabelecendo uma cronologia nacional, é passível de identificação que esse período temporal se estende desde 1986/87 até os dias atuais¹²⁴. A medida que, se compreende, conforme o próprio MST, que há ainda a necessidade organizativa a serem consolidados, bem como desafios organizativos a serem superados. Isto é, de acordo

124 Recordando novamente, a obra de Caldart, que ampara teoricamente esse capítulo, é datada de 2004. Entretanto, creio que sinaliza (a obra) com vivacidade esse momento de formação até os dias de hoje. Mas necessitando de análises futuras.

com Caldart (2004), o entrecruzamento do momento anterior com os desafios do momento posterior.

Caldart (2004) utiliza a expressão organização social, no que tange ao MST, assumir características organizativas e atuação na sociedade, que ultrapassem o aspecto temporário e o perfil usual a um movimento social de massas. Entretanto, conforme adverte a autora, tal terminologia não apresenta unanimidade, nem entre os analistas, nem entre os Sem Terra. Pois que, necessita ainda da construção/elaboração de uma categoria que abarque, satisfatoriamente, a especificidade identitária do MST. Ao menos o consenso, segundo a autora, é que as categorias movimento social ou movimento de massas, no seu sentido originário, não possibilitam explicar com exatidão o papel histórico do Movimento. No seio do movimento, ou seja, internamente, de acordo com Caldart (2004), algumas lideranças começam a aderir a expressão organização de massas, no sentido de indicar a combinação de características que, sendo resultado de uma construção histórica, não necessariamente, dizem respeito a uma mudança de caráter, mas sim, a realização de uma nova síntese de um caráter já existente desde a sua gênese.

O MST danificaria sua identidade principal caso, deixasse de ser um movimento de massas, ou seja, um movimento social que tem, em sua expressão marcante a realização de lutas e mobilizações, que atinjam sempre o maior número possível de indivíduos, excluindo a ideia de luta por representação, em que pese a afirmação – “a luta pela terra é diretamente feita pelos trabalhadores sem-terra e não por seus representantes” (p. 132). Entretanto, essa identidade aos poucos, necessitou ser retrabalhada e acrescida do ideário de que, a luta de massas poderia ser realizada a partir de uma de uma estrutura organizativa mais complexa, desenvolvendo assim, novos aspectos e novas formas de atuação e de direcionamento da luta (CALDART, 2004).

Quando Caldart (2004), menciona – organização de massas – a mesma destaca dois aspectos, relacionados a construção histórica da identidade do MST, e ao processo de formação do sem-terra específico deste período histórico: “a formatação da organização dos sem-terra em torno de princípios e de estruturas organizativas mais complexas [...]; e a atuação do MST em um número cada vez maior de dimensões da vida social, firmando a identidade do Sem Terra [...]. Terra é mais do que terra...” (p. 133). Aqui cabe um detalhamento do que Caldart (2004), citando documentos do próprio Movimento, deixa a entender sobre estruturas organizativas mais complexas:

A estrutura organizativa do MST combina a participação de seus membros em instâncias deliberativas (de âmbito nacional, estadual, regional, local), em setores de atividades (produção, formação, educação, frente de massa, comunicação, finanças, projetos, relações internacionais, direitos humanos e saúde), em articulações nacionais (de gênero, dos músicos, dos pesquisadores e dos estudantes universitários ligados ao MST), e em núcleos de base (dos acampados, dos assentados, dos funcionários ou militantes que atuam nas secretarias que ficam nas cidades, dos estudantes de cada curso ligado ao Movimento...). Os princípios organizativos são os seguintes: direção coletiva, divisão de tarefas, profissionalismo na execução das tarefas delegadas, disciplina, planejamento, estudo, vinculação dos dirigentes com a base e crítica e autocrítica permanente (p. 133).

Como ocorrera no primeiro momento, Caldart (2004) destaca que, essa passagem ao segundo momento histórico, pode ser também identificado por algumas decisões feitas pelo MST, de acordo com questões ou desafios impostos pela realidade da luta. A autora menciona duas decisões, que aparentemente são fundamentais no processo reflexivo do MST em assumir-se como uma organização social (de massas).

A primeira condiz com a decisão do MST, em que “[...] seria também o movimento ou a organização dos assentados” (p. 133). Tal decisão ocorreu logo, quando o Movimento conquistou um número expressivo de assentamentos, aflorando assim, a questão da identidade

do assentado. Após as famílias assentadas, os governos insistiam (prática que se estende até hoje) em proferir aos agricultores, que agora eles eram com-terra, e por isso, não deveriam mais estar ligados ao MST. Devendo a partir da posse da terra, assumir sua identidade de pequenos produtores focados em trabalhar e demonstrar a dignidade em ser proprietário (CALDART, 2004).

A realidade dura da falta de condições, logo demonstrou, as dificuldades em viabilizar a produção dos assentamentos. E essa dureza quando a viabilização produtiva dos assentamentos, possibilitou aos mesmos, que mesmo havendo discrepâncias entre os sem-terra dos acampamentos e das ocupações, os com-terra não dispunham de um direcionamento diferente a seguir. Ou seja, ou mantinham a luta coletiva, agora por crédito, por saúde, por educação, por estradas, ou em curto prazo de tempo voltariam a condição de antes. A indefinição não era sobre parar de lutar, mas se a luta prosseguiria igual ou era outra. Em 1986, no Primeiro Encontro Nacional dos Assentados, em Cascavel, no Paraná, demarcou-se a decisão: os movimentos de acampados e assentados não poderiam estar separados, em razão que ambos seriam enfraquecidos e reprimidos, pois à época do encontro, o Movimento ainda não atingira a sua maturidade. Essa decisão não apresentou dificuldades de consenso, pois os próprios princípios e objetivos do MST, aprovados ainda em 1985, no Congresso Nacional, já direcionavam para uma luta adiante da simples conquista da terra, mas que também, objetivasse a luta pela Reforma Agrária e por mudanças sociais no estado brasileiro. Com isso, enfatizando que “[...] a luta pela terra seria sempre o seu pilar principal, mas sua atuação não se esgotaria nela” (p. 135). Certamente, essa decisão é histórica, caso a separação dos assentados da luta do MST tivesse sido implementada, a história do Movimento seria diferente (CALDART, 2004).

No meu entendimento, dessa decisão histórica e acertada do Movimento, de manter ambas as lutas, tanto dos acampados quanto

dos assentados, em consonância, também influenciou fortemente na formação da identidade Sem Terra e seu processo de transformação, como já discutido anteriormente. Ao contrário, do que se pensa no senso comum da sociedade, a maioria das famílias que adentram a um acampamento, como foi o caso da Annoni, não o fazem por consciência ideológica, mas sim, por necessidade estrutural de vida (financeira, alimentar, habitacional). E no assentamento, não é diferente, quando os assentados partem em luta por crédito financeiro para a produção, por melhorias nas estradas, por escolas de qualidade, por postos de saúde próximos; o fazem primeiramente, por necessidade, por querer terem condições de manter-se vivendo dignamente no assentamento; e posteriormente (ou no decorrer do processo), relacionam suas necessidades com elementos políticos.

Isso significa para mim, e tendo a Annoni como laboratório, que para os assentados, caso não tenham desenvolvido ainda, no período do acampamento - a consciência política e ideológica chega num segundo momento. O Sem Terra como um lutador do povo – é fruto das lutas e conquistas (e das frustrações também), e da consciência política elaborada/forjada; mas antes disso, é resultante da real necessidade de viver.

Mas essa importante decisão provocou desdobramentos organizativos até então não pensados, pois ao manter o compromisso com as famílias assentadas, significou incluir um novo tipo de preocupações e demandas para os sem-terra do MST, abrindo-se questões, que a priori, assumem uma lógica que não era a princípio surgida da luta pela terra. Nesse sentido, o MST permanece (e permanecerá enquanto sua identidade central for preservada) entre duas tensões organizativas distintas: a) “a necessária para fazer avançar a luta pela terra, enquanto mobilização das massas sem-terra” (p.135); b) “e a necessária para avançar a produção nos assentamentos, enquanto empreendimento social que implica em qualificação profissional [...]” (p. 135-136). Na linguagem do MST, significa uma dualidade de interesses: a lógica do

rolo¹²⁵ (ou de movimento) versus a lógica da empresa social¹²⁶. Na prática, a expressão - terra é mais do que terra – desponta em importância. Nesse sentido, entendendo que a terra conquistada na luta, extrapola a dimensão de ser simplesmente terra, para ser terra com sujeitos almejando a melhor forma de trabalhar e viver nela, o que acarreta a preocupação com um conjunto de dimensões humanas ampliadas e com uma forma de organização que as sustente (CALDART, 2004).

Especificamente quanto a formação dos sem-terra, essa combinação de lógicas foi imprescindível para a compreensão de sua identidade. Os sem-terra que cortam cercas, ocupam terras, enfrentam conflitos com os latifundiários e com o Estado, são também, os mesmos que, se tornam dirigentes de empresas, que fazem negociações em bancos, que estipulam parcerias, que contratam técnicos, que organizam a produção em agroindústrias, e até mesmo regulam mercados regionais em razão da produção agrícola que comandam. É o próprio contexto da realidade que estimula a dialética desse processo: os sem-terra lideranças de empresas também são partícipes de lutas massivas e de enfrentamentos, ocupando órgãos públicos ou os próprios bancos para a liberação de crédito, marchando por preços melhores, ocupando secretarias de educação para garantir a edificação de escolas, entre outras situações. Mas por outro lado, as aprendizagens produzidas por essa lógica empreendedora de produção, acaba mesclando-se com as formas de condução da própria luta pela terra, possibilitando aos acampamentos, mudanças na estrutura organizativa, e também, conceber maneiras alternativas para sua sustentação (CALDART, 2004).

125 Na linguagem Sem Terra, a terminologia 'Rolo', diz respeito a um movimento permanente, normalmente acelerado, a partir das exigências da conjuntura imediata (CALDART, 2004).

126 Ver artigo de Luis Antonio Pasquetti, de 1998 – *O MST como uma empresa social* - o autor faz uma síntese de sua Dissertação de Mestrado em Administração, na qual trata dessa temática (CALDART, 2004).

A segunda decisão dentro desse momento, e que é um desdobramento da primeira, segundo Caldart (2004), é que “os assentamentos não seriam simplesmente uma reprodução da lógica de organização da produção e da vida social própria das famílias rurais de onde se originaram os sem-terra, mas que seriam lugar de relações sociais alternativas [...] do campo como um todo” (p. 138). Assim, segundo a autora, no mesmo momento em que, os assentados passam a integrar a base organizativa do MST, decide-se incluir nos planos de atividades, o estudo e a pesquisa, tanto sobre a realidade vivida pelos assentamentos já implantados, quanto a outras experiências de organização de produção que possibilitem ideias para a superação de desafios situados nesse campo.

A partir de 1997/98, o MST criou setores de atividade, incluindo o setor de produção, que num primeiro momento era denominado setor dos assentados, e que a partir de 1990 foi chamado de Sistema Cooperativista dos Assentados – SCA. Em 1992, foi fundada a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda – CONCRAB, sob comando dos próprios sem-terra. Tais iniciativas sinalizam o que estudos já apontavam anteriormente, a Cooperação Agrícola, como um dos principais embaixadores da construção dessas novas formas de vida e produção no campo. Essa compreensão sobre a Cooperação Agrícola, como modelo alternativo de vida e de produção, acarretou o surgimento de inúmeras cooperativas locais e agroindústrias em assentamentos no território brasileiro. Essas conquistas trazem consigo a permanente continuidade do desafio, ainda distante, que é o efetivar um novo modelo de desenvolvimento do campo. Mas algumas experiências dos assentamentos, mesmo que timidamente, nos indicam por onde continuar a debater e a lutar (CALDART, 2004).

Caldart (2004) entende que, esse segundo momento histórico do processo de formação dos sem-terra, tem uma importância especial. Porque ele pode ser considerado como o estágio de emergência

do Sem Terra propriamente dito, isto conforme a autora, “[...] aquele que assume as feições principais da identidade que se firma até hoje, e passa a se apresentar à sociedade: sou Sem Terra, sou do MST!” (p.140). A autora destaca as marcas da formação sem-terra nesse momento: o sem-terra que se auto intitula Sem Terra, que se compreende membro de uma organização social, que possui objetivos, princípios e uma estrutura organizativa, que ajusta-se às novas necessidades que a extensão durável da sua atuação segue produzindo; mas que, estabelece como eixo central de sua identidade, a maneira de ser de um movimento social de massas, liderado por trabalhadores do campo, e direcionado para a consumação da Reforma Agrária no Brasil.

Em síntese, conforme Caldart (2004), aparece então, a consolidação dos aspectos de luta escolhidos no momento anterior, e a formação de uma dimensão que encontrava-se em estado inicial, ou seja, a concepção do Sem Terra como um lutador permanente, e do MST como uma organização duradoura.

Quadro 6 - Síntese da passagem/transformação de categoria social do sem-terra ao Sem Terra.

Sem a posse da terra	Pertencente à movimento social organizado (MST)	Lutador do povo (permanente)
sem (a) terra	sem-terra Sem Terra (com terra)	Sem Terra

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse perfil, de acordo com Caldart (2004), construído mediante a combinação de duas lições imprescindíveis dessa trajetória: a) o entendimento de que a luta não termina com a conquista da terra; b) e que a luta também não extingue-se enquanto haja famílias sem-terra, consciência esta, que marca a formação do valor da solidariedade de classe.

Segundo Caldart (2004), é desse momento, a criação dos símbolos que demarcariam a identidade dos sem-terra do MST: a bandeira vermelha e o hino do movimento.

Figura 16 - Bandeira do MST.



Fonte: mst.org.br

A bandeira do MST foi aprovada em janeiro de 1987, no 4º Encontro Nacional do Movimento. Os desenhos e as cores da bandeira tem seus significados: o mapa do Brasil, representa que o MST é um movimento de nível nacional, e quer levar a luta por Reforma Agrária a todo país; o homem e a mulher, representam a necessidade da luta ser feita por homens, mulheres, famílias inteiras; o facão, sinaliza as ferramentas de trabalho, de luta e de resistência; a cor branca, representa a paz pela qual luta-se, e que somente poderá ser obtida mediante justiça social para todos; a cor vermelha, retrata o sangue que corre nas veias e a disposição de lutar pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade; a cor preta, representa o luto e a homenagem

a todos os trabalhadores que tombaram na luta; a cor verde; significa os grandes latifúndios que precisam ser ocupados e postos a produzir, bem como a esperança, de que a luta seja vitoriosa, a cada latifúndio conquistado (MST, 2000).

E o hino do MST, de 1989, letra de Ademar Bogo, e música de Willy de Oliveira:

Vem façamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular
Braços Erguidos ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular

Nossa Força regatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária camponesa
nossa estrela enfim triunfará!

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular

Quanto ao terceiro momento – inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, Caldart (2004), descreve esse momento como sendo de configuração recente e de contornos ainda não totalmente resolvidos. É a etapa de concretização dos objetivos mais dilatados do MST, já alicerçados nos documentos do encontro de fundação, mas que passam, em razão do contexto social brasileiro quanto a luta pela Reforma Agrária, a serem desafios concretos. Esse período, conforme a autora, é de inserção mais explícita do MST em questões sociais e políticas vinculadas a classe trabalhadora, e até mesmo ao todo da nação brasileira.

Estabelecendo uma cronologia, esse momento é o período desencadeado pelas definições do terceiro Congresso Nacional do MST em 1995, que empreende como bandeira de luta - Reforma Agrária uma luta de todos – enfatizando que há também, outras lutas, que devem ser lutas do MST. Isso significa que o MST, ainda não consolidou-se plenamente como organização de massas que atua pela Reforma Agrária, mas já está sendo chamado a lutar ativamente em conjunto com outras partes da classe trabalhadora brasileira. Equivalente a opção acertada de incluir os assentados nesse processo organizativo, essa escolha de ser um movimento de lutas para além da Reforma Agrária (mas lutas agregada a ela), produzirá uma nova e profunda transformação da identidade Sem Terra, que somente o futuro responderá (CALDART, 2004).

Na configuração do primeiro momento, o Movimento dispôs-se a construir seu rumo com autonomia política, mantendo vínculos importantes, mas sem subordinar seus objetivos e princípios a outras organizações, independentes quais fossem, entidades de apoio,

partidos políticos, outros movimentos sociais ou o Estado. Tal concepção se dera, mesmo consciente que fosse integrante da luta de classes num contexto ampliado, focava-se numa luta específica, sem ligações que pudessem descaracterizá-las. Com a mesma certeza de seus ideários, que passou para o segundo momento e adentrou a esse terceiro período, buscando manter sua autonomia e tonificar sua identidade. Entretanto, compreendendo que sua trajetória histórica lhe conduziu a responsabilidades maiores. E essas responsabilidades (e pressões) lhes impõem a adotar posicionamentos que alteram o seu próprio destino, ou seja, pelas circunstâncias históricas do país, direcionada pelas elites, que condicionam uma grande parcela da população brasileira a manter-se em condições de injustiça social, o MST passa a mobilizar-se em volta de grandes questões nacionais, indo além de interesses corporativos (CALDART, 2004).

Nesse intuito, o MST procurou desenvolver em sua base social, a compreensão sobre os elementos estruturais da luta pela Reforma Agrária e sua vinculação com o conjunto dos problemas da sociedade. A partir da elaboração do Programa de Reforma Agrária em 1995, esse posicionamento, partindo agora de uma análise mais aprofundada do cenário político e econômico em que, a luta pela terra e pela Reforma Agrária se encontram, há a decisão fundamental em realizar ações que tornassem a opinião pública favorável ao Movimento. Demonstrando com isso, que a luta pela Reforma Agrária não apresentava interesses corporativos dos sem-terra, mas situada numa esfera, que estimulava uma melhoria da qualidade de vida do conjunto da sociedade brasileira. Para alcançar esse objetivo, não bastava apenas tornar a luta do MST conhecida, mas prioritariamente, estabelecer um debate ampliado e profundo com a sociedade, identificando junto a população, o porquê das dificuldades em se avançar na efetivação da Reforma Agrária (CALDART, 2004).

Entre ações e debates junto à sociedade, com esse propósito de luta ampliada, destaca-se a Consulta popular¹²⁷, o Manifesto ao Povo Brasileiro¹²⁸, a Mobilização contra a privatização da Vale do Rio Doce¹²⁹, a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça¹³⁰, a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo¹³¹, a Marcha pelo Brasil¹³², a Marcha popular pelo Brasil: em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho¹³³, entre outras que se seguiram (e seguem) (CALDART, 2004).

- 127 “[...] um fórum de que participa junto com outros movimentos sociais, as pastorais sociais da Conferência Nacional do Brasil (CNBB), a Central de Movimentos Populares e alguns sindicatos de trabalhadores urbanos, e que visa a provocar a reflexão da sociedade, em particular da classe trabalhadora, sobre a possibilidade de uma nova opção brasileira, dessa vez pela construção de um *projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*” (CALDART, 2004, p. 145).
- 128 Foi lançado em setembro de 1996, durante a semana da pátria, em forma de cartaz. Mas à época não chegou a ter maior destaque junto aos meios de comunicação e a sociedade (CALDART, 2004).
- 129 Destaca-se o grande ato público e cultural, em 23 de abril de 1997, as vésperas do dia marcado para o leilão da venda da Vale. Após o ato, os sem-terra permaneceram no local acampados por quase dois meses (CALDART, 2004).
- 130 A marcha saiu de três estados diferentes (São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso), em 17 de fevereiro de 1997, culminando com a chegada em Brasília, em 17 de abril. Foram cerca de 1.300 Sem Terra, que caminharam mil quilômetros, sendo recebidos em Brasília por mais de 100 mil pessoas (CALDART, 2004).
- 131 O objetivo da conferência foi desencadear um grande debate nacional sobre a situação da educação do campo. Promovida em julho de 1998, pelo MST, contou com apoio da CNBB, UNICEF, UNESCO e pela Universidade de Brasília (CALDART, 2004).
- 132 No segundo semestre de 1998, grupos de sem-terra, de desempregados, de professores e de religiosos, organizaram-se em 72 colunas com aproximadamente 200 pessoas em cada uma, e marcharam rumo à capital dos seus respectivos estados (CALDART, 2004).
- 133 Em 1999, mil Sem Terra percorreram a pé 1580 quilômetros, saindo do Rio de Janeiro em 26 de julho, e chegando em Brasília, em 7 de outubro. Contou também com a presença de pequenos agricultores, sindicalistas, estudantes, índios e trabalhadores da cidade (CALDART, 2004).

Os anos finais da década de 90 e início dos anos 2000, penso terem sido os mais fundamentais na minha formação enquanto Sem Terra (teórica e prática). Das ações e mobilizações mencionadas acima, pude acompanhá-las, ora a distância, estudando suas razões de ser; ora presencialmente, in loco. Particpei do último dia da Marcha popular pelo Brasil: em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho (em 1999); quando entramos marchando em Brasília. E nesse dia dois fatos marcaram-me profundamente: quando da entrada, “triumfal” em Brasília (envolvendo milhares de pessoas e muito bem organizadas), sentimos na pele a polarização da sociedade, por um lado, um forte apoio da sociedade, e por outro lado, a hostilidade também. Esse dualismo, quanto ao apoio ou rejeição ao MST permanece numa constante em todos esses anos.

Outro fato marcante desse dia, diz respeito ao imaginário social construído sobre o Sem Terra. Para a sociedade em geral, o Sem Terra, seria alguém desprovido de conhecimento intelectual, dado apenas a afazeres do meio rural. Ao término da marcha, quando questionado (de modo irônico) por trabalhadores urbanos, o que eu fazia no assentamento; e ao responder que era educador (à época já atuava na alfabetização de jovens e adultos) e estava cursando a graduação em educação física, tal resposta causou certo espanto e desconfiança (não acreditaram que isso fosse possível).

Dessa forma, esses dois fatores: a polarização da sociedade, quanto ao apoio ou contestação do Movimento, e do estereótipo, do que deveria ser um Sem Terra para a sociedade; fizeram-me compreender melhor o significado da luta de classes, e pior, a falta de consciência de classe. Muitos dos que nos criticavam à época, na rua, durante as caminhadas; e logicamente, continua sendo hoje, eram os vendedores de loja, os taxistas, os ambulantes, os motoristas de ônibus, enfim, a classe trabalhadora. Logo, eu pensava comigo, por que estão nos xingando? Pois estamos lutando por eles também, estamos do mesmo lado, somos da mesma classe social.

Esse postar-se do Sem Terra, como um indivíduo preocupado com outras causas, para além da sua, ou seja, da exclusividade da luta pela terra e pela Reforma Agrária, possui um caráter formativo excepcional. Conforme Caldart (2004), a ênfase pedagógica dada pelo MST, no interior dessas lutas ampliadas, por meio da pedagogia do exemplo, da formação de valores, de uma visão de mundo mais ampla ou histórica, da disposição de solidariedade, do espírito de sacrifício,

caracteriza esse momento formativo dos Sem Terra e moldaram seu jeito de ser e sua personalidade individual e coletiva.

Nessas ações e debates Brasil afora, nesse lutar por questões mais amplas, é possível observar a recuperação de certos valores inerentes ao sentido de Pátria, de Nação, que estabelecem uma ressignificação de símbolos nacionais, como por exemplo, a bandeira e as músicas de raiz cultural brasileira. Atualmente no MST, nas suas mobilizações, é sentida a presença da bandeira nacional e do Hino Brasileiro, algo que outrora fora praticamente esquecido pelos sem-terra de outros momentos. Mesmo não havendo uma orientação ou debates teóricos sobre tal questão no interior do Movimento, havia uma espécie de “senso comum” que esses símbolos nacionais não representavam uma Pátria que se identificava-se com os sem-terra, pois eram barrados de vivenciar com dignidade o direito ao trabalho. Gradativamente, esse sentimento vai sendo incorporado por outro, isto é, de que é necessário apropriar-se do orgulho de ser brasileiro, e transformar esses mesmos símbolos em objetos identificadores da luta social (CALDART, 2004).

A prova disso, como destaca Caldart (2004), é a canção Ordem e Progresso, composta por Zé Pinto¹³⁴, que durante as marchas de 1997, 1998 e 1999 emocionou (e continua emocionando) os Sem Terra. Traduzindo de acordo com a autora, o sentimento de uma identidade que se construiu com muita luta.

Este é o nosso país
Esta é a nossa bandeira
É por amor a esta Pátria-Brasil
Que a gente segue em fileira.

Queremos mais felicidade
No céu deste olhar cor de anil
No verde esperança sem fogo

134 Cantador e poeta popular mineiro, José Pinto de Lima, é militante do MST (CALDART, 2004).

Bandeira que o povo assumiu.
Amarelos são os campos floridos
As faces agora rosadas
Se o branco da paz irradia
Vitória das mãos calejadas.

Queremos que abrace esta terra
Por ela quem sente paixão
Quem põe com carinho a semente
Pra alimentar a Nação.

A ordem é ninguém passar fome
Progresso é o povo feliz
A Reforma Agrária é a volta
Do agricultor à raiz.

Esse aprendizado de luta, descrito nesse terceiro momento formativo passa a exigir uma reflexão coletiva, cada vez mais voltada, e aprofundada, sobre a identidade Sem Terra e o propósito pedagógico do seu cultivo. Com isso, o MST começa a despertar para um olhar sobre si mesmo¹³⁵, já identificando a importância dos elementos culturais que sua jornada de luta delineou em forma de identidade (CALDART, 2004).

Quanto ao processo de formação dos sem-terra, segundo Caldart (2004), é importante entendermos que as escolhas feitas no processo inicial, desencadearam questões futuras a serem formuladas. A autora, nesse contexto, destaca dois aspectos fundamentais que rematam esse momento e interligam a desafios vindouros.

O primeiro aspecto diz respeito aos possíveis desdobramentos da Reforma Agrária como uma luta de todos. O MST é identificado como um movimento de oposição aos governos neoliberais, não porque

135 Em junho de 1998, o MST realizou Seminário Nacional O MST e a Cultura, que desdobrou-se em ações específicas nesse tema em 1999 (CALDART, 2004).

tenha deixado de lado sua luta específica, mas ao contrário, há o entendimento entre analistas que a grande virtude do MST, está em “[...] ser capaz de universalizar uma bandeira que nasceu como expressão de interesses particulares, interesses de um grupo social específico” (p. 158). E transformar essa luta, inicialmente, de uma base social particular, em uma luta abrangente da sociedade. Entretanto, esses desdobramentos políticos dessa transformação não estão claramente nítidos, até por que a Reforma Agrária é política pública, dependente de posicionamentos estatais e da correlação de forças das dinâmicas do tempo. Nesse aspecto, a formação do sem-terra como um lutador do povo, remete às escolhas (próximos passos) na luta pela terra e pela Reforma Agrária como cruciais (CALDART, 2004).

Já o segundo aspecto, está atrelado às formas de participação do MST nos possíveis desdobramentos dessa demanda sobre um novo projeto de desenvolvimento para o país, inserindo logicamente, o debate sobre alternativas de desenvolvimento do campo. A Marcha pelo Brasil (descrita anteriormente) possibilitou a compreensão da necessidade urgente da retomada do trabalho de base, semelhante ao realizado na época das Comunidades Eclesiais de Base¹³⁶, que foi um dos elementos do surgimento de vários movimentos sociais, entre eles o MST. Porém, não está claro o papel do Movimento nesse desafio de organização dos excluídos, e muito menos, organicidade suficiente para dar conta de tarefas maiores (CALDART, 2004).

Quanto ao que virá futuramente, paira um sentimento de dúvidas de como proceder frente aos novos desafios. Caldart (2004), endossa algo extremamente verdadeiro: “nas novas gerações de crianças e jovens dos assentamentos há um conflito permanente entre a postura do sou Sem Terra sim senhor! e a do não sou mais sem-terra não!” (p. 160). Isso estabelece uma dicotomia entre ser/estar assentado e

136 Descrevo sobre as Comunidades Eclesiais de Base, e sua importância na formação dos sujeitos-lideranças no capítulo 1.

ser/estar acampado; ou como sinaliza Caldart, a preocupação com a cultura de acomodação à lógica de mais estabilidade e menos movimento. *Tal sinalização da autora, corrobora com a pesquisa realizada de minha parte – Onde estão os filhos da Educação do Campo? Que identificou entre o universo pesquisado de 485 egressos da Escola Estadual 29 de Outubro, Assentamento 16 de Março, Pontão-RS, apenas 4 indivíduos¹³⁷, que repetiram a trajetória de seus pais, ou seja, participaram de um processo de ocupação, acampamento e posterior assentamento.*

Identifico também, que a afirmação de Caldart, de que “nas novas gerações de crianças e jovens dos assentamentos há um conflito permanente entre a postura do sou Sem Terra sim senhor e a do não sou mais sem-terra não”; está atrelada, ao já discutido anteriormente, e presente na Annoni, tanto no período (passado) do acampamento, quanto no presente, no assentamento, ao sentido de terra, que as famílias tem. Quero dizer com isso, que se auto compreender Sem Terra ou não sou mais sem-terra, tem a ver com a compreensão dos sujeitos, e logicamente, a reprodução de valores e conceitos no seio familiar, do sentido do que seja a terra. Pode ser vista como o produto final da luta, como empreendimento individual de posse, como um fim em si mesma; daí nesse sentido, as crianças e adolescentes podem se “enxergar” mesmo como não sou mais sem-terra, ou um ex-sem-terra. Ou, entretanto, se as famílias, compreendem a terra como um elemento de transformação social, de luta permanente (e coletiva); fica mais nítido a identificação de ser Sem Terra.

Essa diferenciação é passível de identificação hoje, na Fazenda Annoni, ou seja, as crianças, adolescentes e jovens que estão situados nesse ambiente familiar, de compreensão da terra como elemento de transformação social, inerentes ao trabalho coletivo e tendo sua renda vinculada a agroindústrias familiares e cooperativas, tem o “espírito Sem Terra”.

Mas independente disso, de discussões pontuais ou de situações específicas, “[...] o lutador do povo já está presente na identidade sem-terra, e a consciência de que é preciso lutar por uma cidadania plena passa a ser incorporada na formação das novas gerações”

137 Nessa investigação apenas foram pesquisados os indivíduos que concluíram o ensino fundamental na referida escola. Provavelmente esse número seria maior, caso fossem investigados egressos não concluintes, ou seja, com ensino fundamental incompleto.

(CALDART, 2004, p. 161). Em síntese¹³⁸, há uma sequência histórica, descrita pela autora, no processo formativo dos sem-terra – i) o Sem Terra como trabalhador sem (a) terra que passa a lutar pela terra; ii) o Sem Terra como membro de uma organização social de massas que luta pela Reforma Agrária; iii) e o Sem Terra que, aos poucos transforma-se em um lutador do povo. Para Caldart, essa sequência, é um resumo da trajetória da formação do sem-terra, mediante sua participação na história do MST. Como segue a autora, esse é um processo essencialmente educativo, possibilitando o Movimento ser um sujeito de formação humana. Para ela, qualquer debate sobre educação no MST, que não leve em consideração essa realidade, estará distante de auxiliar a superar os desafios pedagógicos e educacionais.

A trajetória histórica da formação do sem-terra como ser social é um processo educativo, de formação humana, sendo desenvolvido a partir da experiência humana, de participação das pessoas, em ações que configuram cada um dos três momentos observados na história do MST. A formação do sem-terra, então, não se efetiva pela assimilação de discursos, mas essencialmente, pela experiência pessoal em ações de luta social, proporcionada por uma força educativa de ruptura de padrões anteriores de existência, produzindo a construção de novas sínteses culturais. Essa experiência humana, de vivências em um movimento como o MST, produz aprendizagens coletivas, que pouco a pouco, se transformam em cultura, no sentido de ser, de hábitos, de posturas, de convicções, de valores. Mas isso não significa, que os sujeitos que vivenciam essas ações coletivas, as aprendam de modo similar e da mesma forma. Cada sem-terra processa seu aprender do seu jeito e no seu ritmo, condicionado pelas circunstâncias que induzem essa consciência da necessidade de aprender. Mas as diferenças entre os sujeitos, não se coloca como empecilho de identificar os aprendizados que são frutos da vivência coletiva. Existe um modo

138 Já descrito anteriormente em quadro.

de ser Sem Terra, que se entende como tendência de ser dos sujeitos pertencentes ao Movimento (CALDART, 2004).

Mesmo que se mencione cronologicamente sobre os três momentos de formação do sem-terra, os mesmos não se postam como lineares. Trata-se de processos de formação, e isso apresenta continuidades e descontinuidades. Muitos Sem Terra podem ter adentrado ao movimento nesse último momento, não necessariamente apresentando um processo formativo sequencial, não tendo a oportunidade de vivenciar diretamente todos os processos. Se os sem-terra que abordamos forem crianças, de quem é notória a lembrança quando se pensa em educação, para as mesmas, essa herança pode representar uma geração educada em uma nova matriz de formação humana. Nem todas as crianças sem-terra crescem, se desenvolvem, acompanhando efetivamente os processos socioculturais que elaboram a identidade que herdam. Neste princípio, conhecer a história de que são partícipes, pode ser um fator fundamental na escolha a ser feita, ou seja, a de entrar ou não nessa mesma trajetória, mesmo que, seguindo caminhos típicos da sua geração (CALDART, 2004).

Penso agora (adulto), que passei pelo processo formativo dos três momentos, mesmo que, não pudesse percebê-los nitidamente anteriormente. Mesmo que num primeiro momento, sendo criança ainda, e logicamente, não compreendendo o contexto situacional, sentia as angústias e aflições de meus pais em serem sem-terra, sem (a) terra; pois refletia diretamente no nosso modo de viver (com privações materiais).

As vivências educativas aqui tratadas, não são necessariamente, ações efetivadas pelo MST com uma intencionalidade pedagógica e cultural. São ações peculiares da materialidade principal da operacionalização do Movimento, numa relação direta com os três períodos de sua história de luta. Sendo dessa materialidade que se gesta o seu aspecto sociocultural e educativo, e que faz menção aos aprendizados que já incorporam o modo de ser Sem Terra. O MST não inventa

práticas ou elabora novos ideais libertários, mas se destaca por recuperar tesouros do passado, essencialmente, sobre algumas matrizes de rebeldia popular organizada, que permitem restituir ao povo sua condição de sujeito da história (CALDART, 2004).

A necessidade de compreender o Sem Terra, num primeiro momento, tornou-se imprescindível para adentrarmos a questão, propriamente dita, sobre a educação no/do MST e as políticas educacionais do Campo. Para discutir educação, faz-se pertinente, compreendermos quem são os sujeitos por detrás dessas propostas e os modos de pensar destes. O processo de formação do Sem Terra e o pensar – educação – forjaram-se no mesmo contexto de luta. Em uma não preocupação inicial, vindo a ser uma imposição do contexto situacional, ou seja, o que fazer com as crianças no acampamento? Fez com que a educação dentro do Movimento adquirisse, nesse percurso formativo, status de maioral. Atualmente, não há como lutar por terra e por Reforma Agrária sem a presença da educação, da escola.

6

**A EDUCAÇÃO
NO/DO MST E AS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DO CAMPO**



EDUCAÇÃO: PERÍODOS HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS

Não há como separarmos a história da educação no/do MST, da própria história do MST. Como na sociedade em geral, as dimensões políticas, econômicas e culturais, e no caso aqui a educação, se interligam e determinam-se reciprocamente. Na trajetória do MST, é passível de verificação que a própria luta pela terra, nos seus distintos momentos políticos, vai dando o ritmo desses interligamentos (CALDART, 1997).

O início da retomada da luta pela terra, marcada pelo período de 1979 a 1984, mediante ocupações e acampamentos, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, resulta como já sabido, na fundação do MST. Juntamente nesse momento de luta pela terra, é que surge a preocupação, primeiramente com as crianças acampadas – o que fazer com elas? E posteriormente, garantir escolas¹³⁹ nos primeiros assentamentos que emergiam. Podemos expressar que o fator motivante para o surgimento da questão da educação nesse contexto histórico foi, de um lado, a necessidade de dar conta da presença de crianças nesse ambiente de luta; e por outro, o entendimento (intuitivo) da escola ser um direito de todos, e que a luta e garantia por direitos, não acaba meramente na conquista da terra (por si mesma). Nesse período, semelhante como no conjunto de lutas, as ações ocorreram isoladas, mais pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, do que, propriamente por concepção ou determinação coletiva dos agricultores sem-terra (CALDART, 1997).

139 A primeira escola de assentamento, que se tem conhecimento, começou a funcionar no assentamento Nova Ronda Alta, em Ronda Alta- RS, em 1983 (CALDART, 1997).

Certamente um dos fatores que contribuiu para que a preocupação coletiva adquirisse força, foi a presença em algumas escolas de assentamento, de professoras(es) de fora do ambiente de luta pela terra. Que por não pertencer aquele contexto social, desconsideravam toda a trajetória histórica daquelas famílias, e em muitas situações, até mesmo atuando ideologicamente contrárias a Reforma Agrária. Talvez, esse fator de conflito, indique uma das origens dos debates acerca sobre o que mais tarde, seria chamado de escola diferente¹⁴⁰ (CALDART, 1997).

É passível de entendimento, que a presença de professoras(es) de fora do ambiente da luta pela terra, dificultou, no princípio, o trabalho pedagógico em educação proposto pelo Movimento, e que desencadeou na necessidade de uma escola diferente, e de um(a) professor(a) diferente). Entretanto, não podemos desmerecer por completo a presença das professoras(es) de fora. Tive a oportunidade de trabalhar junto, aí já como professor, com alguns destes, que no decorrer do tempo, tiveram a capacidade de adaptar-se ao acampamento e assentamento, e também a proposta pedagógica do Movimento; e por décadas, realizaram um excelente trabalho nas escolas da Annoni.

O segundo período histórico¹⁴¹, que se desenvolve de 1985, ano da realização do 1º Congresso Nacional do MST, até por volta de 1988/89, demarca o estabelecimento de definições organizativas do MST. Bem como, esse período marca o enfrentamento com as forças

140 Já mencionado em capítulo anterior. Tal expressão ganhou sentido nas experiências primeiras em educação no acampamento da Annoni.

141 Caldart (1997) faz uma divisão da história da educação no/do MST colocando o primeiro momento de 1979 a 1985, o segundo momento de 1985 a 1988/89, o terceiro momento de 1989 a 1994, o quarto momento a partir de 1995 (a obra foi lançada em 1997). Por sua vez, Dalmagro (2017) traz em seus estudos uma divisão inicial diferente, ou seja, o primeiro momento de 1979 a 1991, e o segundo momento de 1992 a 1995, o terceiro momento de 1996 a 2000, o quarto momento de 2001 a 2006, e o quinto momento de 2007 até a atualidade. Isso significa que Caldart (1997) e Dalmagro (2017) em seus trabalhos apresentam distinções quanto a divisão do tempo histórico, mas, entretanto, não do conteúdo tratado, não há contradições das pesquisadoras a respeito dos elementos abordados.

políticas contrárias a Reforma Agrária, que principiam também sua organização. Em 1987, na área da educação, assinala-se o início da articulação nacional e o surgimento do Setor de Educação. Essas iniciativas ocorreram mediante um primeiro encontro de pessoas, que estavam num processo inicial de organização desse trabalho, onde o MST encontrava-se atuando¹⁴². Neste encontro, duas questões foram elencadas para discussão, que tornaram-se centrais para toda a elaboração pedagógica que desenvolveu-se dentro do Movimento: “o que queremos com as escolas de assentamento?” e “como fazer a escola que queremos?” (p. 32). Nesse sentido, uma díade preocupação, isto é, com as diretrizes políticas da luta nesta área, e com a operação prática diária nas escolas existentes (CALDART, 1997).

Nesse período, a atuação principal do Setor de educação nos Estados, centrava-se na organização de lutar pela implantação de escolas públicas de anos iniciais (hoje 1º ao 5º ano) nos assentamentos, e se possível também, em alguns acampamentos¹⁴³. E ainda, reunir professoras(es) disponíveis, juntamente com lideranças das comunidades, para começar a discussão sobre a elaboração/construção da escola diferente. Dessa forma, estava sendo iniciada uma das frentes principais de ação do Setor de Educação, que é a da formação de educadoras e educadores, naquele período, especificamente, visando as escolas de 1º a 4º anos (CALDART, 1997).

142 Nesse encontro reuniram-se representantes de 7 Estados. O encontro aconteceu no Espírito Santo (CALDART, 1997).

143 “A questão da legalização de escolas nos acampamentos é uma bandeira específica de luta do MST, em vista de garantir o próprio direito constitucional das crianças e dos jovens à educação. No entanto, dependendo da conjuntura política específica de cada Estado e de cada momento histórico, esta tarefa se torna especialmente difícil. No RS, por exemplo, em 1987 se conseguiu legalizar a primeira escola num acampamento (foi na Fazenda Annoni, onde o acampamento já estava desde 1985). Mas somente se voltou a conseguir isso novamente, 9 anos depois, desta vez numa histórica sessão do Conselho Estadual de Educação, que aconteceu no dia 19 de novembro de 1996, onde foi aprovado um projeto específico de escola para a situação de acampamentos de sem-terra, chamado de “Escola Itinerante”” (CALDART, 1997, p. 32).

Dalmagro (2017) elaborou uma tabela, com destaque para os documentos analisados¹⁴⁴ entre os anos de 1979 a 1991. Que nos servem para compreendermos esse período inicial da história da educação no/do MST.

Tabela 1 - Primeiro Período: Constituição da questão escolar no MST.

Concepções: necessidade da escola e escola como necessidade da luta			
MST – Contexto	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documents
Período de constituição do MST.	1979	Primeiras ocupações de terra	
	1980	Primeiras atividades com crianças	
	1981		
	1982	Primeira escola construída em acampamento, mas só legalizada em 1984 no assentamento	
	1983		
Foco: acesso à terra e criar/consolidar o Movimento.	1984	Fundação do MST Legalização da primeira escola em assentamento	
	1985	Iniciam discussões no MST sobre a educação e escola	
	1986	Primeira escola oficializada em acampamento	
	1987	Realiza-se o 1º Encontro Nacional de Educação	

144 Conforme Dalmagro (2017, p. 784), explicando sua pesquisa, “parte dos dados para composição de uma história da escola no MST provém de investigação realizada pela autora durante o doutoramento, sendo que as informações para uma análise da atualidade provém de estudos recentes. A pesquisa tomou por base documentos produzidos no MST no período de 1990 a 2016. Cotejamos os documentos sobre escola com a trajetória do próprio MST, a qual pode ser identificada inclusive nos documentos da educação. Apoiamo-nos ainda em observações realizadas em escolas, depoimentos e entrevistas. Foram analisados 26 documentos do MST e Setor de Educação que se referem à escola, seguindo o ano de sua elaboração e/ou publicação [...]”.

Lema: "Terra para quem nela trabalha!"	1988	Organização oficial do Setor de Educação	
	1989	III Encontro Nacional da Educação Primeiras discussões sobre campanha nacional de alfabetização de adultos	
	1990	Curso de magistério na Fundep Início das Cirandas Infantis	Caldart, R. e Schwaab, B. (1990). Nossa luta é nossa escola.
	1991	Campanha nacional de alfabetização	Caderno de Formação 18: O que queremos com as escolas de assentamento (MST, 1991a).

Fonte: Dalmagro (2017).

O terceiro período, de 1989 a 1994, na história do MST, é marcado de um lado, por uma forte repressão política aos movimentos em geral e à luta pela terra em especial, mas por outro lado, dentro do MST, ocorre um forte trabalho de formação e organização interna. No âmbito da educação, devido à repressão e violência contra o Movimento, talvez possa se considerar como o momento mais fecundo, quanto ao avanço organizativo e de elaboração pedagógica, desencadeando na própria maximização das frentes de atuação. É desse tempo, a constituição mais efetiva de um Coletivo Nacional de Educação, que tornou-se responsável por ações mais articuladas e elaboradas em cada Estado, bem como também, foi nesse momento o início da experiência de formação de educadoras/es, através do Curso de Magistério próprio, específico, com titulação de professoras/es para escolas de assentamento. A primeira turma do Curso de Magistério, iniciou em janeiro de 1990, no Rio Grande do Sul, sendo tal fato considerado, um marco importante na história da educação no MST. Tal experiência permitiu, ao mesmo tempo, a incorporação e geração de novas práticas de formação realizadas em diversos locais da luta; e colocar-se como espaço privilegiado de experimentação, elaboração e reelaboração das concepções e práticas pedagógicas no/do MST (CALDART, 1997).

Ainda em 1990, começou o processo de elaboração e registro de uma proposta de educação para os assentamentos, embasada na reflexão teórica advindas das experiências que estavam sendo efetuadas ainda de maneira desarticulada, e buscando responder de forma mais organizada, àquelas questões surgidas no primeiro Encontro Nacional do Setor em 1987. Em razão desse processo, que envolveu diversos coletivos de indivíduos, surgiu o primeiro material escrito do Setor de Educação, que foi um Caderno de Formação denominado de – O que queremos com as escolas de assentamentos – produção iniciada em outubro de 1990 e primeira edição em junho de 1991 (CALDART, 1997).

Conforme Caldart (1997), é neste período também que se inicia ações em duas novas frentes de trabalho: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil. Segundo a autora, naquele momento as iniciativas realizadas ainda eram localizadas¹⁴⁵, mas, entretanto, dois fatores vinculados a essas frentes de trabalho não passavam despercebidos, que eram: o grande número de analfabetos nos assentamentos e o empecilho da inserção da mulher nos processos produtivos devido ao cuidado com as crianças pequenas. Para Caldart, juntamente com a percepção destes problemas, procurasse iniciativas na tentativa de resolvê-los, e mais, não podendo desconsiderá-las, como integrantes fundamentais no trabalho que o MST começara a realizar no campo da educação.

Uma particularidade que precisa ser compreendida, é a relação entre a necessidade, especialmente, destas duas novas frentes de ação, com as questões que passam a ter centralidade no ambiente interno do MST nesse período. A conquista de vários assentamentos (alcançados ainda em período anterior), e o aguçamento da luta de classes, passam a exigir respostas concretas do Movimento, e uma

145 Conforme Caldart (1997), em 25 de maio de 1991, o Assentamento Conquista da Fronteira da região de Bagé, contou com a honrosa presença do educador Paulo Freire. Que se fez presente para a abertura do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos do Rio Grande do Sul.

dessas respostas referia-se a questão da produção nos assentamentos. Uma das consequências dessas ações concretas, foi a implementação de formas cooperadas de trabalho nos assentamentos, e quando por exemplo, precisava-se de pessoas habilitadas para a redação de uma ata de fundação da cooperativa ou outras questões de fundo burocráticas, o analfabetismo surgia como uma problemática no interior da organização. Ou quando, a participação da mulher no âmbito produtivo esbarrava nas relações de gênero, e a educação das crianças inseridas nestas, fez com que as ações no campo educativo se tornassem vitais para a manutenção da organicidade (CALDART, 1997).

A partir de 1995 (quarto período), após o III Congresso Nacional do MST, que teve como lema - Reforma Agrária uma luta de todos- apresentou ao Movimento desafios quanto ao seu conteúdo, e, portanto, novas formas de luta na educação. Mesmo persistindo a organicidade interna, a partir desse momento, a tendência foi colocar-se em evidência para além do espaço do Movimento, ou seja, para fora. Buscando parceiros para a luta pela Reforma Agrária, e ao mesmo tempo, reconhecimento pela sociedade, do trabalho que estava sendo desenvolvido pelo MST em várias dimensões, entre elas a educação. A educação de Jovens e adultos, principalmente, a partir de 1996, tomou um impulso maior, em razão de alguns convênios e parcerias nacionais e estaduais, que possibilitou ampliar o trabalho em vários estados brasileiros (CALDART, 1997).

A luta na educação que iniciou-se com a preocupação por escolas de 1ª a 4ª anos, passou necessariamente também, para a resolução do problema do analfabetismo nos assentamentos. Exigindo um trabalho organizativo nesse sentido. Deixando ao próprio Movimento, mais nítido, qual seria a bandeira geral de luta pela educação: “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” (p. 37-38). Nesse sentido, então, além da preocupação com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, também busca-se cursos técnicos de ensino médio e parcerias para acesso dos Sem Terra à Universidade (CALDART, 1997).

Abaixo segue a tabela de Dalmagro (2017), com destaque para os documentos analisados entre os anos de 1992 a 1995.

Tabela 2 - Segundo período: consolidação da proposta de escola no MST.

Concepções: escola de assentamento / escola do trabalho			
MST - Contexto	Ano	Acontecimentos	Publicações / documentos
Consolidação e nacionalização do Movimento	1992	V Encontro Nacional de Professores de Escola de Assentamentos, em parceria com outras instituições. Realizam-se grupos de trabalho (oficinas)	Boletim de Educação 1: Como deve ser a escola de um assentamento (MST, 1992a).
			Caderno de Educação 1: Como fazer a escola que queremos (MST, 1992a).
	Foco: desenvolvimento dos assentamentos e cooperação.	1993	Início do curso técnico em Administração de Cooperativas
Lema: “Ocupar, resistir e produzir!”	1994	I Encontro Sem Terrinha (RS)	Boletim de educação 4: Escola, Trabalho e Cooperação (MST, 1994). Diversos cadernos de EJA.
	1995	Inauguração do Iterra. MST recebe o Prêmio Itaú-Unicef pelo trabalho na educação	Boletim da educação 5: O trabalho e a coletividade na educação (Makarenko apud MST, 1995a). Texto: ensino de 5 ^o à 8 ^a série em áreas de assentamento (MST, 1995b).

Fonte: Dalmagro (2017).

A datar de 1998, uma nova perspectiva de debate adentra ao MST - a Educação do Campo - que se mantém até hoje e deixará marcas no trabalho organizativo de educação no Movimento. O MST articula-se à Via Campesina¹⁴⁶, com isso os conceitos de campo e campesinato¹⁴⁷ são retomados, “apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina [...]” (p. 792). No campo da educação, dá-se início as articulações para uma proposta de educação voltada para os povos do campo. Assim, em 1998 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reunindo movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais e secretarias de educação apoiadoras. Outras conferências são realizadas, sendo criadas condições nos estados e departamentos específicos, e em secretarias de educação favoráveis à causa, para o fortalecimento de ações nesse campo. Se de um lado, entre 1996 a 1998 a educação no MST deixou de refletir mais consistentemente a vida e o trabalho no assentamento, com a Educação do Campo, este pensamento retorna, mas agora, entretanto, voltado a cultura, ao trabalho e aos sujeitos do campo. Nesse ínterim, a luta por políticas públicas educacionais direcionadas a Educação do Campo, passa também, a adquirir centralidade no Movimento, e conseqüentemente influenciando a perspectiva educativa no interior do mesmo (DALMAGRO, 2017).

146 Conforme Bernardo Fernandes, no Portal da Latinoamericana (<http://latinoamericana.wiki.br>): A Via Campesina é uma articulação mundial dos movimentos camponeses que tem entre seus objetivos: a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definir suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade. Esses objetivos se opõem à padronização das culturas, ao produtivismo, à monocultura e à produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio.

147 Ver COSTA, Francisco; CARVALHO, Horácio. Campesinato. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Segue na sequência, a tabela de Dalmagro (2017), com destaque para os documentos analisados entre os anos de 1996 a 2000.

Tabela 3 - Terceiro Período: Da escola à educação no MST.

Concepções: Pedagogia do MST e Educação do Campo			
MST - Contexto	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
	1996	Convênio entre entidades ligadas ao MST e MEC para alfabetização de adultos. Aprovação da Escola Itinerante no RS.	Caderno de Educação 8: Princípios da Educação no MST (MST, 1996).
	1997	ENERA – Encontro Nacional de Educadores das áreas de Reforma Agrária	
	1998	1ª Conferência Nacional de Educação do Campo. Encontro Nacional de Educadores de EJA em Recife. Manifestações dos Sem Terrinha em todo o país. Criação do PRONERA. 1º Curso de Pedagogia da Terra, Unijuí.	
	1999	Tese de Caldart: “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Novos cursos de Pedagogia da Terra. I Encontro Nacional de Educadores do Ensino Fundamental	Caderno de Educação 9: Como fazemos a escola de Educação Fundamental (MST, 1999).
	2000	Parcerias com cerca de 50 universidades para realização de diversos cursos.	

Fonte: Dalmagro (2017).

Entre os anos de 1999 e 2000, tive a minha primeira experiência como educador, atuei na alfabetização de jovens e adultos. Recebia formação na Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí/RS, e atuava no Assentamento 16 de março, em Pontão-RS. A formação e uma ajuda de custos eram provenientes do Pronera.

Se o período anterior, significou o auge da luta política alcançada pelo MST, ainda que, dentro de um contexto de grandes dificuldades internas na organização dos assentamentos, o período de 2001 a 2006, caracterizado pela massificação e o surgimento da “crise da escola”, é de inferior articulação na luta pela reforma agrária entre as entidades de esquerda. A campanha difamatória contra o MST, difundida pela mídia conseguiu produzir/elaborar certa indiferença ou omissão de alguns setores da sociedade para com o MST e a questão da reforma agrária. Tal situação efetivou-se no período pré e pós eleição de Lula, à qual é um marco para a luta do MST (DALMAGRO, 2017).

Se por um lado, esse governo foi importante no sentido de menor repressão às organizações de trabalhadores e maior entrada destas, ao ambiente administrativo; de outro foi posto, de maneira clara, os limites do certame eleitoral e do aparato de estado para objetivar conquistas mais relevantes aos trabalhadores. No caso específico da reforma agrária, percebe-se nitidamente estes dois lados. As reivindicações do MST foram atendidas em aspectos muito pontuais, enquanto, questões essenciais como: a realização de assentamentos, políticas agrícolas, assistência técnica, educação, transgênicos, foram paulatinamente postergados até verem-se diminuídas as perspectivas de realização por parte do governo. Ao contrário, no governo Lula reforçou-se condições de fortalecimento ao agronegócio. Nesse período, o grande capital fundiário, solidificou a hegemonia da agricultura, revertendo a condição do período anterior, em que o setor sofrera uma derrota política com as indagações sociais e econômicas do latifúndio. Este novo contexto dispôs de condições precárias para o MST no embate político nacional. Mesmo setores, da própria esquerda no campo, aderiram ao ideário empresarial para a agricultura (DALMAGRO, 2017).

O MST que, em anos anteriores articulava suas ações com os setores de esquerda urbana, nesse período, depara-se com um ambiente de refluxo das organizações aliadas bem mais atuantes. Tal situação explica-se devido a oposição à Fernando Henrique Cardoso, que garantia uma unidade ampliada às lutas. O reflexo disso, politicamente, no ambiente interno do Movimento, resultaria logicamente, na necessidade do fortalecimento de sua organização. A partir dos anos 2000, é passível de identificação de uma retomada das discussões sobre a forma de vida e de produção nas áreas nos assentamentos e, conseqüentemente, da função da escola nessas áreas. Em 1999, toma-se a definição de que, a agroecologia deve ser a conduta orientadora da maneira de produção dos assentamentos. Durante o governo Lula, se maximizaram os programas sociais que visavam os agricultores assentados como público destinatário, especialmente na área da educação e produção (DALMAGRO, 2017).

Nesse contexto também se ampliaram os vínculos com universidades e com o movimento da educação do campo, o que numa contextualização ampliada, representou uma dispersão das ações educacionais, especialmente em relação ao enorme contingente de escolas nas áreas de assentamento. Se por um lado, isso significou um aumento e ampliação do volume de trabalho do setor; por outro, reduziu-se significativamente a capacidade de influência ativa nas escolas (DALMAGRO, 2017).

Em 2004, segundo Dalmagro (2017), citando dados de Conde¹⁴⁸ (2004), o MST em suas áreas possuía

[...] mais de 1800 escolas, 160 mil crianças estudando, cinco mil educadores. Na educação infantil tinha-se em torno de 500 educadores e na EJA mais de 30 mil estudantes. Nesse período se ampliara vertiginosamente a quantidade de cursos formais organizados pelo MST em parceria com instituições educacionais e em sua maioria com apoio do PRONERA. Em cursos formais médios e profissionalizantes existiam em 2004 cerca de 1500 estudantes e em universidades cerca de 750 (p. 796).

148 CONDE. S. F. Linha do tempo. In: AUED. B. W.; PAULILO, M. I. S. (Org.). *Agricultura familiar*. Florianópolis: Insular, 2004.

Nesse período (mas não somente nele), havia o entendimento que o Sem Terra precisava estar estudando. Os cursos na área da educação perpassaram então, desde a alfabetização e escolarização de jovens, adultos e idosos, cursos de nível médio (normal) e Pedagogia da Terra. Também, especializações em Educação do Campo, até cursos de licenciatura em distintas áreas de formação e atividades de formação diversas sem nível de escolarização. Os cursos da área da produção serão basicamente de ensino médio e pós médio em agroecologia ou afins, agronomia¹⁴⁹, além de cursos de especialização na área (DALMAGRO, 2017).

Esse contexto dava ao MST grande capacidade mobilizadora no campo educacional. Ampliando-se o número de estados que legalizavam a escola itinerante, dando assim, melhores condições de infraestrutura física, de pessoal e formação pedagógica. Entretanto, esta não era a realidade das escolas de assentamentos, as quais encontravam-se submetidas aos governos, especialmente os municipais, e contando com um quadro de professores extremamente rotativo e não muito simpáticos a mudanças do trabalho pedagógico, e ainda, desarticulados com as comunidades locais. A capacidade de mobilização do Movimento e a solidez de sua proposta de educação revelaram-se substancialmente frágeis diante da solidificação surda da escola formal e do sistema oficial de ensino. Contraditoriamente, no período em que se enfatizou por escolarização e capacitação pelo MST, será ao mesmo tempo, o período de menor diálogo e influência nas milhares de escolas existentes em assentamentos, acarretando o distanciamento destas, em relação às orientações teórico-metodológicas do movimento, o que já vinha ocorrendo desde tempos anteriores. Ou seja, “como nunca em sua história, o MST teve experiências de ocupação da escola, escolarizando, formando militantes e profissionais, mas também como nunca as escolas de assentamentos se viram tão carentes de reflexões e orientações e de uma proposta mais concreta” (p. 796) (DALMAGRO, 2017).

149 Em 15 de dezembro de 2018, o Instituto Educar, de Pontão/RS, realizou ato solene de colação de grau da primeira turma de Agronomia (Educar-UFFS-Proneira).

Esse distanciamento do MST para com as escolas de assentamento, é compreendido como um elemento da crise de perspectiva na organização dessas áreas. Esse fato, é capaz de explicar o porquê num momento tão propício internamente às questões educacionais, coincide justamente, com a ausência de políticas mais consistentes para a escola nesses locais. Isso reflete nada mais do que, um declínio de perspectiva na organização dos próprios assentamentos (DALMAGRO, 2017).

Dalmagro (2017), em síntese explicita os anos de 2001 a 2006.

Tabela 4 - Quarto Período: Massificação e “crise” da escola.

Concepção: Todo Sem Terra Estudando			
MST - Contexto	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
Eleição de Lula.	2001		Os desafios do Setor de Educação. <i>In: Construindo o Caminho</i> (MST, 2001). Boletim da Educação 8: Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST 2001a).
	2002		
Políticas de governo, mas a questão essencial não avança.	2003		
	2004	2ª Conferência Nacional de Educação do Campo.	
Criminalização do Movimento.	2005	Coordenação Nacional do MST discute a Educação no Movimento.	Síntese da discussão da Coordenação Nacional (MST, 2005). Caderno de Educação 13: Dossiê MST Escola (MST, 2005a).
Lema: “Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!”	2006	Seminário Nacional de Educação Média.	Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio (MST, 2006).

Fonte: Dalmagro (2017).

Dalmagro (2017), dá sentido ainda a um quinto momento, iniciado em 2007 e que expande-se até a atualidade, perfazendo percurso de análise desde 2007/08, e adentrando as questões educacionais nos períodos dos mandatos de Lula e Dilma. Segundo a autora (2010), já havia indicações, que no transcorrer do segundo mandato de Lula, as políticas vigentes já haviam demovido as esperanças MST, de que, haveria mudanças sociais profundas por parte do governo. Consciente, portanto, do momento nacional adverso quanto as lutas dos trabalhadores, como é o caso da reforma agrária, o Movimento, conforme a autora, não sem contradições, atuava em dois campos essenciais, buscando: primeiramente, no âmbito interno, reforçar a organicidade dos assentamentos, encorpar os acampamentos, efetivar formação política e técnica da base e aumentar a militância; num segundo plano, no âmbito externo, intentava-se: maximizar a relação com os setores urbanos, tanto no sentido de promoção da politização e inter-relação com as organizações já atuantes da classe trabalhadora, quanto também, impulsionando o desenvolvimento de novos movimentos que aglutinassem os setores desorganizados da sociedade.

No ambiente de expansão econômica, amparado num governo de origem popular, setores da classe trabalhadora, ou parte destes, obtiveram significativas melhorias, como aumento real de salários e acesso ao emprego, políticas de crédito, ampliação da escolarização, entre outros. Foi promovida também, uma política de conciliação de classes, que resultou em grandes ganhos para o Capital, e pouco retorno à população. Mas este pouco, possibilitou para parte dos setores populares a sensação de satisfação, frente as condições anteriores ou históricas do Brasil (DALMAGRO, 2017).

O período de crescimento econômico brasileiro dá mostras de esgotamento e, junto a isso, a política de conciliação de classes. Exemplo do desfacelamento dessa política conciliatória é o impeachment da presidente Dilma Rousseff. O momento atual emerge, para além das aparências, de modo aparente, o embate de classes as quais,

encerradas a fase de crescimento econômico, não podem mais permanecer em estado de conciliação. Mesmo os mínimos e contraditórios avanços alcançados pelos setores populares e progressistas são nesse momento colocados em questão, retornando “[...] as marcas do conservadorismo, do patrimonialismo e os resquícios escravagista, colonialista, e dependente, expressão do antagonismo social profundo” (p. 800) (DALMAGRO, 2017).

Especificamente quanto ao MST, e sua atuação nesse período, esta se dá em circunstâncias complexas e contraditórias. O sentido de existência do Movimento chegou a ser colocado em xeque em razão da aglutinação de elementos contrários, como: o forte avanço do agronegócio, a desmobilização quanto a realização da reforma agrária, o recuo das lutas de esquerda e da base social de apoio para a realização de ocupações, o apoio do MST aos governos petistas que enfraquecia seu caráter de movimento mobilizador e formador e o atrelamento às políticas do governo federal que colocavam parte dos militantes na condição de responsáveis pela gestão dessas políticas. A fragmentação, a desmobilização e a cooptação de uma parte considerável da esquerda durante o tempo de conciliação de classes transformaram a atuação do MST. No período dos governos do PT, a política de assentamentos rurais apresentou-se de maneira píflia, com a criação de números reduzidos de assentamentos, que minimizou a principal forma de pressão do Movimento, que é a mobilização social para as ocupações (DALMAGRO, 2017).

A força do avanço do capital no campo, acabava por sufocar grande parte da pequena agricultura e mesmo de muitos assentamentos, induzindo-os gradativamente a seu dinâmico sistema, dificultando com isso, a organização desses espaços como territórios livres. Se os pequenos agricultores e assentados tiveram melhorias na sua condição de vida, por intermédio das políticas federais como: programas habitacionais, aquisição de alimentos, luz para todos e programas de

créditos; por outro lado, entretanto, tais melhorias ocorriam na maior parte dentro de um processo-lógico burguês, sem necessariamente, haver uma ampliação e conscientização para uma organicidade que visasse uma nova forma de vida no campo (DALMAGRO, 2017).

Alguns programas como assistência técnica e Pronera também são mantidos. A assistência técnica cada vez mais limitada pela burocratização, porém, com um ganho qualitativo ao assumir uma orientação agroecológica, posição esta também assumida pelo MST desde 1999, ainda que com pequena influência na sua base. O Pronera, por sua vez, também sofria muitas limitações como: a falta de recursos, processos de judicialização, e tentativas de minimizar a participação dos movimentos sociais. O programa, aos poucos, deixou de direcionar suas ações à educação de jovens e adultos e objetivou à graduação e pós-graduação, possibilitando que muitos filhos de assentados pudessem chegar a cursos superiores em inúmeras áreas do conhecimento e até mesmo na pós-graduação. Importante ressaltar, que nesse período, parte significativa da formação de militantes passa a desenvolver-se dentro de cursos formais e universidades, portanto, menos forjadas pelas lutas de base e distantes do método formativo do MST. A formação de professores, passa também a não estar mais sob a coordenação do Movimento e sobretudo, as formações passam a ocorrer em cursos de licenciatura em Educação do Campo, os quais, são proporcionadas pelo Ministério da Educação e Cultura nas universidades. Somando cerca de 40 cursos pelo país e dezenas de turmas já formadas, mas sob variados contextos teóricos e pedagógicos. Mas contrapondo a isso, mais de 30 mil escolas¹⁵⁰ no campo foram fechadas nos últimos anos, expressando o êxodo rural e as políticas de nucleação de escolas do campo (DALMAGRO, 2017).

150 Dalmagro (2017) cita tais informações amparada no Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015).

A luta pelo ensino médio e a educação profissional adquire centralidade no Movimento, devido ao considerável número de jovens que vivem nos acampamentos e assentamentos, e o reduzido número de escolas com ensino médio nessas áreas. Cálculos apontam que, em 2010 haviam pouco mais de 50 escolas ofertando o nível médio, num contexto de 2500 escolas que ofereciam o ensino fundamental, sendo que, de 203 mil jovens entre 15 e 17 anos vivendo em assentamentos, cerca de 47 mil não encontravam-se estudando e apenas 28 mil cursavam o ensino médio¹⁵¹. Nesse sentido, os jovens para o MST, representam um público estratégico, com isso, o setor de educação atuando nesse enfoque, tem entendido o ensino médio e a educação profissional objetivando basicamente duas perspectivas¹⁵²: a) a formação para os jovens (em várias dimensões, com ênfase para a entrada no mundo do trabalho); b) o impulso para o projeto de assentamento do MST. Dessa maneira, questões envolvendo a juventude, o ensino médio e a formação profissional são preocupações constantes no interior do Movimento (DALMAGRO, 2017).

Sobretudo de caráter mais recente, iniciado em 2010, de maneira experimental, nas escolas itinerantes, em especial no estado do Paraná, um novo fator surge no debate sobre escola: a Pedagogia Socialista Russa. É da Pedagogia Socialista Russa que surgem hoje, a retomada da elaboração sobre a concepção de escola no MST. A aproximação com essa pedagogia, tem possibilitado um olhar mais profundo e articulado de escola, assim como maior noção da complexidade para sua transformação. Desses esforços em aproximar-se da pedagogia socialista russa, passível de identificarmos uma maior organicidade do trabalho escolar, o qual se dimensiona na melhor compreensão e articulação entre conhecimento, trabalho, lutas sociais e auto-organização

151 Dalmagro (2017) embasou-se em MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária*. Documento Final do 1º Seminário nacional sobre educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. Luziânia, setembro de 2006. (Não publicado).

152 Dalmagro (2017) ampara-se em Movimento Sem Terra (2006).

dos educandos no interior da escola. Concepções pedagógicas anteriores, como: prática como base da aprendizagem, realidade como base do conhecimento, tempos educativos, formação integral, entre outras, apresentam ganhos qualitativos (DALMAGRO, 2017).

Dentro do MST, o referencial marxista na educação e uma revisão crítica de sua produção, também passam a ganhar relevância, oriundas de novas articulações dentro do próprio setor de educação do MST. Neste contexto, pode-se citar o como exemplo, o curso de especialização com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio¹⁵³, cujo nome do curso oficial é “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, mas popularmente chamado de, Marxismo e Educação. O tema da Pedagogia Socialista e do embasamento marxista também se fez presente no II Enera¹⁵⁴, ocorrido em 2015, sendo considerado o maior encontro educacional do MST. Para além desse debate, no II Enera, deixou também evidente, as discussões acerca da educação pública e do embate contra a sua privatização e mercantilização. O sistema público educacional é uma temática fundamental para o MST nestes últimos anos, ainda que, desde o início do trabalho educativo, as escolas de assentamento e acampamento estejam ligadas às redes estaduais e municipais de ensino e, com isso, sofrendo a interferência direta do Estado¹⁵⁵, disputando o MST, com este, a orientação das escolas (DALMAGRO, 2017).

Na atualidade, porém, esta questão envolvendo o sistema público educacional se põe como um assunto importante, em razão de três fatores: primeiro, quanto ao crescente interesse do capital financeiro pelo sistema educacional; segundo, pela entrada do Movimento

153 Unidade técnico-científica da Fiocruz - Rio de Janeiro/RJ

154 Reuniu cerca de 1.500 educadoras/educadores, em Luziânia – Goiás.

155 A interferência do Estado mediante ações políticas pedagógicas, em não raros momentos, enfraqueceu as escolas do MST. Como exemplo citado no capítulo 5, da Escola Estadual 29 de Outubro – Pontão/RS, que entre os anos de 2015 a 2017 sofreu constantes ataques a suas ações pedagógicas originais.

nas disputas por políticas públicas; e terceiro, pela da aproximação a grupos de concepções marxistas com tradição de análise sobre o estado e as políticas educacionais. Importante frisar que, os empecilhos de implementar sua proposta de educação de forma ampliada nas escolas devem-se, principalmente, aos limites burgueses da própria instituição escolar e do sistema educacional. No qual, o Movimento busca utilizar-se das formulações da Pedagogia Socialista, gerenciadora esta, de outra formatação escolar e demandas para as políticas educacionais. Este parece ser o ponto crucial do debate educacional no MST na atualidade: “afirmar uma proposta de escola pública, de conteúdo classista e de perspectiva socialista, portadora de um conteúdo e forma que não podem ser absorvidos pelo sistema e escola burgueses [...]” (p. 803-804). (DALMAGRO, 2017).

É necessário destacar também, que no período atual, a perspectiva da agroecologia tem marcado forte presença na área educacional. Se na escola do trabalho do início dos anos 1990, a ênfase era a cooperação dos assentamentos, agora ainda, com ligação com o setor de produção, a agroecologia é indicada como uma potente alternativa à produção no campo. Esse direcionamento tem simpatia no conjunto do MST, o qual tem combatido os ideários do capital no campo, caracterizado pelo uso indiscriminado de venenos e da monocultura. A agroecologia se apresenta como um ponto comum entre as escolas identificadas com o MST. Potencializando a articulação dos conhecimentos das ciências sociais e naturais, que em consequência, atrela-se aos experimentos vigentes em curso, consistindo ainda em base orientadora para inúmeros cursos profissionalizantes (DALMAGRO, 2017).

Conforme Dalmagro (2017, p. 804), o momento atual, evidencia, em síntese,

[...] uma retomada na produção coletiva do MST acerca da escola, com aprofundamento e radicalização em suas formulações. Este debate chega a muitas das escolas em suas áreas,

animando o trabalho que desenvolvem, porém, é grande o esforço a ser feito nas áreas de acampamento e assentamentos dado o elevado número de escolas e de campos de atuação e mesmo os desafios para organização destes. A crise por que passa a esquerda brasileira e as dificuldades de organização popular, ambas afetadas ao MST, precisam ser encaradas frontalmente para que a radicalização na proposta educacional encontre materialidade.

Dalmagro (2017), em síntese explicita os anos de 2007 até a atualidade.

Tabela 5 - Quinto Período: Retomada das elaborações sobre escola: radicalização na concepção, recuo nas lutas.

Concepções: Pedagogia Socialista e Educação Pública			
MST - Contexto	Ano	Acontecimentos	Publicações/Documentos
	2007	Seminário de Educação Profissional da Região Sul. Oficina de Elaboração Pedagógica: Trabalho e Educação. I Seminário "O lugar da Infância no MST". Criação das Licenciaturas em Educação do Campo.	Programa de Reforma Agrária (MST, 2007). Relatório do Seminário sobre Educação Profissional (ITERRA, 2007). Oficina de Elaboração Pedagógica: sistematização (MST, 2007a).
	2008	Seminário O MST e a Escola	Relatório do Seminário "O MST e a Escola" (MST, 2008).
	2009		
	2010		Caldart; R. (org). Caminhos para transformação da escola 1: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo (Expressão Popular, 2010).

2011	Início do Curso de Especialização “Marxismo e Educação” com a EPSJV/RJ	Caderno da Infância n. 1: Educação da Infância Sem Terra: orientações para o trabalho de base (MST, 2011).
2012		
2013		Plano de Estudos das Escolas Itinerantes MST/PR (MST, 2013).
2014	Seminário Nacional sobre os Complexos de Estudo. II Seminário “O lugar da Infância no MST”.	Boletim da Educação n. 12, Edição Especial II ENERA (MST, 2014a).
2015	II ENERA	Caldart, R.; Stédile, M. e Daros, D. (Org.). Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo (Expressão Popular, 2015). Sapelli, M., Freitas, L. e Caldart, R. (Org.). Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo (Expressão Popular, 2015). Boletim da Educação n. 13: Alimentação Saudável: um desafio de todos (MST, 2015).
2016	Jornada Cultural sobre Alimentação Saudável.	

Fonte: Dalmagro (2017).

Mesmo que, nas descrições anteriores narradas, numa tentativa de estabelecer a história da educação do MST, em paralelo a própria história do MST, e assim, definirmos tempos, espaços, momentos históricos, cronologias. Penso, que a essência originária da educação do MST deva ser destacada e perpetuada na própria história do Movimento. Independente de momentos históricos e de lutas atuais ou não tão atuais assim, a educação do MST desde a sua gênese, partiu de concepções e princípios que deslocaram-se por entre os momentos históricos e fizeram parte do processo de formação da identidade do Sem Terra. Essas concepções e princípios sempre estiveram presentes no imaginário do Sem Terra (principalmente do educador Sem Terra), mesmo que em alguns momentos possam ter-se enfraquecidos ou deixados de lado (temporariamente ou não). A educação no início do Movimento, no acampamento da Annoni, buscava uma escola diferente, e hoje, em virtude da dinâmica das relações humanas, sociais e econômicas; continua-se buscando uma escola diferente. É necessário sempre, quando tratamos de educação no MST, voltarmos ao passado para compreendermos o presente e o futuro.

Segundo Caldart (1997), a trajetória histórica do MST, no campo da educação, desenvolveu-se por meio de dois aspectos complementares: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. Sendo da aglutinação de ambos que, resultou na chamada Proposta de Educação do MST.

Geralmente, e também no caso do MST, sempre associa-se muito educação com escola. Talvez isso se explique, em virtude de vivermos num momento da história das sociedades humanas, em que, uma significativa parte da socialização dos indivíduos (principalmente das crianças) é atribuída à escola. Quando originou-se o Setor de Educação do MST, foi para tratar da questão envolvendo as escolas de assentamento. Gradativamente, este conceito vem sendo expandido, até porque na prática, o Setor de Educação já desponta em atuação

em bem mais frentes do que esta, para a qual foi originalmente criado. E mais do que isso, as práticas de educação vão para além do Setor de Educação. Em síntese, pode-se dizer que atualmente falar da educação no MST inclui ao menos os seguintes elementos: escolas de ensino fundamental dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores; mais recentes ainda, cursos técnicos de ensino médio, cursos de graduação e pós-graduação. Isto é, de certa maneira, a centralidade continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que na gênese inicial (MST, 2005¹⁵⁶).

Na sua essência, no seu estado bruto, fruto de discussões e reflexões, e da intencional aproximação entre educação e formação - a educação no MST possuiu cinco princípios filosóficos: 1- Educação para a transformação social (a- educação de classe; b- educação massiva; c- educação organicamente vinculada ao Movimento Social; d- educação aberta para o mundo; e- educação para a ação; f- educação aberta para o novo); 2- Educação para o trabalho e a cooperação; 3- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4- Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Conjuntamente a estes princípios filosóficos, o Movimento possui também, treze princípios pedagógicos da educação: 1- Relação entre prática e teoria; 2- Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3- A realidade como base da produção do conhecimento; 4- Conteúdos formativos socialmente úteis; 5- Educação

156 Mesmo que a referência seja – MST (2005), a mesma é resultante do trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação do MST, e originalmente, o texto em que estou baseando-me foi publicado ainda em 1996, no Caderno de Educação nº 8, com a redação final de Roseli Salete Caldart. Em 2005, o texto foi publicado, juntamente com outros textos no Dossiê MST Escola. Por isso, a utilização da referência desse modo.

para o trabalho e pelo trabalho; 6- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8- Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9- Gestão democrática; 10- Auto-organização dos/das estudantes; 11- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12- Atitude e habilidades de pesquisa; 13- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Sobre os princípios filosóficos da educação no MST – O primeiro princípio diz respeito à educação para a transformação social – Este é o princípio que define o caráter da educação no MST, ou seja, um processo pedagógico que se assume como político, que se alinha organicamente com os mecanismos sociais que buscam a transformação da sociedade atual, e a construção, de uma nova ordem social, cujas bases sustentatórias fundamentais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. Desse princípio, se identifica algumas características essenciais da proposta de educação do Movimento: a) educação de classe – significa uma educação que se organiza, que realiza seleção de conteúdos, que elabora métodos na perspectiva de desenvolver a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, objetivando com isso, mediante cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de sujeitos-militantes para as organizações de trabalhadores, incluindo inicialmente o próprio MST. Caracteriza-se por uma educação que não oculta a sua responsabilidade em construir/desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos, quanto nos educadores; b) educação massiva – diz respeito a defesa fundamental ao direito de todos à educação, em suas diferentes manifestações, especialmente à fase da escolarização. Na trajetória histórica construída pelo Movimento, aprendeu-se que os saberes apropriados e produzidos pela escola fazem enorme diferença na formação integral, que pretende-se propiciar aos trabalhadores e as trabalhadoras,

em todas as faixas etárias. Nesse sentido, a imprescindibilidade “[...] da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: “Toda criança na escola ... aprendendo!” “Todos os jovens ao estudo!” “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!” E assim por diante...” (p. 161); c) educação organicamente vinculada ao Movimento Social – para o Movimento é fundamental todo este empenho efetivado em cada acampamento, em cada assentamento, em cada escola, para edificar uma proposta de educação do MST, ou seja, que essa educação esteja inerente às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Acredita-se que é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento), que possibilita dar conta das suas exigências de formação, ajustando-se à performance de suas necessidades e, assim, atuando mais de fato, dos processos de mudança; d) educação aberta para o mundo – a insistência numa proposta de educação do MST, não significa que, haja um fechamento aos limites da realidade (do Movimento) imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não abarcaria os objetivos almejados de mudança. Nesse sentido, é também característica primordial da educação do MST, a inquietação com a abertura de perspectivas aos estudantes, “de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da “densidade cultural”, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote”” (p. 162). Somado ao fato que, percebe-se que quem fica fechado e isolado no seu pequeno mundo, tende a acostumar-se a cultivar amarguras e somente visualizar problemas, minimizando a capacidade de planejar ações futuras; e) educação para a ação – vem no sentido, de querer preparar os sujeitos para ações de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. No Movimento compreende-se que não é passível de contentamento, apenas o desenvolvimento da chamada consciência crítica, mas dar um passo adiante, ou seja, a educação como fomentador do desenvolvimento da chamada consciência organizativa, que

representa a passagem da crítica à ação organizada de intervenção fundamentada na realidade. Nesse contexto, os processos pedagógicos necessitam ser organizados de maneira a dar destaque a esta perspectiva da ação. Entretanto, tal princípio não pode ser confundido com um enfoque pragmático do conhecimento, que desmerece todo saber que não pode ser posto, de modo imediato, em prática. É fato compreendido, que em muitas situações é necessário estudar teorias abstratas e densas para melhor entender e preparar ações eficazes. A centralidade, é ter em mente os objetivos práticos destas teorias. Considerando sempre, que a própria ação tem um aspecto educativo, que estudo teórico algum pode substituir; f) educação aberta para o novo - quer dizer, acessível para entender e para auxiliar a desenvolver as novas relações sociais e interpessoais que acabam manifestando-se dos processos políticos e econômicos mais ampliados em que o MST encontra-se contextualizado. Educação esta também, transitável para trabalhar pedagogicamente as contradições e os embates que surgem nestes processos. Nesse cenário, se compreende que a transformação social é um processo complexo, que não designa-se somente à uma tomada de poder político ou econômico, ela condiciona a um processo de outras tantas modificações, que serão necessárias para se construir um novo tipo de poder, não mais contido em ações opressoras e repressoras. E isso remete-se a transformações na sociedade, em novos valores, em novas relações entre as pessoas. O espaço social de transformação tem que chegar ao espaço exteriorizado (a sociedade em geral), porém, sem deixar de ser, este espaço de transformação, o assentamento, a família, a vida pessoal de cada sujeito (MST, 2005).

O segundo princípio filosófico - educação para o trabalho e a cooperação – parte da ideia de que, é relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que ocorrem no meio rural, esta relação atualmente, não pode desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os obstáculos que se impõem para a

implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Para o MST, nesse âmbito, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela cuja, possa solucionar as dificuldades que acabam surgindo no cotidiano dos assentamentos e dos acampamentos, que possibilita a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras para o labor no meio rural, auxiliando a construir reais alternativas de permanência neste espaço e de melhoria de qualidade de vida. Neste quesito adquire força, a formação para a cooperação, como elemento chave para esta educação, visando a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra necessita se transformar num novo pensar em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, ultrapassando a própria situação construída, entre a dicotomia entre o mundo rural e o mundo urbano. Fatores como: trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, edificação de uma agroindústria, de um espaço de lazer; são questões do cotidiano dos assentamentos que vêm despertando para as diversas formas de cooperação que o Movimento defende. Só que em muitos momentos, as formas de cooperação, deparam-se com a herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo trazido pelos indivíduos na sociedade. Dessa forma, a necessidade que o MST coloca, para uma formação intencionalmente direcionada para a cultura da cooperação e para a incorporação das lições da história da organização coletiva do trabalho. Tais práticas de educação requerem estar sintonizadas com esta nova mentalidade, buscando as melhores formas, e os melhores métodos de apoio a construí-las (MST, 2005).

Na escola do assentamento, onde sou educador hoje (e que estudei o ensino fundamental, no período do acampamento), esse princípio filosófico - educação para o trabalho e a cooperação - é levado muito a sério; mesmo que oscile anos com maior intensidade de atuação e organização, com anos com menor intensidade de efetivação. Esse princípio filosófico materializa-se na escola, nos chamados núcleos de trabalho; que nada mais são, do que a divisão dos educandos e educandas em grupos, com distintas tarefas de organização e manutenção referentes ao ambiente escolar; muito similares, quanto à intencionalidade organizativa, ao desenvolvido no acampamento da Annoni em 1985. Podendo haver os núcleos de trabalho: da horta, do pomar, do embelezamento do pátio da escola, da limpeza da quadra, da limpeza das salas de aula e corredores, da manutenção da composteira, da reciclagem do lixo, entre outros. Na escola especificamente, não há a preocupação com o resultado em si, que é importante também, pois dimensiona os objetivos do trabalho; mas a preocupação central está alojada: no trabalho coletivo, e na percepção da relação real entre educação e trabalho.

Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana – é o terceiro princípio filosófico da educação defendido pelo MST. Diz respeito a uma educação onilateral¹⁵⁷. Tal princípio situa que, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral (que se preocupa somente com uma parte ou dimensão do indivíduo, ou somente com um lado de cada vez; somente o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou apenas os políticos). Para o Movimento, quando ocorre ênfase na educação unilateral é que, normalmente ficam dimensões sem serem trabalhadas; ocasionando aspectos de incoerências, isto é, como trabalhador ou trabalhadora se situa de um jeito, como militante de outra forma, como pai ou mãe de família se comporta de outro jeito ainda. A educação no MST assume este caráter de onilateralidade, tratando em cada uma de suas práticas, as inúmeras dimensões da pessoa humana e de uma maneira unitária ou associativa, em que cada dimensão tenha ligação com a

157 "A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão "desenvolvimento onilateral do ser humano", para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar" (MST, 2005, p. 163).

outra, tendo por embasamento a realidade social em que a ação humana ocorre. Pode-se destacar algumas dimensões, nesse princípio filosófico da educação do MST: “[...] a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa” (p. 164) (MST, 2005).

Desde 2013 até o presente momento, a escola do assentamento tem suas ações organizativas baseadas em turno integral, os(as) educandos(as) chegam na escola por volta das 08:30 e permanecem até as 16:30. E desde o princípio, uma das preocupações centrais do método didático-pedagógico assentou-se em concepções onilaterais. Ou seja, o ambiente de ensino-aprendizagem entendido como um todo, sem a divisão de espaços de trabalho do intelecto, por um lado, e da formação do caráter ou moral, de outro; ambos andando simultaneamente. Em que todos os momentos da escola, se coloquem como espaços de formação permanente: nas salas de aulas, no pátio, nos corredores, no refeitório, na quadra, enfim, todos são espaços de aprendizagem por excelência. E ainda, o turno integral, visto justamente, como esse espaço de formação global do ser humano, se posicionando contrariamente, a ideia do turno integral, como espaço em que as famílias deixam seus filhos para poderem trabalhar (a ideia de escola como depósito).

O quarto princípio filosófico - educação com/para valores humanistas e socialistas – se situa no âmbito de querer auxiliar na construção do novo homem e da nova mulher. Nesse sentido, a educação no MST (2005), defende a imprescindibilidade de uma formação que distancie-se dos valores dominantes na sociedade atual, centralizada no lucro e no individualismo. A educação nesse princípio, se contrapõe a esses valores capitalistas, cultivando de caráter intencional, nos educandos/educandas outros valores. O Movimento, denomina de valores humanistas e socialistas aqueles valores, que por sua vez, postam no

centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não apenas como indivíduo isolado, mas sim como ser que, construa relações sociais que objetivam à produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos os sujeitos nestes processos. Para o MST, alguns destes valores devem ser ressaltados nas práticas educativas, como:

O sentimento de indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética; a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; a força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais; a construção do ser coletivo combinada com a possibilidade da livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa; a sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente; o exercício permanente da crítica e da autocrítica; a busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites; o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar do coletivo; a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas; o cultivo do amor pelas causas do povo, e o sentido internacionalista das lutas sociais; o cultivo do afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo (MST, 2005, p. 164).

Quanto ao quinto princípio filosófico da educação - Educação como um processo permanente de formação e transformação humana – o mesmo destaca, segundo o MST (2005), como princípio essencial a profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, condição esta, básica, para ocorrer um processo de educação/formação. Para o Movimento, os sujeitos mudam, educam-se e são educadas, num processo contínuo que somente se encerra com a morte. O educador/educadora incluído nesse cenário, são tomados

a crer nesse processo, caso contrário, todo o trabalho realizado será em vão. Mas no trabalho de educação, conforme o MST (2005), é necessário considerar também mais quatro elementos: a) os sujeitos não se educam da mesma forma em todas as fases de sua vida, e muito menos, da mesma maneira. Nesse sentido, do porquê, da discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender, não tratar-se de mera circunstância, mas sim, de fator primordial para atingir-se os objetivos pedagógicos e políticos; b) a existência social de cada indivíduo, é o embasamento de sua educação. O que educa/transforma o ser, não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por mais bem intencionados que lhes pareça, mas sim, a vivência concreta do novo. De acordo com o MST, o que se busca é a transformação ou a construção de comportamentos, atitudes e valores (consciência), nos educandos/nas educandas. Se requer organizar as condições claras para que sintam vivamente durante o processo pedagógico estas mudanças. Somente a partir desta convivência/vivência e da tomada de consciência da mesma, é que irão ocorrer transformações reais nos sujeitos, e assim poder mencionar que, efetivamente estão se educando; c) o Movimento compreende, que há toda uma carga social, ideológica que educou nossa sociedade para a inércia, para a não mudança, portanto, para o MST, a educação que se pensa, é cada vez menos um processo espontâneo e mais um mecanismo intencionalmente planejado e provocado; d) Para o MST, a educação não significa uma obra apenas da inteligência, do pensamento, mas também, da afetividade, do sentimento. Que precisam estar interligados tanto no momento de educar, quanto no de ser educado.

Como já citado anteriormente, em paralelo aos princípios filosóficos da educação do MST, situam-se os princípios pedagógicos da educação do Movimento. São em número de treze. Entende-se pertinente a descrição de todos, no sentido de ampliar a compreensão de que educação está se tocando, quando menciona-se educação no/do MST.

O primeiro princípio pedagógico – relação entre prática e teoria – em síntese se traduz da seguinte forma: “se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria” (MST, 2005, p. 165). Para o Movimento, sujeitos que apresentem dificuldades de não saber estabelecer uma ligação de uma coisa com outra, de um problema com outro, que não sabem relacionar o que estudam na escola ou num curso, com a sua vida no cotidiano, com as questões que surgem no trabalho, na militância, nas relações com outros sujeitos, não podem ser denominados de bem educados, e assim, não conseguindo atentar-se aos grandes desafios que o contexto social de hoje apresenta, tanto como cidadãos, quanto como integrantes de um movimento social (MST, 2005).

Neste propósito, o MST defende como um dos princípios fundamentais da Proposta de Educação, a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que possa haver o desenvolvimento desta capacidade de relação em todas as demais situações de vida. Isto significa, que para o Movimento considera-se ultrapassada historicamente, aquela visão de que a escola é apenas um local de conhecimentos teóricos que depois, extra a mesma, é que serão efetivados na prática. A lógica do MST é outra. Defende-se que a prática social dos/das estudantes do Movimento, seja a base do seu processo formativo, seja a própria matéria-prima e o destino da educação. Para o MST, o espaço de estudo, de curso, seja ambiente privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam entendidos como práticas. Isto é, que impliquem a ação de estudar, do educando/ da educanda, e não na sua postura passiva as aulas ou textos. Em outro sentido, esse princípio também se posta afirmando a defesa da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são oriundas de práticas sociais e que, por sua vez, operacionalizam práticas sociais. Este estabelecimento de relacionar

prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, pressupõe organizar o currículo em razão de situações que pleiteiem respostas práticas dos educandos/das educandas. O grande desafio metodológico que este princípio apresenta é o de como aprender a articular o maior número possível de saberes, frente as situações da realidade. Aprendizagem esta, que é a garantia, não somente para alcançar os objetivos dessa proposta de educação, mas também para expor este processo com maior afinco, mais sabor, mais prazer, maior sentido existencial (MST, 2005).

Assentado nesse princípio, a escola 29 de outubro (do assentamento), a vinte anos realiza o seu Seminário, geralmente na última semana de outubro, em alusão ao aniversário da escola. Esse seminário, tem a intencionalidade principal de estabelecer uma relação próxima entre teoria e prática. O ápice do Seminário, é a semana das apresentações, mas, entretanto, é um processo lento que perdura por quase todo o ano letivo (pois após a semana do Seminário, há um período de avaliação do mesmo).

A base de sustentação do Seminário, são os núcleos de pesquisa, isto é, grupos de educandos e educandas que divididos, ora por afinidade temática, ora por faixa etária, ou na própria turma; são levados a se auto organizar para estabelecer estratégias de pesquisa (e seus métodos), vinculando a teoria com aplicações práticas nas propriedades familiares. Todo ano há uma temática diferente, mas com um direcionamento voltado em especial, a agricultura familiar, partindo do local até o global.

O segundo princípio pedagógico - combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação – é um princípio que o Setor de Educação do MST “descobriu” mediante estudo e reflexão sobre as metodologias de educação/formação que o Movimento tem experimentando nos seus cursos formais, especialmente naqueles vinculados a área da educação de adultos (MST, 2005).

A descoberta é que nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia. Ou seja, os processos de aprender envolvidos, por exemplo, no conhecimento ou domínio de teorias sobre determinada questão (ligada ou não à realidade concreta), não são os mesmos daqueles que envolvem a construção de determinadas habilidades, ou de determinadas atitudes, mesmo que elas sejam sobre o mesmo tema (MST, 2005, p. 166).

Um exemplo desse princípio, que pode-se utilizar, é a respeito de que, saber qual é a proposta de cooperação agrícola que o MST defende, é diferente em saber implementar uma experiência de cooperação. Esta diferenciação passa a ser fundamental justamente para conciliar a metodologia ao objetivo real, que o Movimento tem com cada processo educativo. Seguindo no mesmo exemplo, quando o Movimento elabora um curso sobre Cooperação Agrícola, precisa o mesmo identificar qual dos saberes é o que prioritariamente necessário garantir. Mesmo que talvez, nas instâncias internas se procure chegar aos dois, a opção metodológica será, essencialmente, em razão do objetivo prioritário. Tal reflexão sobre esta distinção originou-se com o princípio geral que o MST defende, isto é, a partir da prática. Percebemos que existem maneiras diferentes de partir da prática num processo educativo, e que estas diferenças levam a atingir objetivos pedagógicos também diferentes. Utilizando outro exemplo: num curso de formação de professores. Extraindo da prática, das experiências que os mesmos trazem, através de seus relatos, é possível a realização de análises, e assim, uma identificação sobre a educação que se quer. Como já mencionado, através desta forma de reflexão (e de outras), o Movimento foi avançando na compreensão da existência de processos de produção do saber que seguem a lógicas distintas, e até mesmo contraditórias (MST, 2005).

Nesse sentido, o MST introduziu a distinção entre processos de ensino e processos de capacitação, para sinalizar mais facilmente esta

diferença de lógica. Assim: a) no ensino, a característica principal, situa que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação, o contexto é ao contrário, ou seja, a ação antecede o conhecimento sobre ela; b) quem é o agente de ensinar: é o educador - seja uma professora, uma escritora de um texto, ou os próprios pais. Por sua vez, quem capacita - é uma atividade objetivada, isto é, uma forma de situação objetiva que leva os sujeitos a aprenderem para reagir frente a um problema concreto que lhe foi criado. Não que haja, um desaparecimento do papel do educador/da educadora; mas apenas muda substancialmente. Na lógica da capacitação, a sua proposta é colocar o educando/a educanda em relação com a atividade objetivada, ou até mesmo inventá-la, se ela não existe realmente no cenário vigente. Claramente, isto significa - levar a provocação de necessidades de aprendizagem; c) o ensino resulta em saberes teóricos ou, dizendo de modo simples - em saber. A capacitação resulta em saberes práticos ou, como chamado no Movimento - em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos) (MST, 2005).

Para o Movimento, a afirmação é de que, na educação sejam interligados os processos de ensino com os processos de capacitação. Nesse cenário, ambos são indiscutivelmente importantes, porque dão conta de dimensões distintas. A questão é de priorizar um em determinado momento/situação, e outro, em outro momento/situação, em razão dos objetivos formativos que estão sendo buscados. Não pode-se esquecer que a escola é, tradicionalmente, um ambiente de ensino. Não raramente, nem chegando no ensino que intente à relação prática-teoria- prática. Por isso, na ótica do MST, é uma legítima revolução pedagógica introduzir na escola a lógica da capacitação. Esta é maneira que o Movimento possui, de fazer das escolas verdadeiras oficinas de alternativas, local em que, os educandos/as educandas aprendam a conduzir as transformações sociais desejadas. E pode-se efetivar isso, sem descuidar-se do ensino (MST, 2005).

Uma implicação prática importante deste princípio, nas escolas do Movimento em ou em cursos promovidos por este, diz respeito a poder/dever propiciar, não somente a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as metas de capacitação; isto é, as habilidades ou competências a serem trabalhadas numa determinada disciplina específica, ou numa etapa, ou num ano escolar. Isto também conduzirá, a toda uma reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar direcionados somente para a aprendizagem de conteúdos (MST, 2005).

E aqui abrindo um parêntese, nesse ideário de uma reformulação nos métodos tradicionais de avaliação, na Escola 29 de Outubro, desde 2007, vem-se aplicando uma metodologia de avaliação emancipatória: a memória reflexiva (diário). Com a não utilização de notas. Para maiores detalhes sobre a experiência educativa consultar: LAUER, ALBRECHT; ESQUINSANI. A memória reflexiva como instrumento pedagógico de avaliação na Educação do Campo. In: XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire, 2018, São Leopoldo. Anais do XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. v. 1. p. 409-413.

A realidade como base da produção do conhecimento – é o terceiro princípio pedagógico da educação. Denominado pelo MST (2005), pela expressão partir da realidade, este é, talvez, um dos princípios mais populares nas escolas do Movimento, mas que, em muitas situações, acaba sendo interpretado de muitas maneiras diferentes, e até mesmo, em alguns momentos, de modo equivocado. Partir da realidade, talvez esta, não seja, a melhor forma de expressar essa intencionalidade, porque pode-se subentender-se que partir, poderia resultar em não voltar mais. Com essa preocupação, o MST (2005), acrescentou, que para além de ponto de partida, partir também significaria, ponto de chegada; pois, “[...] afinal, qual o destino dos conhecimentos que queremos produzir? Já não dissemos que é a transformação da realidade? Então estamos mudando um pouco o jeito de dizer este princípio para ver se conseguimos nos entender melhor” (p. 167).

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Portanto, para o MST, através deste princípio há a preocupação em garantir que aos educandos/ educandas possam produzir conhecimento. Mas, conhecimento sobre o quê? De que conhecimento está-se tratando? Sobre a realidade. Mas quando o Movimento trata em realidade não está se referindo apenas à realidade que nos rodeia, a que presenciamos ou visualizamos. Mas sim, a realidade global, de mundo. Para além do assentamento. Mas necessariamente devemos conhecê-lo antes. Porque, no assentamento (ou acampamento), é onde os sujeitos vivem (MST, 2005).

Neste enunciado simples - de ter a realidade como base, estão contidos alguns princípios metodológicos importantes, que para o Movimento Sem Terra, auxilia a melhor organizar, especialmente, os processos de ensino. São dois os princípios metodológicos: a) as questões da realidade são as que direcionam ao encontro à construção do conhecimento, porque necessariamente, são elas que geram a necessidade de aprender. Para o MST, “um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula. Foi desta reflexão, aliás, que surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores” [...]” (p. 168). Que nada mais são, do que são situações/problemas extraídas da realidade; b) partir da realidade mais próxima e já de relativo conhecimento pelos educandos, tem se apresentado como um elemento facilitador da aprendizagem. Entendendo o contexto “[...] da agricultura no país hoje, fica mais fácil se começarmos discutindo como está a situação da produção do nosso assentamento. Porque se consegue partir dos conhecimentos que os/as estudantes já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões [...] chegando à realidade nacional e até internacional [...]” (p. 168). Significa, portanto, que partir da realidade próxima é uma forma ou uma metodologia pedagógica, para se alcançar o conhecimento da realidade mais ampla, que por sua vez, essencialmente,

deverá retornar em modo de capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema, que acabarão surgindo na realidade, que foi a conjectura inicial do processo de conhecimento (MST, 2005).

Quanto ao quarto princípio pedagógico - conteúdos formativos socialmente úteis, o Movimento Sem Terra partilha da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para se atingir objetivos, tanto os inerentes ao ensino quanto à capacitação. Só que esta convicção, não significa enunciar que qualquer conteúdo serve. Ao contrário disso, se os conteúdos são instrumentos, precisam ser escolhidos de modo adequado. De maneira geral podemos expressar que conteúdos são sínteses de conhecimentos. Ao mencionar sobre escolhas ou de seleção de conteúdos, obviamente, é em razão de que, a quantidade de conhecimentos produzidos pela humanidade em cada área do conhecimento, é muito extensa. Não há condições de ensinar e nem de aprender tudo. Portanto, quando se organiza um currículo de uma escola ou o programa de um curso, mesmo que inconscientemente, se está realizando uma seleção de conteúdos. Geralmente, esta escolha é feita por outros. Pela Secretaria Estadual da Educação, pelo Governo Federal. Mas de qualquer maneira, para o Movimento Sem Terra, há sempre uma margem de escolha, à medida que se pode, enquanto educadoras/educadores, no cenário da prática pedagógica, dar destaques a alguns conteúdos em detrimento de outros. É necessária a compreensão de que, esta escolha ou seleção de conteúdos não é neutra. Ela tem relação direta com os objetivos educacionais e sociais pretendidos (MST, 2005).

Conforme o MST, ao afirmar - conteúdos formativos socialmente úteis – dá-se respaldo ao entendimento de que, nem todos os conteúdos são similarmente formativos, e muito menos todos, são socialmente úteis. Não podendo, logicamente, ignorar o fato que os conhecimentos são produzidos socialmente, e assim, os mesmos, têm incorporados em si, interesses sociais e posições políticas. Interesses

e posições estas, dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma maneira, há questões mais significativas e menos significativas a serem inseridas num currículo voltado as relevâncias dos trabalhadores. Pode-se afirmar também, que nesta dimensão específica, há o princípio da justiça social, ou seja, escolher conteúdos que, de um lado, transitem na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos construídos pela humanidade; e de outro lado, que possuam potencialidade pedagógica indispensável para educar os cidadãos/as cidadãs da transformação social. O MST é enfático nesse princípio: “[...] um educador/uma educadora que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimentos, não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos de ensino, nesta perspectiva” (p. 169). Nesse sentido, aprimorar e expandir a formação, e desenvolver processos mais coletivos de decisão sobre estas escolhas de conteúdos (ou de objetivos), são desafios essenciais para implementação destes princípios educativos (MST, 2005).

O quinto princípio pedagógico da educação do Movimento Sem Terra - educação para o trabalho e pelo trabalho – traz à tona um valor fundamental defendido na proposta de educação do MST: o trabalho. É mediante o trabalho que se gera a riqueza; que identifica os trabalhadores como classe; e que é capaz de (re)elaborar novas relações sociais e ainda, novas consciências, tanto no âmbito coletivo, quanto no subjetivo. Quando o MST menciona, que a educação busca criar sujeitos de ação, tem-se em mente, que estes sujeitos são, principalmente, trabalhadores. Mas não trabalhadores simples, trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura e de um projeto de transformação. A vinculação da educação com o trabalho é uma relação/condição de atrelamento aos objetivos políticos e pedagógicos (MST, 2005).

De acordo com MST (2005), esta vinculação pode ser compreendida em duas dimensões básicas e complementares: a) educação inerente ao mundo do trabalho. Ou seja, os processos pedagógicos

(e principalmente as escolas), não devem estar desatentos às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em especial. Não é objetivo único da escola a formação para o trabalho, mas é um espaço de excelência para também atender tal demanda. A escola pode tanto selecionar conteúdos aproximados ao mundo do trabalho e da produção, como também oportunizar e possibilitar acompanhamento às experiências de trabalho educativo com seus estudantes. Desta dimensão fazem parte os seguintes objetivos pedagógicos:

Desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no meio rural; entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação; vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos; desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária (p. 169-170).

b) O trabalho como método pedagógico. Está situado na conjugação entre estudo e trabalho, como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de inúmeras das dimensões da proposta de educação do Movimento. Conforme MST (2005, p. 170), pode-se identificar as principais:

O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade; o trabalho como construtor de relações sociais e,

portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe.

Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos - é o sexto princípio pedagógico. O MST entende por processos políticos, aqueles que fazem alusão ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvendo as relações de poder que se constituem na sociedade, em razão de conservar ou de transformar a maneira em que está organizada. Dessa forma, é que se pode declarar que tudo o que é realizado em sociedade detêm um caráter político, porque acaba resultando em algum fator de incidência de forças sociais que disputam o poder. Nesse cenário, como não poderia ser diferente, a educação é sempre uma prática política, em virtude de que, se encontra inserida dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas, por muito tempo, intencionou-se a acreditar que educação e política não deveriam estar postas no mesmo contexto. No caso dos/das estudantes do MST, quando a escola refuta a sua relação com a política, está explicitando a eles/elas que contraria a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária, e que militância não tem relação com educação. O MST, é totalmente combativo a esta posição. Colocando-se favorável à concepção que, vínculo orgânico entre educação e política significa empreender a política adentrando-a aos processos pedagógicos que ocorrem nas escolas, nos cursos de formação (MST, 2005).

Nesse princípio pedagógico, algumas dimensões merecem serem trabalhadas: a) fomentar a indignação ética perante as situações de injustiça e de indignidade humanas. Para ser mais explícito, o MST, posiciona-se no sentido da não perda de sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que está sendo determinada

pelelo modelo de sociedade vigente. Sendo necessário, intencionalmente cultivar esta sensibilidade, em razão do posicionamento dos meios de comunicação social dominantes, que estão realizando exatamente o contrário; b) propiciar atividades e estudar conteúdos, propositalmente dirigidos à formação política ideológica dos/das estudantes. Para o Movimento, “[...] isto quer dizer dar ênfase ao estudo da história e da economia política, fazer uma abordagem crítica e problematizadora da realidade, trabalhar a mística da organização e do conjunto das lutas dos trabalhadores, estimular e proporcionar a participação dos/das estudantes em atos e manifestações [...]” (p. 171); c) instigar e participar conjuntamente de lutas sociais consistentes dos trabalhadores de outras categorias, como mecanismo educativo para a solidariedade de classe; d) apoiar os/as estudantes, no sentido de se organizarem e aprenderem também a lutar pelos seus direitos: de crianças, de jovens, de educandos/educandas, de mulheres, de homens, de trabalhadores/ trabalhadoras, de partícipes da organização, de cidadãos/cidadãs; e) amplificar os mecanismos de crítica e autocrítica coletiva e individual, buscando progredir na coerência entre o discurso político e a prática política, em todas as esferas, seja: na escola, na família, no assentamento, no movimento social, no partido, na sociedade; f) poder ser militante, esta é a meta; porque nada mais, realmente efetivo, no aprendizado político do que a marca do pertencimento à uma organização. Poder pertencer a uma organização social, é incumbir seu caráter, seus princípios, seus objetivos, e estar constantemente disposto a cumprir as tarefas que lhe são dadas. É como estar inerente à numa nova família, maximizada, e desta forma de um lado, cheia de conflitos, de desafios, mas também, de outro, repleto de conquistas, de alegrias, de vitórias, de sentimentos. Para o MST, esta é claramente, uma dimensão fundamental de uma educação que se comprometa com a transformação social (MST, 2005).

No sétimo princípio pedagógico - vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos – o MST compreende que,

“os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade” (p. 171). Ao longo do tempo, se imaginou que educação e economia estavam colocados em campos distintos. Até porque, normalmente ao mencionar sobre economia, logo vem à mente a economia capitalista. Então, se concluía prematuramente, que se a educação ao envolver-se com a economia, estaria reproduzindo a exploração, a dominação e a exclusão, que são as particularidades básicas do modelo econômico de mercado capitalista. Entretanto, o que o Movimento idealiza é a transformação deste paradigma, não sendo o estabelecendo de distanciamento das relações econômicas que se obterá tal êxito. Ao contrário disso, é vivenciando outros meios de relações, que até pode-se descobrir como, realmente, o contexto social pode ser distinto (MST, 2005).

Mediante as práticas pedagógicas que o MST vem distendendo¹⁵⁸, entende-se melhor a potencialidade formativa de aliar o processo de educação com a inserção real dos/das estudantes em alguma forma de processo econômico, que ocorra dentro do próprio curso ou da escola. Nesse caso, se a educação tem relação com a formação/transformação de consciências, é necessário conduzir para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são o alicerce estrutural desta formação/transformação. Estabelecer organicamente a educação com a economia, significa concretamente: aproximar os/as estudantes da performance do mercado e dos processos produtivos; relacionar os/as estudantes com o mercado, no sentido de que possam ter a oportunidade de produzir algum tipo de bem ou de serviço que seja usufruído (não necessariamente comprado) por outros sujeitos, que não eles mesmos; desenvolver vivências de trabalho com agregação de renda, compreendendo as regras de funcionamento do mercado, ao tempo que se trata da comercialização dos bens

158 Desenvolvidas, em especial nos cursos TAC (Técnico em Administração de Cooperativas) e Magistério (MST, 2005).

ou serviços produzidos. O MST acredita que estes vínculos devem ser experimentados, com o ajustamento adequado, em todas as idades, em todos os anos escolares, em todos os cursos de formação. São fundamentais, principalmente, naqueles processos pedagógicos que visem objetivamente a capacitação em organização (MST, 2005).

Vínculo orgânico entre educação e cultura – é o oitavo princípio pedagógico da educação no/do Movimento Sem Terra.

Para o Movimento, cultura é “[...] tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos...” (MST, 2005, p. 172).

Nesse contexto, a educação pode ser entendida, ao mesmo tempo, como um processo de produção e de socialização da cultura, e ainda, como um processo de transformação cultural dos sujeitos, dos grupos. O MST “aprendeu” com a história, que as lutas culturais são parte integrantes dos processos de transformação social. Então, não pode-se desconsiderar esta dimensão quando trata-se sobre a educação das pessoas. Questões como: “que canções são entoadas pelos nossos jovens, que heróis povoam os sonhos de nossas crianças, que tipo de relações se cultivam entre homens e mulheres, entre pais e filhos, que tipo de religiosidade se pratica em nossos acampamentos e assentamentos, que festas nos congregam...” (p. 172); não se apresentam apenas, como elementos banais do cotidiano. Por estas questões e outros detalhes não perceptíveis, podem representar a resistência (do Movimento) ou a afirmação (e fortalecimento) dos valores e da ideologia da sociedade capitalista. E nestes detalhes também, pode-se aumentar ou diminuir a relação de pertencimento à organização,

o próprio amor, e o prazer por participar e continuar atuando nesta luta coletiva (MST, 2005).

As escolas, os cursos de formação (do Movimento) precisam ser ambientes oportunos para a vivência e a produção de cultura. Podendo ser, através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, das festividades, do convívio comunitário como contraponto ao individualismo (característica absoluta no capitalismo); ou também, pelo acesso às manifestações culturais que integram o patrimônio cultural da humanidade, ou ainda, pelo enfrentamento dos conflitos culturais que surgem no cotidiano da organização. O que não pode-se, perder de foco, é a intencionalidade maior desse processo, e que trata, não apenas de um simplório resgate da chamada cultura popular, mas fundamentalmente, ao produzir/construir uma nova cultura, seja esta, uma cultura da mudança. Que possua o passado como referência, mas, o presente como a vivência, sendo ao mesmo tempo, plena em si própria, e também detentora do futuro, do projeto utópico (MST, 2005).

Quando menciona-se sobre educação e cultura, logo penso, a escola como espaço próprio de cultura. A escola deve ter uma cultura de si, deve ter uma identidade, mas que tenha relação íntima com a comunidade local. Com essa preocupação a escola do assentamento, já mencionada muitas vezes, escola 29 de outubro, tem se colocado até mesmo a nível regional, como uma referência de ações vinculados a Educação do Campo. A escola se caracteriza em defender a permanência do jovem no campo, e que este possa estudar, bem como ter a sua renda. Estabelecendo em seus conteúdos (como citados anteriormente – socialmente úteis), a compreensão da importância da agricultura familiar, das cooperativas e das agroindústrias como fomentadores desse mecanismo de permanência, estudo e renda.

Gestão democrática – é outro princípio pedagógico fundamental no pensamento sobre educação no/do MST. Tratar a democracia como um princípio pedagógico da educação, representa para o MST, não

apenas o simples ato dos educandos estudarem ou discutirem sobre a mesma; requerem também, e sobretudo, vivenciar um espaço/ambiente de participação democrática, educando-se pela/para a democracia social. Destaca-se nesse contexto, duas dimensões fundamentais da gestão democrática na/da educação: a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que expande-se para além dos seus integrantes mais diretos, isto é, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto significa que, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação real da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola, com o conjunto de outras escolas ligadas ao MST, e a sua sujeição (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos. b) A participação de todos os sujeitos partícipes no processo de gestão. Todos os sujeitos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as mesmas (tomadas no coletivo), a realizar o que foi determinado mediante decisão, a avaliar a feitura do processo, e a dividir os resultados obtidos (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Esse processo democrático, somente ocorre, se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a esfera da direção política ou o planejamento, até a esfera específica dos processos de ensino-aprendizagem ou da relação entre educador e educando (MST, 2005).

O décimo princípio pedagógico da educação trata sobre – a auto-organização dos/das estudantes – Auto organizar-se significa, deter um tempo e um espaço autônomos, em que os estudantes se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem deliberações, incorporando as decisões necessárias para sua atuação real no coletivo maior de gestão da escola. A auto-organização¹⁵⁹ dos educandos e educandas pode ser observada com uma das dimensões da gestão democrática, inclusive tornando-a mais fidedigna, quanto à participação no processo. O MST destaca o conteúdo especificamente pedagógico desta auto-organização, instituindo-o em alguns cursos, e até mesmo, como mecanismo

159 O MST utiliza a expressão "auto-organização", tomando-a do pedagogo russo Moisey Pistrak, para tipificar o processo de criação do coletivo de educandos/educandas numa escola.

acelerador do desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes. Nos cursos do Movimento, onde o coletivo de estudantes apropria-se, autonomamente desse mecanismo de auto-organização¹⁶⁰, dois são os fatores de relevância inerentes a este: a direção de parte considerável do seu processo de formação, e a cooperação na gestão coletiva da propositura pedagógica do curso (MST, 2005).

Segundo MST (2005), alguns aprendizados estão colocados nesta prática:

A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado; a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora; o exercício da crítica e da autocrítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado; a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia; o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns; a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos, [...] (p. 174).

A prática de ações educativas dentro do Movimento, tem demonstrado a enorme potencialidade da auto-organização (ou mais radicalmente ainda, da autogestão pedagógica), para desenvolver as inúmeras dimensões do indivíduo, concomitantemente, num mesmo processo e com um grau satisfatório de coerência. Se a educadora executa o mecanismo de mandar e o educando de obedecer, não há como avaliar realmente, o que ocorre internamente com este educando (desde a aprendizagem até sentimentos). Se, por outro lado também, os estudantes realizam ações sem nenhuma forma de intervenção pedagógica, não se pode falar de educação. Entretanto, se os

160 Podemos citar como exemplos de auto-organização dos estudantes, as estruturas organizativas do Instituto Educar, em Pontão/RS; e do Instituto de Educação Josué de Castro (Itterra), em Veranópolis/RS.

educandos/as educandas, entre si e sob determinadas condições e orientações, requerem a necessidade de auto comandar-se, se apresenta nesta relação, uma matéria-prima enorme quanto a atuação pedagógica dos educadores/das educadoras, porém, desde que, os mesmos possuam formação adequada para tal. A forma emoldurar-se a auto-organização dos educandos/das educandas, depende significativamente do tipo de prática de educação que se trate, dos principais objetivos que ela possua, da idade e das vivências anteriores dos/das estudantes, da preparação/formação dos educadores/das educadoras, das condições claras de tempo e de espaço que se disponha (MST, 2005).

Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras – é mais outro princípio pedagógico da educação no/do MST. A frase do pedagogo Anton Makarenko define esse princípio: “Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade”. Num primeiro instante, dá-se a impressão de ser uma frase demasiadamente forte, mas, para o MST, tal frase se justifica no sentido de que, “sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo” (174). Um professor ou uma professora que atue isolado, não consegue pôr em prática tais princípios pedagógicos mencionados anteriormente. Eles originaram-se de um esforço coletivo e é pela capacidade de cooperação que se concretizam (MST, 2005).

Quando o Movimento menciona sobre coletivos pedagógicos, está vinculando-os a inúmeras situações diferenciadas: De acordo com MST (2005), podemos citar vários exemplos nesse sentido: a) da criação da equipe ou núcleo de educação, como coletivo de sujeitos que se encontram sistematicamente, para debater sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento, objetivando torná-las cada vez mais orgânicas e de qualidade; b) outra situação, é a do coletivo de professores e professoras da escola que se reúnem para

estudar, planejar e avaliar as aulas; podendo ser da mesma instituição escolar ou adjacentes; c) outro exemplo ainda, é a da equipe que se forma para realizar a coordenação pedagógica de algum determinado curso ou evento de formação.

O princípio do trabalho de educação, mediante coletivos pedagógicos está inerente a outro princípio, que é similarmente imprescindível - quem educa também precisa se educar continuamente (p.175). Os coletivos pedagógicos podem ser o ambiente propício dessa autoformação permanente, através da ponderação sobre a prática, do estudo, dos debates e da própria preparação para outras atividades formativas organizadas pelo Movimento, pelos órgãos públicos, por outras instituições e organizações. Muito além, da oportunização de qualificar o trabalho, o coletivo possui ainda, outra dimensão formativa: a de mais espontaneamente fomentar o direito de sonhar, de inovar, de ousar. No caso do MST, mais do que direito – um dever (MST, 2005).

Quanto ao décimo segundo princípio pedagógico - atitude e habilidades de pesquisa – “Já se disse: “Sem investigação não há direito à palavra” (p. 175). Mesmo que aparentemente, possa parecer um enunciado um tanto quanto rígido, não pode-se negar que a prática (no Movimento) possibilita algumas lições neste cenário. Neste princípio, não está-se referindo as pesquisas que costumeiramente são realizadas pela academia. Aqui, neste princípio, pesquisa é igual à investigação sobre uma realidade, ou seja, um esforço sistemático e rigoroso que se pratica para se compreender mais profundamente, algo que seja um problema. Dizendo ainda aqui, nesse contexto, que investigar é um método de analisar a realidade, para posteriormente, propor proposições mais adequadas a uma intervenção na mesma. A investigação, neste aspecto, qualifica a ação dos indivíduos na realidade (MST, 2005).

A pesquisa ou a investigação exige um postar-se diante do mundo, diante do conhecimento, e requer habilidades, ou competências

que necessitam serem formadas nos sujeitos, aprendidas. A curiosidade perante aquilo que ainda não se domina, a procura por respostas contrárias as aparências das coisas, a capacidade de estabelecer uma concepção com outra, um problema com outro, o prazer pelo estudo histórico do contexto, a habilidade de realizar perguntas, de construir/elaborar hipóteses, de redigir por escrito as coisas que ouve, que se pensa, que se faz, de refletir e debater coletivamente, de deliberar proposições. Isso tudo, é um processo metódico, que precisa ser pacientemente aprendido, e ensinado. É uma construção lenta e gradual, que requer planejamento, acompanhamento, similar a todo processo educativo. Nas escolas do Movimento, a prática da pesquisa está pertinente ao próprio princípio de vincular teoria e prática, e torna-se imperativo constituir-se como uma metodologia de educação, adequando-as às diferentes faixas etárias, aos distintos interesses, e às exigências peculiares do contexto real onde ocorre cada processo pedagógico. Estabelecendo um processo de ligação entre princípios pedagógicos do Movimento, nesse caso, se trata, de um processo de capacitação, isto é, o saber pesquisar está inserido no aspecto do saber-fazer e do saber-ser, com todas as suas implicações (MST, 2005).

Somente reforçando o já mencionado anteriormente, na Escola 29 de Outubro, os núcleos de pesquisa estão em funcionamento há mais de duas décadas. Há relatos muito expressivos, de egressos da escola, que ao ingressar no ensino superior, destacam a importância que os núcleos de pesquisa, no ensino fundamental, lhe proporcionaram - quanto a metodologia de pesquisa adotada, estrutura e organização da escrita, trabalho em grupo, apresentar-se em público, entre outros.

E por último, o princípio pedagógico - combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais – quanto a este, uma das críticas costumeiramente feitas a proposta de educação do MST é a de que, ao dar-se ênfase a dimensão do coletivo, acaba-se reduzindo a dimensão individual ou subjetiva do processo educativo. Entretanto,

isso não significa deixar à margem o sujeito, ao contrário, todos os princípios pedagógicos tratados, têm como centralidade o sujeito, só que não de maneira isolada, individual, mas sim, como sujeito de relações, com outros indivíduos, com coletivos, e com um determinado contexto histórico e social. Em virtude das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento, já pode-se “[...] verificar a verdade do princípio que diz: ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho. Ou seja, o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece [...], se esta pessoa estiver com outras pessoas [...]” (176). Num processo de todos aprendendo e ensinando entre si. Reforçando o princípio: “[...] o coletivo educa o coletivo” (idem) (MST, 2005).

No aspecto da reflexão metodológica, este princípio chama a atenção também, para a relevância do acompanhamento pedagógico personalizado, isto é, ao tempo em que, o educador/a educadora empreende no coletivo, necessita conhecer cada educando, observando suas características específicas, seus destaques, suas limitações. Somente desta forma, poderá auxiliar realmente no avanço do processo pedagógico do coletivo. E isso tem, uma relação direta com a avaliação, que é sempre uma matéria custosa neste processo. Nesse propósito, o desafio é exatamente possibilitar formas de avaliação que evidenciem esta dupla ação: pessoal e coletiva. Quando a intervenção pedagógica ocorre no coletivo, se há melhores condições de lutar contra um dos desvios mais recorrentes nos educadores/nas educadoras – o paternalismo. Ser paternalista é colocar-se como detentor único da resolução dos problemas do outro. Nesse sentido, quando as relações pedagógicas se mantêm apenas entre duas pessoas, é mais fácil destes desvios surgirem sem serem percebidos, confundidos com os sentimentos que se fomenta em relação a outro indivíduo. Ao tempo que, no coletivo, o processo se efetiva de modo mais conflitivo, mais transparente, com maior probabilidade de crítica e autocrítica (MST, 2005).

Ao desfecho desse capítulo, logo, a compreensão que se tem sobre a educação no/do MST requer necessariamente, o conhecimento, ao mínimo que seja, dos seus princípios filosóficos e pedagógicos. Além é claro, da interpretação da história do Movimento, como condicionante dos momentos históricos da educação. A luta pela terra, e as tomadas de decisões do próprio Movimento quanto as dinâmicas do contexto social e econômico do país, estabeleceram também, caminhos a serem seguidos no campo da educação. E dentro destas tomadas de decisões, estão a gênese da educação do Campo e suas políticas.

MST E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO: DA GÊNESE ÀS POLÍTICAS

Penso que a Educação do Campo, surgiu por intermédio direto do MST. E as explicações para essa afirmativa, são duas. A primeira explicação está totalmente envolta nos processos formativos e educativos promovidos pelo MST em suas ações práticas. E reflete todo o caminho iniciando ainda, no primeiro ano de acampamento da Fazenda Annoni, quanto as experiências primeiras em educação. E depois desenvolvidas nas escolas dos assentamentos país afora.

A luta pela terra e a conquista gradual de assentamentos, possibilitou o desenvolvimento de novos territórios, onde se desenvolvia uma nova realidade – a vida em assentamentos rurais. Nesses espaços/territórios, os Sem Terra com seu jeito diferente de pensar, de agir, puseram-se a desenvolver uma outra escola, uma escola diferente. E quando as dificuldades eram impostas, taxadas de impossíveis, não esmoreciam, e realizavam as pretensões. Com a mesma obstinação em ocupar e conquistar terras, decidiram criar a escola da terra, onde expandira-se uma educação deste lugar, do campo (FERNANDES, 2004).

Esse novo contexto social, aos poucos, também despertou o olhar das universidades, dos centros de pesquisa. Que começaram a elaborar metodologias e produzir referenciais teóricos que dessem conta de compreender essa nova formatação da realidade, que desenvolvia-se no campo brasileiro. Visualizar o campo, como parte integrante do mundo, e não apenas, como aquilo que resta além das cidades, era algo inovador. Assim, desse ponto de vista, os Sem Terra foram refletindo, ponderando, de modo contumaz, com os outros povos do campo: quilombolas, indígenas e camponeses, sua concepção de saber, que esboçou-se na Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 (FERNANDES, 2004).

Vamos agora para uma segunda explicação, que está associada a primeira. Para Caldart (2004), a trajetória específica do trabalho com educação escolar do MST, numa visão cronológica nacional, situa sua gênese no processo realizado do I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras¹⁶¹ e Educadores da Reforma Agrária, que ocorreu em julho de 1997. Passando pela realização também, um ano após, da já citada, Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. Conforme a autora, o I ENERA, realizado na Universidade de Brasília, reuniu em torno de 700 participantes, entre professores de escolas de assentamentos e acampamentos, educadores infantis, e na sua maioria, alfabetizadores de jovens e adultos. Além de convidados, que estabeleciam alguma relação com a educação do Movimento.

No I ENERA, participaram delegações de 19 estados e do Distrito Federal. Delegações estas, escolhidas nos encontros estaduais preparatórios, que ocorreram durante o primeiro semestre de 1997. Durante o encontro, houve apresentações e discussões acerca das experiências, em cada uma das frentes de ação, do setor de educação, definidas nos estados. E a partir disso, resultou no lançamento

161 Conforme Caldart (2004), destaca-se a flexão de gênero na linguagem do MST. Na denominação de eventos nacionais, fora a primeira vez, que a mesma foi utilizada. Proposta pelo setor de educação do Movimento, aos poucos, foi sendo incorporada pelos seus membros.

do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, de certa maneira, uma sinopse política da proposta de educação do MST (CALDART, 2004).

Esse evento, segundo análises internas do próprio MST, se caracterizou por ser um fato histórico. E três são os aspectos que levaram a essa conclusão: a) o evento, logrou ser a expressão da organicidade desenvolvida em dez anos de trabalho, demonstrando concomitantemente, o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, bem como, as fragilidades ainda a serem superadas; b) o clima do encontro e a mística das educadoras e dos educadores, foram fatores de surpresa aos próprios sem-terra, com isso, “[...] a educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA” (p. 275); c) despertou na sociedade um maior interesse e reconhecimento, para essa dimensão da luta do MST, até então pouco divulgada à opinião pública (CALDART, 2004).

Mas certamente, o terceiro aspecto foi o que acarretou uma aproximação, se é que possa ser dito desta forma, do MST com a Educação do Campo. As práticas do MST, eram desenvolvidas no campo, entretanto, não existia essa formalização da terminologia - Educação do Campo. De acordo com Caldart (2004), durante o I ENERA, Ana Catarina Braga, que representava o UNICEF Brasil, entidade que estava apoiando o evento, projetou publicamente um desafio ao MST – de articular um encontro para debater as questões da educação no meio rural. O UNICEF detinha interesse na experiência de educação do MST desde 1995, quando o Movimento, entre outras organizações, recebeu o Prêmio Itaú-UNICEF, Educação e Participação, pelo trabalho desenvolvido na melhoria da qualidade das escolas públicas do campo.

Desse desafio proposto pela UNICEF Brasil ao MST e do processo desenvolvido em torno das discussões por uma educação básica do campo, é que o Movimento começa a participar de um debate maior, colocando o seu trabalho de educação em sintonia, com a

escolha já reconhecida de participar, da elaboração de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Nesse contexto, o MST articulou então, a Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, que contou com o apoio da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da UNB - Universidade Nacional de Brasília, da UNESCO Brasil - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, e da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. A Conferência aglutinou entidades e educadores que atuavam com a educação básica no meio rural, para troca de experiências e discussões sobre políticas públicas e de projeto pedagógico que possibilitasse a implementação de uma educação básica do campo. Houve a participação de cerca de mil pessoas, reunidas em Luziânia, próximo a Brasília, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998; propondo estabelecer uma identidade cultural e políticas comuns (CALDART, 2004). Estava assim, portanto, originando-se formalmente, o debate acerca da Educação do Campo e de suas políticas.

Especificamente, sobre o debate de políticas públicas de Educação do Campo, há uma centralidade de disposições. Ou seja, desde o início das discussões, os mesmos, centralizaram-se na defesa de políticas públicas para o campo. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), os movimentos sociais, trazem consigo bandeiras de luta popular, numa defesa da escola pública como direito social e humano, e principalmente, como um dever do Estado. Nas últimas décadas, movimentos sociais, e logicamente, o MST incluído nesse contexto, vêm pressionando o Estado e outros entes administrativos a responsabilizarem-se no dever de assegurar escolas, profissionais, recursos e políticas educativas qualificadas para estabelecer a especificidade da Educação do Campo. Para os autores, no vazio e na ausência da presença dos governos, os próprios movimentos procuram ocupar esses espaços, mas com crescente consciência, do direito e do enfrentamento pela Educação do Campo como política pública.

Entretanto, uma política pública que tenha como base, os diferentes sujeitos do campo, e seu contexto social, sua cultura, seus valores, sua forma de compreender e relacionar-se com o tempo, com a terra, com o meio ambiente. Políticas públicas que, levem em consideração a forma de organização familiar, o trabalho, os modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso; enfim, ao respeito ao modo de ser e de se constituir como humano. Conceber o povo do campo e os seus processos de formação, como um ponto de partida para a elaboração de políticas públicas educativas, significa, afiançar o aspecto popular destas políticas, e sua vinculação com um projeto de país e de campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

A Educação do Campo possui o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo, auxiliando a sociedade brasileira a compreender a não existência de uma hierarquia, mas sim, uma complementariedade: “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (p. 15). Um traço surge com destaque: o processo de construção do direito dos povos do campo à educação e ao conhecimento, está necessariamente, atrelado à construção da pluralidade dos direitos negados. Passando primeiramente, pelo direito à terra, pelo trabalho, pela vida digna, e pela educação (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Nesse cenário de defesa da Educação do Campo, há uma canção popularizada nas escolas e cursos de formação do MST, e que hoje, expandiu-se para além dos espaços de acampamentos e assentamentos, que transformou-se numa espécie de marca registrada desse movimento. Atualmente, não há processos de formação no MST ou discussões acerca da Educação do Campo, sem que haja a sua presença. Uma canção-símbolo em defesa da Educação do Campo, de Gilvan Santos:

Não vou sair do Campo¹⁶²
Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

162 A letra dessa música e de outras músicas relacionadas a Educação do Campo, podem ser encontradas no livro – Cantares da Educação do Campo (MST, 2006).

As trajetórias da construção da Educação do Campo, são trajetórias tensas, instigantes. Trata-se de um projeto não finalizado. Arroyo, Caldart e Molina (2004), nos interrogam em querer saber, como nem os governos democráticos, nem o movimento educacional progressista, possibilitaram postar com ênfase a perspectiva do direito dos camponeses a educação? O olhar de contrariedade, de preconceito, do campo e de seu espaço no modelo de desenvolvimento, seriam os responsáveis? A agricultura camponesa interpretada como sinal de atraso, de esfera inferior, como um paradigma de produção, de vida e de cultura em desaparecimento? Como romper o idealismo, que situa o povo do campo como algo em separado? Para os autores, todas essas interrogações, perpassam pelo debate envolvendo a relação campo-cidade.

Por muito tempo, o ideário construído na sociedade, e que majoritariamente, continua expressando-se em muitos setores, tem o campo como um ambiente atrasado, como sinônimo de inferioridade, e até mesmo, arcaico. Com o decorrer do tempo, consolidou-se no imaginário social, o entendimento de que o meio urbano traduzia-se como o caminho natural (e único) para o desenvolvimento, para o progresso, e para o sucesso econômico; tanto para o ser individual, quanto para o contexto ampliado da sociedade. De certa forma, mediante essa interpretação social, essa visão de sociedade, possibilitou o embasamento para o processo de mecanização da agricultura efetivado no país (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004). Isto é, menos produtores no campo, mas com maior produção, para atender a demanda da sociedade urbana de consumidores.

Essa tendência dominante no Brasil, de considerar a população do campo como atrasada e fora de lugar, do tão sonhado projeto de modernidade, que vislumbra o país como um mercado emergente, de predominância urbana, tende a induzir a percepção que camponeses, quilombolas, indígenas, são tipos em extinção. Nesse caso, não haveria

a necessidade de políticas públicas específicas para esses indivíduos, a não ser, que sejam no âmbito compensatórias ou que caracterizem seu aspecto de inferioridade. E a educação não está fora desse contexto. Porém, essa tendência não consegue expandir-se, sem contradições. De um lado, apresentam-se as contradições próprias desse modelo de desenvolvimento como o desemprego e a consequente migração campo-cidade. Por outro lado, a reação dos povos do campo, em não acatar esse processo de marginalização e exclusão, passando a lutar pelo seu espaço social, elaborando alternativas de resistências, tanto econômicas, quanto políticas e culturais. Incluindo, ações na área da educação (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Nesse ideário desenvolvimentista, se posta também a concepção de que, a escola do meio urbano é melhor que a da zona rural. Tal pensamento, novamente, situa o determinismo geográfico, como mecanismo regulador da qualidade da educação, sendo este, um critério falseado para a efetivação da política de investimentos. Mas trata-se de uma ideia errônea. A questão que se coloca, é um projeto de escola que tenha singularidades vinculadas à histórica luta de persistência e tenacidade camponesa, indígena e negra. E não a desqualificação do campo, como ambiente de prioridades para políticas públicas (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Em contraposição a essa tendência hegemônica, a Educação do Campo origina-se com um outro olhar para o campo. Um visualizar o campo, projetando-o, como espaço de democratização do povo brasileiro, de inclusão social, de direitos. Projetando seus sujeitos, como sujeitos de história, como sujeitos coletivos de sua formação, levando em consideração aspectos sociais, éticos, culturais, políticos. A questão central para as políticas educativas, está em reconhecer esse protagonismo político e cultural, de caráter formador, que está se realizando, nos movimentos sociais do campo, em especial, no MST. Dando luz a esses processos formadores, estará se tratando de educação também.

A Educação do Campo, traz justamente essas preocupações: de não negligenciar os sujeitos da ação educativa, de não esquecer de seus processos de formação, e não identificá-los como destinatários passivos dessas proposições. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Nessa área vazia, desatendida pelo Estado, há o surgimento de algumas iniciativas das próprias populações do campo, mediante suas organizações e movimentos sociais. No intento de insurgir-se aos mecanismos de exclusão, a pressionar novas políticas públicas que possibilitem o acesso à educação, e a vislumbrar a construção de uma identidade específica das escolas do Campo. Pode-se citar alguns exemplos deste empenho: as Escolas-Família Agrícola, as inúmeras iniciativas na área da alfabetização de jovens e adultos, a luta do MST pelas escolas de acampamento e assentamento, a atenção dada pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas de reassentamento, a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola inerente a sua própria cultura, além das inúmeras disposições desenvolvidas pelas comunidades e educadores/educadoras de escolas isoladas do nosso país, que estabelecem uma luta cotidiana pela sobrevivência e dignidade de seu trabalho (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

Quando Arroyo, Caldart e Molina (2004), mencionam a terminologia políticas públicas¹⁶³, os mesmos estão tratando sobre “[...] os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade” (p. 49). Com isso, segundo os autores, fazer a defesa de políticas públicas específicas para o campo, não representa discriminá-lo ou insinuar a insistência à uma divisão entre o rural e o urbano. Mas ao contrário, para os povos do campo precisa-se de políticas que rompam com o processo de discriminação, para enaltecer a identidade cultural

163 Os autores extraem tal conceito, da dissertação de mestrado, de Malvina do Amaral Dorneles. O MOBRAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

indeferida aos inúmeros grupos que estão estabelecidos no campo, e para endossar atendimento diferenciado, pois é um público diferente, entretanto, sem ser desigual.

Fruto de muita luta, tanto do MST, quanto de outros movimentos sociais do campo, entidades, organizações e pessoas apoiadoras, pode-se mencionar entre os anos de 1998 a 2018, a existência de doze políticas¹⁶⁴ na área da Educação do Campo, que possibilitaram um salto em qualidade. Políticas estas, que fortaleceram ainda mais, os vínculos entre os povos do campo e o pertencimento as suas origens. Certamente, essas políticas agregaram (e muito) o fortalecimento das ações educativas, e a manutenção e a organicidade dos processos formativos no interior do MST.

A primeira destas conquistas data de 1998: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Conforme, Molina e Jesus (2010), dentro deste cenário de luta e resistência camponesa, o PRONERA foi gestado também, no já citado, I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997. Identificou-se naquele encontro (ressaltando novamente sua importância histórica), a existência de inúmeras universidades comprometidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Entretanto, a maioria dos trabalhos estava sendo realizado de modo isolado. Segundo as autoras, era mais do que necessário, estruturar uma articulação entre o conjunto de parceiros, para encarar o desafio de realizar avanços na escolarização nos assentamentos, cujos índices demonstrados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, revelavam-se extremamente preocupantes¹⁶⁵.

Desse processo, começaram a desenvolver-se articulações e lutas que desencadearam na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Após um longo e tenso processo

164 Políticas estas, umas, de abrangência nacional, e outras, de caráter específico do Estado do Rio Grande do Sul.

165 Conforme o Censo, havia a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos.

de negociações, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi instaurado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A circunstância do PRONERA, ser protagonizado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, desde sua gênese, estimulou para a manutenção, na agenda política do País, das discussões sobre a imprescindibilidade da promoção de uma palpável e real Reforma Agrária, no aspecto de possibilitar a viabilização social, econômica, política e cultural das áreas remodeladas (MOLINA e JESUS, 2010).

Um dos principais objetivos do PRONERA, foi o de preocupar-se em assegurar que a oferta de seus cursos fosse um dos fatores indutores à promoção do desenvolvimento dos assentamentos, com a transformação da situação de vida de seus educandos/educandas. Entretanto, parte maior deste desafio é o entendimento de que, este subsídio somente se realiza ao tempo, que os cursos estimulem também, a maximização da consciência e das ações práticas dos educadores/educadoras e educandos/educandas dos cursos inerentes ao Programa. No intuito de transformar o paradigma hegemônico de desenvolvimento no campo, em vigor no país (MOLINA e JESUS, 2010).

Conforme Molina e Jesus (2010), um dos mais relevantes resultados do PRONERA tem sido sua eficiência em ocasionar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária¹⁶⁶. Se não fossem ofertadas, segundo as autoras, essas estratégias de escolarização assumidas pelo Programa, a partir das

166 Sobre o PRONERA, de acordo com o Documento Final do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a partir de “[...] dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA -1998-2011) nos permitem evidenciar que houve criação e desenvolvimento de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram ofertados 320 cursos em todas as regiões do país, sendo que nos cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, inúmeras pesquisas foram realizadas culminando em várias produções acadêmicas. Registrou-se nesta pesquisa que o referido programa resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Foram 2.747 monografias/trabalhos de conclusão de curso, 180 artigos científicos e 136 livros. O PRONERA passou a ser objeto de estudos acadêmico-científicos, registrando a existência, por exemplo, de 260 dissertações, 63 teses, 51 livros e 469 artigos científicos” (FONEC, p. 2, 2019).

práticas já existentes pelos Movimentos – entre as quais, se destaca a Alternância no MST, com a garantia de distintos tempos e espaços educativos –, esses sujeitos, jovens e adultos não teriam tido a possibilidade da escolarização. Em razão, da impossibilidade de permanecer, por contínuos períodos, nos métodos tradicionais de educação, o que provavelmente, lhes impediria de estabelecer uma relação entre o trabalho e a escolarização formal.

Ao passo da ampliação dos níveis de escolarização incentivados pelo Programa, foi se proporcionando, mediante parcerias com universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por estes cursos. Com o objetivo de oportunizar, a elevação do desenvolvimento e qualidade de vida dos assentamentos e das famílias residentes nestes locais. Deu-se ênfase a cursos vinculados ao apoio à produção, na expectativa de colaborar com a mudança da matriz tecnológica das áreas reorganizadas. Podendo citar como exemplo, os cursos técnicos na esfera da Agroecologia e da administração de cooperativas, bem como, os cursos de formação de educadores do Campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, na busca de constituir condições para o aumento da oferta da educação básica na zona rural, com a formação de educadores de suas próprias comunidades/coletividades. As exigências de formação de profissionais foram se diversificando e se alterando, conforme às diferentes necessidades para promoção do desenvolvimento dos assentamentos. Em nível superior, realizaram-se cursos em inúmeras áreas, como Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA e JESUS, 2010).

Cada novo âmbito de formação, na qual estão contidos uma turma de camponeses, de quilombolas ou de indígenas, representa considerável contribuição para a expansão progressiva da Educação do Campo. As inúmeras disputas judiciais, alavancadas para a

manutenção da realização desses cursos, refletem sua relevância, como espaço demarcatório de duelo, da contra hegemonia, para o acúmulo de forças, no prisma de um outro ideário social. Como contribuição à Educação do Campo no Brasil, tendo como entendimento, este viés de aglutinação de forças, deve-se mencionar, com destaque, o fato de ter-se concebido, mediante os cursos do PRONERA, também, diferentes cursos de pós-graduação lato sensu para os assentados da Reforma Agrária. Entre as quais, são dignas de ressalvas, as turmas de especialização específicas para assentados, como a: Especialização em Administração de Cooperativas; a Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa; e a Especialização em Agroecologia, com a colaboração de inúmeras instituições de ensino superior (MOLINA e JESUS, 2010).

Posterior ao PRONERA, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002¹⁶⁷. Tal fato representou, conforme Fernandes (2004), um significativo avanço na construção do Brasil rural, situando o espaço da escola, como elementar para o desenvolvimento humano. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, significaram uma vitória, um triunfo, representou todo um processo de luta. Ou como, Fernandes (2004), melhor pontua: “[...] representam uma conquista de nossa caminhada” (p.143).

O artigo 2º das Diretrizes, no seu parágrafo único, nos dá um aporte do relevante significado desse documento:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

167 Na sequência se tratará da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares.

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (2002, p.1).

De certo modo, esse artigo respalda, conforme Fernandes (2004), que o campo é espaço de vida, onde os sujeitos podem residir, trabalhar e estudar. Onde possam construir, (re) elaborar sua identidade cultural. O campo não transfigura-se apenas como lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do ambiente de latifúndios e grilagens de terras. Para o autor, o campo é o território, o habitat, dos camponeses, dos quilombolas, dos indígenas. Sobre tudo, o campo é ambiente de vida, e, portanto, de educação.

A visão contida nas entrelinhas das Diretrizes, é uma defesa explícita da escola do Campo. Não há justificativa, em defender uma escola do campo, mediante ideários do latifúndio, ou da parte daquilo que sobra do perímetro urbano. O entendimento de um campo vazio de humanidade, caracterizado pelo êxodo rural, pela monocultura e pela pecuária extensiva, não associa-se com a Educação do Campo. Essa visão de campo, contrário ao modelo capitalista, somente pode ser construído a partir da luta pela terra e da firme resistência em permanecer nela. Foram os sujeitos do campo, com suas formas de luta, que construíram essa outra opção de realidade (FERNANDES, 2004). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na sua essência, vêm colocar em forma de documento, essas intencionalidades duramente conquistadas.

Nas Diretrizes, nos seus artigos 9, 10 e 11, se descrevem que as demandas dos movimentos poderão subsidiar as políticas educacionais, designando a abertura para a participação democrática dos seus atores. Que nas escolas do Campo se dimensione a garantia da gestão, mediante mecanismos que integrem as relações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais. Mecanismos estes, que possibilitem a participação de todos, assegurando a autonomia das escolas de maneira solidária e coletiva, para debater as questões

do campo, estimulando os processos de autogestão. Já no artigo 13, apresentam-se as condições essenciais para o desenvolvimento verdadeiro da escola do campo, como: a formação de professores; e o entendimento de que, as crianças, os jovens, e os adultos do campo, são os protagonistas da construção do conhecimento a partir do seu contexto social (FERNANDES, 2004).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com programas voltados à educação do campo. Os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), procuram dar viabilidade ao pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com diminuição das discrepâncias educacionais, com equidade e consideração às diferenças. Nesse sentido, direcionam-se: para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos, ao incentivo à melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as instituições escolares, a indução da oferta de ações de alfabetização e maximização da escolaridade de jovens e adultos, ao acompanhamento da assiduidade escolar de estudantes em contexto de vulnerabilidade social, bem como também, da articulação institucional para a efetivação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação pertinentes aos públicos e temáticas da Secretaria (BRASIL, 2018).

As ações vinculadas a SECADI, dão suporte para a garantia do direito de todos à educação, com qualidade e equidade, em um sistema educacional que objetiva a inclusão, pretendendo não somente o acesso e a permanência, mas também, a conclusão do itinerário escolar com níveis apropriados de participação, aprendizagem e compreensão quanto às diferenças. Até mesmo, incluindo os indivíduos, que não gozaram de acesso na idade regular, em uma concepção de educação ao longo da vida (BRASIL, 2018).

A SECADI, como órgão específico, singular, da estrutura organizacional do Ministério da Educação, de acordo com o Decreto nº 9.005 de 14 de março de 2017¹⁶⁸, apresenta algumas competências. Entre elas, há as que tratam, especificamente, sobre a Educação do Campo:

Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, para a educação do campo, para a educação escolar indígena, para a educação em áreas remanescentes de quilombos, para a educação nas relações étnico-raciais, para a educação em direitos humanos e para a educação especial; Viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação dos povos indígenas, à educação em áreas remanescentes de quilombos, à educação para as relações étnico-raciais, à educação em direitos humanos e à educação especial; Coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de competência da Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas de formação de professores e materiais didáticos e pedagógicos específicos às modalidades de ensino e temáticas de sua competência (BRASIL, 2018, p. 1).

Para o desenvolvimento de suas atribuições, a SECADI organiza-se em quatro Diretorias. E uma destas, é voltada para a Educação do Campo – a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER). Dentro da referida diretoria, efetivam-se ações, quanto: ao PRONACAMPO, ao PROLIND -

168 Esse decreto trata da estrutura organizacional interna do Ministério da Educação. Especificamente, Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.

Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas¹⁶⁹, ao PET Conexões de Saberes¹⁷⁰, e ao UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior¹⁷¹.

Dando sequência a esses avanços e conquistas, obtidas pelos povos do campo e seus interlocutores, aprova-se a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A resolução nº 2 de 2008, apresenta complementariedades à resolução nº1 de 2002. Esta resolução estabelecendo diretrizes complementares, possui um caráter mais específico, uma preocupação com as questões reais e operacionais do cotidiano dos sujeitos do campo. Numa relação proximal entre as normativas legais, o contexto social e a aprendizagem dos educandos.

No seu artigo 1º deixa transparecer claramente, quem são os povos do campo, envolvidos nesse processo da Educação Básica do Campo. Destinando “[...] ao seu atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”

169 Objetivo: Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Ações: Habilitar professores indígenas para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018, p. 1).

170 Objetivo: Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social. Ações: Ofertar curso de formação, extensão e pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1).

171 Objetivo: Apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Ação: Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR (BRASIL, 2018, p.1).

(BRASIL, 2008, p. 1). Em seu 2º artigo, faz um reforço para a efetividade do artigo 6º da resolução de 2002, quanto aos deveres do Poder Público, para com a oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

As diretrizes complementares, em toda a sua redação, têm se preocupado com quatro elementos fundamentais: a) a participação da comunidade escolar como definidora dos locais, onde as crianças devem permanecer estudando, respaldando assim, a força da comunidade escolar nesse processo de acesso e permanência; b) o ideário da idealização dos sujeitos do campo, estudarem no campo, reforçando o contexto de que, principalmente, a oferta do ensino infantil, e dos anos iniciais, permaneçam próximos as comunidades rurais; c) faz destaques para a necessária formação pedagógica dos professores, formação esta, condizente com as especificidades da Educação do Campo; e d) formaliza muitas ressalvas quanto ao transporte escolar: deslocamento das crianças, distâncias percorridas, condições das estradas, condições dos veículos (BRASIL, 2008).

Outra política na área da educação, que trouxe relevantes benefícios ao MST, foi a criação do PROCAMPO e das licenciaturas em Educação do Campo. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), as experiências acumuladas na realização de cursos de formação de educadores do campo, sejam eles, os cursos: normal de nível médio, e especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, respaldados pelo Pronera, e efetivados em conjunto com os movimentos sociais, foram, de suma importância para a construção das Diretrizes do Procampo. Para as autoras, o acúmulo teórico-prático desenvolvido pela experiência anterior, destes cursos de formação de educadores do campo, com os sucessos e os contratempos por estes experenciados, serviram de base para as universidades, que se colocaram à disposição, para participar da nova proposição de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo.

A feitura dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se organiza, em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultante da luta dos movimentos sociais e sindicais, que após dez anos de luta, finalmente, obtém uma política de formação inicial para educadores do campo, ligada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Importante também, ressaltar que esta história da construção de políticas de formação de educadores do campo, se constrói permeada por desafios e tensões. Que se manifestam, não somente nas inúmeras dificuldades enfrentadas nas escolas do campo, onde estes educadores em formação, desenvolvem suas ações pedagógicas, mas também, na própria oferta dos cursos, que, num aspecto amplo, no decorrer dos anos de execução do Pronex, desenvolveram-se com problemas de numerosas ordens. Dificuldades estas, na relação com as próprias universidades que ofereciam os cursos, que, em muitas situações, apresentavam enorme resistência às matrizes formativas propostas/construídas pelos movimentos camponeses, como: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. A constituição do perfil do educador do campo, através destas matrizes formadoras, acaba se concebendo, na maior das vezes, por experiências à revelia das instituições, orientando às mesmas, numa nova concepção de formação de educadores/educadoras, mediante à *ocupação*, pelos sujeitos coletivos do campo, dos ambientes acadêmicos (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Como parte dessa ocupação, o Procampo é uma política de formação de educadores/educadoras, conquistada também, devido à pressão e as solicitações apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Elencada ainda, em 1998, na primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, a reivindicação de uma política pública, específica, para dar o embasamento necessário e garantidor da formação de educadores do próprio campo, vai se

consolidando como uma das prioridades manifestadas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004. Cujo lema era justamente - Por Um Sistema Público de Educação do Campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Na mesma toada, a criação do PROJOVEM Campo, colocou-se como mais um aporte na área educacional, em prol dos povos do campo. O ProJovem Campo - Saberes da Terra, é um programa que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, na faixa etária entre 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O programa visa maximizar o acesso e a qualidade da educação à essa parte da população historicamente excluídas do processo educacional, levando em consideração as suas particularidades e multiplicidade de fatores: gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas. Implementado em 2005, a ação que, detinha a denominação - Saberes da Terra - inclui-se dois anos após, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão, é de responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui ainda, outras três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano (BRASIL, 2018).

Dessa maneira, a escolarização fundamental dos jovens agricultores e de seus familiares, conjuntamente, integrada à qualificação social e profissional, adquire potencial de ser, uma estratégia político-pedagógica para assegurar os direitos a educação dos povos do campo. Por intermédio, da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino, que sejam incentivadoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, como ideário de qualidade de vida, trabalho e constituição dos sujeitos-cidadãos do campo (BRASIL, 2018).

Quanto à organização curricular do Programa, o mesmo está assentado no eixo articulador: Agricultura Familiar e Sustentabilidade.

Este eixo amplia seus espaços de ação na formação do jovem agricultor por meio de “[...] eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial” (p. 2-3). Tanto o eixo articulador, como os eixos temáticos relacionam-se com o arco ocupacional - Produção Rural Familiar e as imediatas ocupações: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura. O Arco Ocupacional - Produção Rural Familiar - possui ainda, como base técnica comum: a Agroecologia, abarcando as áreas da produção e da circulação. O currículo do ProJovem Campo, também, inter-relaciona-se com as áreas de conhecimento: Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas; Ciências Naturais; Ciências Exatas e Ciências Agrárias. A proposição de organização curricular do Projovem Campo, procura as contribuições da História, Biologia, Geografia, Matemática, entre outras áreas, que constituem o currículo do ensino fundamental, e que possibilitem a compreensão e explicitação dos saberes contidos nos eixos temáticos. O contexto dessa organização curricular, age propositalmente, para a formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania. Dando respaldo aos saberes das inúmeras práticas produtivas camponesas, as tradições históricas e culturais, e aos acúmulos tecnológicos e organizacionais cada vez mais visíveis na agricultura familiar brasileira (BRASIL, 2018).

A efetivação da proposta pedagógica e curricular, ocorre por intermédio, da realização de atividades educativas em distintos tempos e espaços formativos. Os participantes do Projeto adentram a escolarização pelo Tempo Escola¹⁷², que representa o período no qual os jovens permanecem realmente na unidade escolar, com responsabilidades

172 O Tempo Escola e o Tempo Comunidade, princípios da Pedagogia da Alternância, são passíveis de identificação em dois Institutos ligados ao MST no Rio Grande do Sul: o Instituto Educar, em Pontão/RS; e o Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis/RS (atualmente em Viamão).

de aprendizagens sobre os conhecimentos técnico-científicos dos eixos temáticos, planejamento e realização de pesquisas, atividades de receptividade e organização grupal, entre outras ações pedagógicas. Outra situação de organização do tempo e espaço formativo do Programa, é o Tempo Comunidade, que diz respeito, ao período em que, os educandos efetivam suas pesquisas, estudos e investigações técnico-pedagógicas nas comunidades, com o intento de compartilharem seus conhecimentos e suas experiências vivenciadas na escola, nas famílias ou nas instâncias de organização social. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade são proposições formativos de relevância, na articulação entre estudo, pesquisa e desenvolvimento de propostas de intervenção. No sentido de, proporcionar a estimulação de distintas aprendizagens nos jovens agricultores/agricultoras; entre elas, a leitura, a escrita, a arte, a indicação da diversidade étnica, cultural e gênero. Em que se some a isso, a construção do espírito coletivo e solidário; a superação de preceitos de dominação, e de preconceito étnico-raciais e desigualdades decorrentes na relação campo–cidade; o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade produtiva, entre tantas outras aprendizagens (BRASIL, 2018).

Após a efetivação desses programas, em 2010, aprova-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA. Um dos principais enunciados do Decreto¹⁷³, menciona no seu artigo 1º, que é “[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p.1). Isso estabelece parâmetros para identificação, do que é escola do campo, tratando até mesmo, escolas situadas no meio urbano, como escolas do campo, em razão destas, atenderem massivamente estudantes oriundos da zona rural.

173 Na parte da introdução, já se faz um breve destaque sobre o referido Decreto.

Entre importantes citações no Decreto, destacam-se algumas, que trazem à tona, reivindicações solicitadas pelos movimentos sociais nas suas jornadas da luta. Entre elas, os princípios da educação do campo; o reforço à criação e implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o propósito de superar as desigualdades históricas de acesso à educação escolar pelos povos do campo. Também faz alusão ao acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; mencionando também, sobre a adoção de metodologias de educação a distância, para garantir a apropriada formação de profissionais para a educação do campo. Ainda sobre a formação de professores, o Decreto sinaliza que, a mesma poderá ser realizada, concomitantemente, à atuação profissional, conforme metodologias adequadas, incluindo, a pedagogia da alternância; e respaldando a organização do calendário escolar, em razão das fases do ciclo de produção e as intempéries climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

Do 11º ao 18º artigo, o Decreto trata especificamente sobre o PRONERA. Tratando sobre os objetivos do mesmo e sobre o público beneficiário. O Decreto assinala, concretamente, o apoio do PRONERA a projetos nas áreas: da alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; da formação profissional disposta com o ensino de nível médio, por intermédio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em distintas áreas do conhecimento; da capacitação e escolaridade de educadores/educadoras; e da formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, mediante cursos de licenciaturas e de cursos de pós-graduação. Cabendo ao INCRA, a gestão nacional do PRONERA, em que pese, a coordenação e a supervisão dos projetos executados; a definição dos procedimentos e produção de manuais técnicos para as atividades vinculadas ao Programa; bem como, a coordenação da Comissão Pedagógica

Nacional. Comissão esta, descrita no Decreto, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal (BRASIL, 2010).

Dando sequência as legislações, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012¹⁷⁴ – instituiu o PRONACAMPO. A lei em questão ordena sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; incluindo os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil, na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; também contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias, que atuam na Educação do Campo; bem como ainda, dispõe sobre a assistência financeira da União, no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012).

O PRONACAMPO foi concebido pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI. Grupo este, composto, além do MST, pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB, e pelas, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, de acordo com as solicitações dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. Quanto as demandas específicas para a implementação da política da educação quilombola, discutiu-se com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, passando pela consulta junto a Comissão Nacional Quilombola – CONAQ (BRASIL, 2013).

O referido Programa, constituído a partir do Decreto nº 7.352/2010, estruturou-se em um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e ao incremento do

174 Conversão da medida provisória nº 562/2012.

contexto cultural dos povos do Campo. Sendo organizado em quatro eixos: a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; d) Infraestrutura Física e Tecnológica. Especificamente, quanto aos eixos; no Eixo - Gestão e Práticas Pedagógicas – as ações desenvolvidas são: Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temática, Mais Educação Campo, e Escola da Terra). No eixo - Formação Inicial e Continuada de Professores – as ações são: Formação Inicial de Professores e Formação Continuada de Professores). No eixo - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – as ações realizadas se materializam na: EJA Saberes da Terra, e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo. E quanto ao eixo - Infraestrutura Física e Tecnológica – as ações decorridas são: a Construção de Escolas; Inclusão Digital, PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola, Luz para Todos na Escola, e Transporte Escolar (BRASIL, 2013).

Outra legislação importante para a Educação do Campo, diz respeito à Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, quanto a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A referida Lei apresenta uma redação bem sucinta, entretanto, uma significância enorme para as escolas do campo, quanto a sua permanência nas comunidades originais. A legislação altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No seu parágrafo 1º diz: o artigo 28 da Lei nº 9.394/96, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: “o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do

diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

A Legislação coloca quando da intencionalidade de fechamento de alguma escola do campo, que se exija a opinião de um órgão normativo sobre a real necessidade do fato. Em que pese, conforme a mesma, uma análise sobre a justificativa da Secretaria de Educação para o fechamento da unidade escolar. Entretanto, a parte mais importante, situa-se no contexto de que, a comunidade escolar deverá ser ouvida quando de tal situação. Impondo a necessidade de se ouvir as comunidades locais, impede-se que haja o fechamento indiscriminado de escolas do campo. E assim, causando ainda mais transtornos, e acelere, em conjunto ao fechamento das escolas, os processos de extinção das relações sociais existentes no campo. Pois é fato que, ao fechar-se escolas no campo, a tendência é logo, ao esvaziamento das instâncias organizativas comunitárias, como a igreja, e os centros esportivos e culturais.

Quanto ao Estado do Rio Grande do Sul, em 2015, aprova-se a Resolução CEEEd nº 329¹⁷⁵, sobre a cessação e funcionamento de cursos das escolas de campo, quilombolas e indígenas. Essa resolução respalda e fortalece proposições já salientadas em legislações federais, entretanto, apresenta dispositivos que novamente vem ao encontro da defesa das escolas do campo, como símbolo imaterial da sociedade brasileira. A Resolução traz inúmeras considerações a serem feitas pela entidade que manifestar o interesse de fechamento de escolas, bem como também, envolve no cenário das discussões, o posicionamento de várias entidades (municipais e estaduais) sobre a questão.

De modo específico, a Resolução expressa que a entidade mantenedora interessada em cessar o funcionamento de curso, requer necessariamente, solicitação prévia do Conselho Estadual de

175 Altera a Resolução CEEEd nº 320/2012.

Educação, que emitirá parecer baseada em documentação específica solicitada. E ainda mais, num segundo momento, o diagnóstico de impacto de encerramento das atividades de determinada instituição escolar (aspectos educacionais, demográficos, econômicos e socio-culturais) deverá ser seguida de manifestações (em forma de documento) pela Emater/ Secretaria Municipal de Agricultura, Ministério Público, Prefeito Municipal, Poder Legislativo Municipal, Conselho Municipal de Educação, FUNAI (se escola indígena), Comitê Estadual de Educação do Campo, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e dos Trabalhadores em Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Todos esses aspectos, envolvem, além do Conselho Estadual de Educação, segmentos institucionalizados da sociedade civil, que de certo modo, são inseridos nesse contexto, para dar (a priori) mais legitimidade ao processo de não fechamento das escolas do campo.

Ainda a nível estadual (RS), em 2018, foi aprovado a Resolução CEEEd nº 342/2018, que consolida as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Essas Diretrizes concebem-se como referência para a política da Educação do Campo, ao tempo que, consolidam a legislação educacional e constroem um conjunto de princípios e de procedimentos que buscam regular o projeto político-pedagógico das escolas do campo, aos direitos definidos na Constituição Federal e Estadual do Rio Grande do Sul, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual, e nos mais recentes, Plano Nacional e Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A Resolução intenta atender as proposições já conquistadas na redação da Lei. Normatizando o que já está sendo executado e oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que abranjam a diversidade, a forma de viver, pensar e produzir dos povos do campo; elaborando com esta população, dialogando/refletindo com o seu conhecimento e o contexto social. Devendo garantir para as

crianças e aos jovens, o direito à educação e a permanência no campo. Com isso, reafirmando o direito a maximização do atendimento de toda a educação básica, o mais aproximado possível, da residência do educando/educanda. Propiciando ainda, a autonomia na elaboração do Projeto Político Pedagógico, interpretado conforme o contexto, levando em consideração a sua realidade e o seu espaço territorial, a garantia ao respeito às características e especificidades de seu meio. Com a participação da comunidade, na organização do trabalho pedagógico, no currículo, e nos espaços e tempos pedagógicos, possibilitando a construção da aprendizagem, a educação de qualidade e a emancipação do sujeito do campo (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Na última plenária do mandato¹⁷⁶, de parte dos membros, do Conselho Estadual de Educação, além da Resolução CEEed nº 342, foi aprovada também pelo Colegiado, o Parecer CEEed nº 02/2018, que define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino. O Parecer faz um apanhado global das normativas e ações referentes a Educação do Campo. Tratando sobre: as estatísticas das escolas públicas, o referencial legal e conceitual da educação para a população do campo, a identidade da população do campo, os eixos de organização do trabalho escolar, a formação de educadores, a gestão democrática, e a educação alimentar e nutricional.

Conforme o Parecer CEEed nº 02/2018¹⁷⁷, os movimentos organizados, provocaram ações que pressionaram os governos brasileiros a colocar em prática, algumas aspirações dos trabalhadores do campo, dentro do cenário das políticas públicas, hoje presentes, nas redações da Constituição Federal de 1988 e na Legislação da Educação Brasileira. Porém, essas palavras e intenções, necessitam ser concretizadas e garantidas. Essas conquistas, não decorrem sem enfiamentos políticos e

176 11 de abril de 2018.

177 O Parecer é assinado por: Marli Helena Kümpel da Silva – relatora, Berenice Cabreira da Costa – relatora, José Amaro Hilgert – relator, Marco Antonio Sozo – relator, Domingos Antônio Buffon – Presidente.

jurídicos, neste cenário desfavorável, estas condições somente poderão ser revertidas mediante muita luta e empenho das populações do campo. Que precisam permanecer em estado de esforço e organização contínua, para que as escolas se mantenham abertas e funcionando com qualidade. Mantê-las, é a demonstração mais legítima, de luta e resistência, de quem acredita que a educação é a única forma, realmente verdadeira, de construção social e de garantia do direito para os sujeitos do campo (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

As políticas aqui citadas, que permeiam uma relação de reciprocidade entre a Proposta de Educação do MST e do ideário da Educação do Campo¹⁷⁸, ao logo dessas últimas duas décadas, tem um duplo sentido: conquista e resistência. A luta dos povos dos campos, encabeçada pelos movimentos sociais e setores (e indivíduos) apoiadores da sociedade civil, pelo direito a educação de qualidade, no seu próprio espaço de vivência, conduziu o ambiente – campo, a outro patamar de reconhecimento. De um ambiente de esvaziamento forçado, de visão de atraso, do Jeca-tatu à um cenário de luta pela permanência, pelo respeito as particularidades; do sujeito do Campo, como um cidadão do mundo¹⁷⁹.

Logicamente, quando se denomina 12 políticas, não se está reduzindo a sua atuação as mesmas. São programas e legislações, que desencadearam em processos mais ampliados de ações, que necessitaria de investigações mais aprofundadas, para compreender a grandiosidade dessas intervenções na vida das pessoas do campo. *Num relance de pensamentos, creio ser, quase que impossível, compreendermos o quanto de relevantes foram os desdobramentos dessas*

178 Mesmo que isso não está explícito, num primeiro olhar. Se aprofundarmos o estudo, percebe-se que os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no/do MST estão contidos nos alicerces dos ideários da Educação do campo. Que aos poucos, tornou-se imperceptível aos *olhares de fora*. Fica mais claro, essa relação, quando da realização de eventos e formações, onde a mística do MST encontra-se presente nas ações e atitudes dos sujeitos envolvidos; e seus valores expressos.

179 No sentido das reflexões de Martha Nussbaum.

políticas. O que fica até esse momento, é o grande potencial de articulação do MST para protagonizar esses processos na sua gênese, e o quanto disso, resultou de vivência/formação/qualificação de seus integrantes, tanto profissionalmente, quanto espiritualmente¹⁸⁰.

MST E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO: A MEMÓRIA DOCUMENTAL NA EDUCAÇÃO

A história da educação no MST, desde a ocupação da Annoni, passando pela Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, até as atuais políticas da educação do Campo, podem ser narradas mediante a análise de uma série de documentos nacionais. Ou seja, há uma memória documental entre MST, educação e políticas educacionais.

Há uma coletânea de documentos, que reflete o direcionamento das discussões e das definições políticas de ação do Setor de Educação do MST. Logicamente, há também inúmeros outros registros: relatórios de reuniões, anotações individuais e pessoais, arquivos eletrônicos, memória oral. Que certamente, se somariam aos movimentos das realidades colocados pelos documentos, no sentido de trajetória (MST, 2017).

Conforme MST (2017), até o ano de 2015, podemos identificar 33 documentos no percurso de constituição política, organizativa e pedagógica da atuação geral de educação no Movimento: 1) Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos (São Mateus/ES, 27 a 30 de julho de 1987); 2) Linhas básicas da Proposta

180 Não no sentido religioso, mas no aspecto do conhecimento de si mesmo e da relação com o outro.

de Educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos (documento para discussão – outubro de 1990); 3) Proposta pedagógica do MST para as escolas de acampamento e assentamentos (Maceió/AL, 28 de janeiro de 1991); 4) Educação no Documento Básico do MST¹⁸¹ (1989-1993, Piracicaba/SP, fevereiro de 1991); 5) Uma Proposta de Alfabetização para jovens e adultos (abril de 1994); 6) Manifesto do 1º Congresso Infantil do MST (Porto Alegre, 11 e 12 de outubro de 1994); 7) Ideias levantadas sobre o trabalho de educação no MST (Vitória/ES, 8 de julho de 1997); 8) Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (Brasília/DF, 28 a 31 de julho de 1997); 9) Linhas de ação a partir das propostas aprovadas no I ENERA (São Paulo, 24 a 27 de agosto de 1997); 10) Reflexões do MST para a discussão preparatória à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo (março de 1998); 11) Assentamentos de Reforma Agrária: territórios livres do analfabetismo (Olinda/PE, 25 de abril a 2 de maio de 1998); 12) A Educação no MST: olhando para frente (Porto Alegre/RS, novembro de 1998); 13) Os desafios do Setor de Educação (abril de 2001); 14) Desafios do Setor de Educação para o próximo período (Brasília/DF, 23 a 25 de setembro de 2002); 15) Principais objetivos do MST com o trabalho de EJA (novembro de 2003); 16) MST 20 anos – Balanço Setor de Educação (Brasília/DF, 11 de fevereiro de 2004); 17) A Educação Infantil no MST (novembro de 2004); 18) Educação no MST: desafios e diretrizes (Goiânia/GO, 7 de julho de 2005); 19) II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST (Curitiba/PR, 21 a 26 de agosto de 2006); 20) Caminhos da Educação Básica de nível médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária (Luziânia/GO, 18 a 22 de setembro de 2006); 21) Nossos compromissos com a alfabetização (Salvador/BA, 30 de janeiro de 2007); 22) Seminário Nacional: o lugar da infância no MST (Guararema/SP, 9 a 11 de maio de 2007); 23) Realidade educacional das áreas de Reforma Agrária dos Estados da Região Nordeste

181 Aprovado no 6º Encontro Nacional do MST.

(Quissamã/SE, setembro de 2007); 24) Formação de educadores nos cursos formais (Luziânia/GO, 20 e 21 de novembro de 2007); 25) O MST e a escola (Brasília/DF, 17 e 18 de junho de 2008); 26) Desafios de Formação da Juventude (Guararema/SP, 19 a 23 de março de 2013); 27) A Educação do Campo (fevereiro de 2014); 28) II Seminário Nacional da Infância Sem Terra (Guararema/SP, 30 e 31 de agosto de 2014); 29) Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos da Reforma Agrária – documento síntese (Maceió/AL, 16 a 19 de outubro de 2014); 30) MST Educação 30 anos: balanço projetivo (novembro de 2014); 31) Manifesto da Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (Luziânia/DF, 21 a 25 de setembro de 2015); 32) Linhas de ação para o próximo período (novembro de 2015); 33) Cadernos de Educação do MST (Como fazer a escola que queremos, 1992; Alfabetização, 1993; Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar, 1994; Alfabetização de Jovens e Adultos: didática da linguagem, 1994; Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática, 1994; Como fazer a escola que queremos: o planejamento, 1995; Jogos e brincadeiras infantis, 1996; Princípios da educação no MST, 1996; Como fazemos a escola de educação fundamental, 1999; Ocupando a Bíblia, 2000; Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender, 2003; Educação Infantil: movimentos da vida, dança do aprender, 2004; Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001, 2005).

Defendo que, o documento de maior relevância quanto a influência do MST para com a Educado do Campo (formalmente dita), e consequentemente, no desenrolar histórico, para as políticas educacionais do Campo, seja o documento - Reflexões do MST para a discussão preparatória à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo (março de 1998). A partir daí, estreitou-se a relação entre a Educação do MST e a Educação do Campo.

Com base no documento, anterior a março de 1998, no MST ainda era incomum a utilização da expressão Educação Básica, e mais incomum ainda, Educação Básica do Campo. Mas refletindo sobre a

trajetória da luta do MST pela escolarização dos camponeses e camponesas Sem Terra, bem como, do processo de implementação/elaboração de uma pedagogia específica desta luta, o MST identificou elementos, que se situavam na concepção da construção da proposta de educação que surge, portanto, desta combinação de palavras, vinculado a determinado projeto histórico (MST, 2017).

Seguindo o documento, o Setor de Educação do MST apresentou três concepções de educação e de escola: a) que educação não é sinônimo de escola, sendo que a educação é muito mais ampla, dizendo respeito a complexidade da formação humana, tendo nas práticas sociais, a principal fonte de aprendizados significativos. Entretanto, a escolarização é um elemento essencial nesse processo, e ainda, um direito de todos os sujeitos. Tal concepção, é compreendida desde os primeiros acampamentos e assentamentos; b) a proposta de educação do Movimento se caracteriza em ser elaborada em torno de princípios ou linhas de ação. Que por um lado, respeite as distintas realidades, estimulando a reflexão criativa em volta de, implementar na prática estes princípios, e por outro, estabelecer a unidade nacional de atuação, similar ao que acontece no espaço das dimensões de luta do MST; c) quando o Setor de Educação do Movimento menciona – proposta de educação do MST – se refere a aglutinação entre luta pelo acesso à escolarização, o processo de elaboração de uma pedagogia apropriada aos desafios da realidade própria de atuação, e de um projeto social que anime e sustente (MST, 2017).

Alguns princípios fundamentais da pedagogia do MST, conforme o documento, dizem respeito aos seguintes vínculos:

Educação e formação/valorização/transformação da pessoa humana em todas as suas dimensões; educação para a transformação social; educação de valores; educação a serviço de um novo projeto de desenvolvimento do campo, relacionado a um projeto popular de desenvolvimento para o nosso país; educação, trabalho, produção, cultura e cooperação; educação

como processo, como movimento de formação; educação do povo feita pelo povo: o movimento social como agente de sua própria educação (MST, 2017, p. 56).

O Setor de Educação do MST, aponta no documento cinco itens sobre - Escola de assentamento, Escola do MST, Escola do campo: a) desde a gênese do Movimento, existiu a preocupação com a criação de escolas nos próprios assentamentos. Por dois motivos: por entender que isto era um direito; e pela compreensão de que, se as escolas não estivessem situadas nos assentamentos, inúmeras crianças estariam fora das mesmas. Gradativamente, tal exigência, adquiriu convicção, tornando-se um princípio do Movimento; b) estudar na zona urbana, somente em casos excepcionais. Considera-se que a educação no meio urbano tende a preparar o filho do camponês a afastar-se do assentamento. Devendo o ensino nas escolas de acampamentos e assentamentos, preparar os educandos a permanecer e transformar o ambiente rural; c) ênfase no trabalho a uma identidade própria das escolas do meio rural, visando projetos político-pedagógicos que estabeleçam novas formas de desenvolvimento no campo. Tendo como base: a justiça social, a cooperação agrícola, o respeito ao meio ambiente, e a valorização da cultura camponesa; d) ao mencionar - escola de assentamento (ou de acampamento) - afirma-se a imprescindível vinculação desta, com a realidade local e o desafio de envolver-se verdadeiramente na solução de seus problemas. Ao citar - escola do MST - afirma-se a relação entre a escola e a luta pela Reforma Agrária, que extrapola questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer - escola do campo - assumisse um vínculo ampliado com o conjunto dos camponeses e trabalhadores do campo, que nesse cenário, exige da escola elencar novas questões à comunidade, auxiliando em seu comprometimento a um projeto maior, histórico, e de futuro. Qualquer das expressões, de ou do, engajam-se à concepção de uma identidade construída. Não bastando ter escola no assentamento, mas deve ser uma escola de assentamento; não basta ter escola no campo, mas sim, deve ser uma escola do campo, que adote as causas dos sujeitos

que vivem e trabalham neste espaço; e) as considerações sobre escola do campo são novas para o MST¹⁸², porque também, o desafio de estabelecer um vínculo da luta pela Reforma Agrária com as reflexões sobre desenvolvimento rural, é algo novo. São elementos que se estabelecem organicamente, e que postam novas extensões aos aspectos da educação no Movimento (MST, 2017).

Para o MST, os princípios pedagógicos (expostos no documento) demonstram a forma de fazer a educação, a escola. Trata-se de um primeiro nível de operacionalização das convicções ou princípios mais gerais do Movimento, concomitantemente, orientam mais especificamente o processo de ensino-aprendizagem (MST, 2017). Esses princípios se mantêm nos debates desde o início, mesmo diante das dificuldades de implantação nas experiências de base, e os ajustes necessários na própria compreensão do princípio:

A relação prática, teoria, prática, que aprendemos da metodologia da Educação popular, que se tornou princípio das nossas atividades de formação, e que nós tentamos levar também para a escola formal; as questões da realidade como base da produção do conhecimento [...]. O desafio é fazer a realidade entrar no mundo da escola, seja numa experiência de educação infantil, ou de ensino fundamental, ou de Educação de Jovens e Adultos; a combinação entre estudo e trabalho, de preferência incluindo experiências ligadas ao mundo da produção [...]; pedagogia da cooperação: desde o aprendizado do trabalho coletivo, com divisão de tarefas que incluem todos os participantes do processo, até o princípio mais complexo da auto-organização dos alunos [...]; combinação de tempos e espaços na constituição da escola como um ambiente educativo, o que em resumo quer dizer: a escola deve ser muito mais do que aula (no sentido formal deste termo); a ideia de que este ambiente educativo também pode ser construído onde ainda não existem todas as condições de infraestrutura de uma escola, como é o caso dos acampamentos. Também debaixo de uma lona preta, também na beira de uma estrada, também no próprio processo de conquista de uma escola, pode haver processo educativo,

182 Recordando que o documento é de março de 1998.

desde que haja educadores/as e educandos/as dispostos a aprender e ensinar; a formação de coletivos pedagógicos: não é um/a educador/a individual que deve ter a responsabilidade de pensar e de conduzir o processo educativo; um processo de avaliação participativo e que envolva o conjunto das dimensões da formação humana (MST, 2017, p. 57).

Como segue o documento, o Setor de Educação do MST, apresenta algumas bandeiras de luta em relação as políticas públicas: a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos os indivíduos, da educação infantil à universidade; o direito de poder estudar no próprio assentamento, no meio rural, e com uma proposta pedagógica vinculada as questões da sua realidade, e com os educadores envolvidos neste contexto, explicitando que Escola do Campo é no campo, e não na cidade; a garantia de escolas em espaços de ocupações ou de acampamentos, com a flexibilização da estrutura e do currículo¹⁸³ a realidade específica; escolas em condições adequadas para desenvolver o ensino médio e a formação profissional para a atuação no campo; o princípio da gestão democrática dos processos educativos pela comunidade Sem Terra e sua organização; a destinação de recursos do Estado para iniciativas que objetivem o direito de escolarização, eliminando o analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária; uma política específica para seleção e formação de educadores/as para as áreas de assentamentos e acampamentos; a valorização profissional dos/as trabalhadores/as atuantes da educação (MST, 2017).

Uma preocupação especial é contida no documento: a articulação e formação dos educadores/as. Tal preocupação se dá desde a gênese do MST, onde as comunidades exigiam uma escola diferente. Houve um processo lento e gradual. Da necessidade de uma escola diferente, surgiram os núcleos ou equipes de educação, depois os cursos de formação de base, na sequência o curso de Magistério, após o trabalho sistemático de produção de materiais, mais adiante o primeiro

183 Como foi a situação das escolas itinerantes para os acampamentos de Sem Terra no RS.

curso superior de Pedagogia; e assim, a cada passo mantém-se o desafio de permanecer a vinculação com a organicidade geral do MST. Um dos grandes aprendizados do Movimento é de que, se não houver formação continuada dos/as educadores/as não há proposta de educação, bem como, sem articulação não há formação. O processo de articulação e organização dos sujeitos por si próprio, já é formativo. Fazer parte numa rede de pessoas, com preocupações, objetivos e projetos comuns, é para o Movimento, a principal base de formação para essa forma de educação defendida (MST, 2017).

Na parte conclusiva do documento, o Setor de Educação do MST, apresenta seis desafios da participação na conferência: a) auxiliar na constituição de uma rede nacional de educadores/as do campo, como ambiente organizativo de formação, de resistências, e no oferecimento de direção para a educação no meio rural; b) possibilitar a elaboração de uma proposta que abarque todo o acúmulo pedagógico e político estabelecido nas duas expressões: Educação Básica e do campo; c) reforçar no conceito de Educação Básica também, o espaço da Educação de Jovens e Adultos, especialmente, no desafio de eliminar o analfabetismo no Brasil; d) progredir na proposição de políticas públicas que interliguem a educação com questões de desenvolvimento social (estradas, serviços de telefonia, saúde, entre outros). Propondo que o Estado apoie iniciativas populares, de criação de institutos de pesquisa, vinculados as demandas do campo e da educação básica do campo; e) buscar mecanismos de pressão para que o Estado cumpra a legislação já existente, principalmente, no que se refere aos investimentos em educação. E também, que de abertura às políticas públicas de cunho mais popular, que estão sendo discutidas a partir de mobilizações de inúmeros segmentos sociais, tanto no que tange à educação em geral, como em particular, as questões do meio rural; f) ajudar a formular uma alternativa para a educação e para a escola. Sendo que, o destino colocado para o meio rural no Brasil, e conseqüentemente, a educação e a escola, se situa numa tendência

não natural, mas sim, no cenário da opção política e social, de caráter histórico, e de que o Movimento não concorda (MST, 2017).

As proposições colocadas nesse documento¹⁸⁴, demonstram as preocupações primeiras do MST, com a terminologia Educação do Campo. E conseqüentemente, demarcando a influência das concepções pedagógicas e políticas do Movimento, no norteamto das ações futuras nas políticas educacionais do campo¹⁸⁵.

184 Ainda em 1998.

185 Já sinalizadas no capítulo anterior.

7

A POLÍTICA PÚBLICA
E A EDUCAÇÃO NO/DO MST

Quando ainda, na introdução dessa escrita, citei que: *Fazenda Annoni também significa uma ideia, uma proposição de vida – emancipação humana*; vem muito ao encontro do que Marx (2009, p.41) afirma: “nós temos que nos emancipar a nós próprios primeiro, antes de podermos emancipar os outros”. Para Marx, a emancipação política é um grande progresso, entretanto, em geral, não é a última forma de emancipação humana; mas, se posiciona no campo da emancipação real, de vivência prática (2009).

Quando se estabelece um elo entre emancipação política e os processos educacionais desenvolvidos pelo MST desde o acampamento da Annoni até o contexto atual (Educação do Campo), em todo o País, logo nos remete, aquilo que Marx diz, “a emancipação política é, [...], a dissolução da velha sociedade sobre que repousa o sistema de Estado alienado do povo [...]. A revolução política é a revolução da sociedade civil” (2009, p. 68). E nesse fazer política e fazer educação, do Sem Terra, como sujeito coletivo; se posiciona justamente ao que Marx nos coloca, ou seja, somente quando os sujeitos reconhecem e organizam suas próprias forças, como forças sociais, e assim, não havendo mais uma separação da força social, da força política, é que consumasse a emancipação humana (2009).

E nessa relação de política e emancipação humana, tão fortemente perceptível na organização MST, logo incluísse nesse contexto a cultura, tanto da sociedade em si, quanto das subjetividades dos sujeitos. Para CHAUI (2009), a cultura passa a ser entendida como o espaço, em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, criam (recriam) as práticas e os valores, estabelecem para si próprios o possível e o impossível, dimensionam uma direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), e as discrepâncias no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, daquilo que é visível e invisível). Para a autora, os sujeitos através da cultura, estabelecem valores, como: o verdadeiro e o falso, o belo e o

feito, o justo e o injusto; em que implantam o ideário de lei e, conseqüentemente, daquilo que é permitido ou proibido, em que se determina o direcionamento da vida e da morte e das relações existentes entre o sagrado e o profano.

Devido aos estudos e às críticas da ideologia, sabe-se que o espaço da cultura dominante é muito nítido: diz respeito ao lugar, que se legitima o exercício da exploração econômica, do domínio político e da exclusão social. Mas esse espaço/lugar, ainda torna também, mais claro, a cultura popular como sendo aquilo que é construído pelas classes populares e, em específico, pela classe trabalhadora (CHAUI, 2009).

O maior problema da democracia numa sociedade de classes, passa a ser o da manutenção de seus princípios, ou seja, a igualdade e a liberdade; pois está sob os efeitos diretos da desigualdade real. E ainda, na democracia, distinta de todas as outras formas políticas, o conflito é necessariamente considerado legítimo, buscando constantemente mediações institucionais para que possa se exprimir. A democracia não será jamais, o regime do consenso, mas sim, dos conflitos (CHAUI, 2009).

A sociedade democrática estabelece direitos de inserção do campo social à criação de direitos reais (e à novos direitos), e à expansão de direitos existentes. Dessa forma, pode-se dizer que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, ou seja, permanece infinitamente aberta ao tempo, ao possível, às transformações e aquilo que é novo. Em virtude, da criação de novos direitos e da existência dos contra poderes sociais, a sociedade democrática não permanece fixa, numa forma para sempre determinada, isto é, trabalha suas divisões e diferenças internas sem cessar, bem como também, orienta-se pela possibilidade objetiva, que é a liberdade; e de modificar-se pela própria prática social (CHAUI, 2009).

Nas sociedades de classes, como é sabido, o povo, na posição de governante, não posiciona-se como a totalidade das classes, nem

da população, mas sim, como a classe dominante que se apresenta mediante o poder do voto, como representante de toda a sociedade para a deliberação das leis, seu cumprimento e a efetivação dos direitos. Entretanto, por outro viés, a representação política tende a legitimar mecanismos de exclusão política, sem que tal fato, seja percebido pela sociedade como ilegítimo, ou até mesmo em outras situações, como insatisfatório. Em razão disso, desenvolvem-se ações e movimentos sociais, que tentam interferir diretamente na política, por meio de pressão e reivindicação (*como é o caso do MST, tanto por reforma agrária, quanto por educação*¹⁸⁶) (CHAUÍ, 2009).

Essa forma de intervenção política, corriqueiramente, tende a receber o nome de participação popular, sem que o seja realmente, uma vez que a participação popular somente será política e democrática, se puder realmente, elaborar as próprias leis, as normas, as regras e os regulamentos que dão direcionamento a vida sociopolítica. Sendo assim, a cada desdobramento, a democracia exige a maximização da representação pela participação, e também, pela descoberta de outros (e novos) mecanismos, que garantam a participação como ato, necessariamente, político efetivo (CHAUÍ, 2009).

As leis, geralmente, sempre foram utilizadas para preservar privilégios (*como a manutenção do latifúndio por exemplo*¹⁸⁷), sendo o mais eficaz instrumento para a repressão e a opressão; e não deixando nítido os direitos e deveres concretos, e de difícil compreensão para todos. No que tange as camadas populares, os direitos são o tempo todo, exibidos como concessão realizada pelo Estado, dependentes exclusivamente da vontade pessoal e das intencionalidades do governante. Tal conjuntura apresentada, é plenamente reconhecida pelos trabalhadores, quando estes mencionam, que a justiça somente existe para os que detém condições financeiras, isto é, os ricos. Deixando

186 *Grifo meu*.

187 *Grifo meu, não de Chauí (2009)*.

claro a compreensão de que, para os afortunados, a lei é um privilégio; já para a classe trabalhadora, há a repressão (CHAUI, 2009).

Dessa forma, é uma sociedade que, induz a um bloqueio da opinião pública como expressão dos interesses e dos direitos distintos e/ou antagônicos de grupos e classes sociais. Essa intencionalidade de bloquear, de impedir, não é algo desprovido de intencionalidades, mas ao contrário, trata-se de um conjunto de ações determinadas, que se manifestam em uma forma específica de lidar com a esfera da opinião. Em que o conjunto de comunicação de massa, centralizam (e monopolizam) a informação; e o consenso é compreendido erroneamente como unanimidade, sendo que, nesse propósito, a discordância é propagada como ignorância ou atraso (CHAUI, 2009).

Nesse sentido, as disputas pela posse da terra são resolvidas pelas armas e pelos assassinatos ocultos. As desigualdades econômicas podem até mesmo, serem consideradas genocidas. A população negra é considerada infantil, ignorante, de raça inferior e perigosa. A população indígena, é considerada como irresponsável, ou seja, inapta a cidadania; e preguiçosos, não alinhável ao mercado de trabalho capitalista. Os trabalhadores rurais e os urbanos são levados ao tratamento de ignorantes, atrasados e perigosos, estando sempre a força policial autorizada a para-los e averiguá-los (CHAUI, 2009).

A classe dominante possui ojeriza às contradições, produzindo um ideário ideológico da indivisão e da união nacional. Com isso, recusa a identificar e dar atenção aos conflitos e as contradições sociais, econômicas e políticas enquanto tais, uma vez que estes, negam a imagem alegórica da sociedade indivisa, pacífica e ordeira. As contradições e os conflitos não são ignorados, entretanto, adquirem uma significação precisa: são vistos como expressões de perigo, crise, desordem. E para as contradições e os conflitos, nesse pensamento, somente há uma solução: a repressão policial e militar para as camadas pobres da sociedade, e a depreciação para os opositores em geral (CHAUI, 2009).

A desigualdade de salários entre homens e mulheres, entre brancos e negros; bem como, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são tidos, como fatos normais. Haver sem-terra, sem-teto, desempregados, é associar à ignorância, à preguiça e à incompetência subjetiva dos mesmos. A existência de crianças de rua é interpretada como um elemento natural da classe pobre em direção a criminalidade. Os acidentes de trabalho são também, vinculados à incompetência e à ignorância dos próprios trabalhadores. Em síntese, a sociedade brasileira está postada numa dubiedade entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio total das camadas dominantes e dos dirigentes, o que impede a implantação e a consolidação da democracia (CHAUI, 2009).

Essa sociedade desigual, situada por um lado, por uma minoria de privilegiados, e por outro, por uma maioria de excluídos, é o espaço onde ocorrem os entraves e as contradições quanto as políticas públicas a serem efetivadas pelos governos. É na sociedade civil que as demandas surgem, seja de modo pacífico, ou por meio de ações radicais. As políticas públicas, e aqui em específico, na área educacional, são frutos desse permanente embate de interesses de classes.

Vieira destaca que as políticas¹⁸⁸ “[...] são uma dimensão da ‘política’ de educação. Nesse sentido, não existem ‘políticas’ sem ‘política’”. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social” (VIEIRA, 2007, p. 55). Ampliando o debate, a política pública é uma terminologia que intenta definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa exposição é partirmos do que cada palavra, individualmente, define. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*,

188 Alguns parágrafos desse capítulo, é resultado ainda de reflexões desenvolvidas na minha dissertação de mestrado. Sendo que as mesmas estão contidas em ESQUINSANI, Rosimar; LAUER, Munir. A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições. In: NARDI, Elton; CARDOZO, Maria (org.). Democracia e gestão da educação em perspectiva: Campinas: Mercado de Letras, 2019. Os mesmos ainda, estão descritos na íntegra similar as contidas na referência, em razão de entender-se, da importância conceitual que os autores apresentam sobre política, política de educação e políticas educacionais.

que diz respeito, a condição de participação da pessoa, que é autônoma nas decisões sobre os direcionamentos da cidade, a *pólis*. Por sua vez, a palavra pública, é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Nesse propósito, política pública, por seu viés etimológico, reporta-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Entretanto, historicamente essa participação obteve feições dissemelhantes, no tempo e no lugar, ocorrendo, tanto de forma direta ou indireta (por representação). No entanto, um agente sempre foi imprescindível no acontecimento da política pública: o Estado (OLIVEIRA, 2010).

Azevedo (2003, p. 38), entende que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Sobre tal menção, Oliveira (2010) destaca que política pública é coisa para o governo, exclusivo, no que compete a toda a sua extensão (formulação, deliberação, implementação e monitoramento). Para o autor, isso significa, que a sociedade civil, a população, não é responsável, muito menos, agente na implementação de políticas públicas¹⁸⁹. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz sim, política. Oliveira (2010), sistematiza que se, políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais, é conseqüentemente, tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, o autor ressalta, que educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Enfatizando, que políticas educacionais é um elemento mais específico do tratamento da educação, que regulamenta e orienta os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Sobre a distinção entre ‘política’ e ‘políticas’ de educação, Vieira (2007, p. 55-56, citando Pedro e Puig, 1998), sinaliza que,

189 Azevedo (2003) aponta a existência de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as *políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) são *múltiplas, diversas e alternativas*. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerara Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como *políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais* (grifos da autora).

Em âmbito mais prático, quando refere-se à política educacional, estamos abordando sobre ideias e ações. As políticas educacionais, nessa concepção, representam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um espaço temporal histórico. Se refere a aspectos particulares de intervenção, por isso, se menciona políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, entre outras (VIEIRA, 2007).

As políticas que manifestam as intencionalidades do Poder Público, ao se efetivarem em ações concretas se materializam na gestão. A gestão pública é composta por três extensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, diz respeito ao propósito das políticas, perceptível no artigo 205, da Constituição, reconhecendo a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Tal menção preconiza um valor público que, para adquirir “corpo”, consistência, necessita traduzir-se em políticas, que operacionalizadas por meio de ações efetivam a gestão (VIEIRA, 2007).

Segundo Vieira (2007) a partir de tais considerações, no possibilita compreender porque a gestão democrática adquiriu preferência junto aos professores e pesquisadores da educação. Pelo fato, de designar “[...] um valor defendido pela grande maioria dos que militam no campo da educação pública e que, por isso mesmo, tendem a

manifestar interesse pelas dimensões que expressam o “valor público” da(s) política(s) e da gestão” (p.58).

As condições de implementação e as condições políticas, por apresentarem-se como elementos de ordem prática, costumemente tendem a não ser elencados pelos teóricos. Entretanto, essas duas dimensões dão sustentação aos valores e sua representação em políticas. O desempenho favorável ou desfavorável da gestão perpassa por esses dois fatores. Por mais bem intencionado que os gestores sejam, suas ideias devem ser praticáveis (condições de implementação) e serem aceitas (condições políticas) (VIEIRA, 2007).

Como qualquer ação humana, as políticas públicas, são escolhidas, efetivadas, implementadas ou desarticuladas com base na representação que o Estado ou a sociedade têm para o seu momento em curso, constroem-se assim, a partir de representações sociais a identidade própria de uma sociedade. Seguindo esse ponto de vista, as políticas públicas são ações inerentes ao universo cultural e simbólico, isto é, uma ramificação de significados próprios de uma determinada realidade social (AZEVEDO, 2001).

Os modelos definidos pelos direcionamentos da globalização são ressignificados localmente, sem perder, no entanto, o registro marcante das decisões de caráter mundial. Com isso,

[...] é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (AZEVEDO, 2001, p. xv).

A política educacional em qualquer aspecto não detém apenas uma dimensão política, no entanto, é sempre política, pois inexiste conhecimento, técnica e tecnologias neutras, sendo todas vinculações conscientes ou não de engajamento/alinhamento (DOURADO, 2013). Conforme as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais antagônicos, resultam em mecanismos que tencionam articular a lógica do global, do nacional, e do regional; e no núcleo das sociedades, as lógicas que direcionam as instituições, em específico, os espaços locais (AZEVEDO, 2001).

Se no nível econômico, está a base para a luta de classes, esta por sua vez, também se localiza no nível político, tanto porque, o fator político é derivação das formas sociais que constituem a luta de classes; seja também, porque esta é reconformada e refigurada pelo elemento político. No capitalismo, nessa forçada separação em classes distintas, isto é, entre os produtores e os possuidores dos meios de produção; demarca a origem estrutural de formas sociais que dimensionam o movimentar-se de tal reprodução social. Sendo assim, a luta de classes altera o Estado, e vice-versa; e a forma política estatal a engendra (MASCARO, 2013).

As contradições advindas das lutas de classes, em razão das relações sociais capitalistas, são de modo constante, reconformadas pela política estatal. Dessa forma, em dinâmicas históricas que se desenvolveram gradativamente e com variáveis (*como é caso da luta por educação no MST*¹⁹⁰), o mecanismo de luta de classes vai se construindo socialmente. Essa relação entre Estado e luta de classes, é intensa e constantemente conflituosa, em que seus termos, se influenciam reciprocamente (MASCARO, 2013).

E é justamente essa contradição, esse conflito social, esse antagonismo-limite da reprodução social contínua do capital, que avista,

190 *Grifo meu, e não de Mascaro (2013).*

que as próprias condições políticas do capitalismo, não estão alheias as transformações revolucionárias que venham a desfazê-las, nem mesmo suas formas sociais são eternamente duradouras (MASCARO, 2013). *Particularmente vejo, que não há como negar, que o trabalho em educação desenvolvido pelo MST, desde os seus primórdios, tornou-se um ato revolucionário, modificando as relações sociais de sujeitos, grupos, coletivos, comunidades; e da própria organização.*

Mas qual a relação (o caminho) entre política pública e a educação no/do MST? E conseqüentemente, por aproximação à Educação do Campo? Tais questionamentos levaram-me, primeiramente a situar a organização – MST, nesse contexto político regido pelo capital financeiro e seus interesses de causa. E segundo, compreender que as políticas públicas no campo da educação foram conquistadas, em decorrência de muita luta, perpassando por períodos de conflitos e antagonismos de ideias, característicos de uma sociedade capitalista, fundamentada na luta de classes.

O MST herdou muitas lutas: a resistência indígena, a resistência e a lutas dos escravos negros, as lutas pela terra no século XX (as Ligas Camponesas¹⁹¹, a ULTAB¹⁹², o MASTER¹⁹³, além de outras lutas locais e isoladas). Principalmente, no período de 1979 a 1984 há uma retomada muito forte da luta pela terra. O debate sobre a reforma agrária tornou-se uma preocupação da igreja católica, e foi justamente,

191 As ligas camponesas foram associações de trabalhadores rurais, criadas inicialmente no estado de Pernambuco, e posteriormente, em todo o Nordeste, e em outras regiões do Brasil. Exerçeram intensa atividade no período entre 1955 a 1964 (MST, 1993).

192 União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil. Organização criada em 1954 pelos trabalhadores agrícolas com o objetivo de lutar pela melhoria das condições de trabalho nas áreas rurais. Ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), a principal reivindicação da ULTAB era a extensão do salário mínimo ao campo. Na década de 1960 aderiu a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura) (FGV, 2018).

193 Organizado na década de 1960, o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER – teve destacada atuação em várias regiões do Rio Grande do Sul, e também na Fazenda Sarandi (que no século XIX chegou a abranger uma área de 71.160, 5 ha entre os municípios de Sarandi, Rondinha e Ronda Alta). Era um movimento organizado por lideranças vinculadas ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (MARCON, 2016).

o setor mais progressista da igreja, que possibilitou o espaço onde os trabalhadores pudessem debater os problemas e se organizar. A fundação do MST, em 1984, surge da percepção que, muitas lutas anteriores foram derrotadas em razão do seu isolamento. Assim sendo necessário a criação de uma organização que não seja local, e sim nacional (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS¹⁹⁴, 2016).

Podemos situar o MST em cinco momentos históricos, que reflete suas relações com os governos e com a sociedade brasileira: lutamos por terra, reforma agrária e pela transformação da sociedade (1985-1989); ocupar, resistir e produzir (1990-1995); uma luta de todos (1996-2000); a luta contra o agronegócio (2000-2010); lutar, construir reforma agrária popular (2014- ...) (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Lutamos por terra, reforma agrária e pela transformação da sociedade (1985-1989) – O MST desenvolve-se junto com a luta pela democracia, em meio ao clima das “Diretas Já”, pelo direito da população eleger o Presidente da República. Dá-se no mesmo período, o surgimento de partidos políticos e centrais sindicais. Assim, nesse contexto histórico efervescente, em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra. O MST não tem uma data de fundação, mas esse encontro estabelece o início de sua construção. Durante o encontro ficou claramente definida uma tática de luta, que estabelecia uma unidade nacional – a ocupação é a única solução. Desde o princípio, o movimento declarou três objetivos centrais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar pela transformação da sociedade (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Esse período, de 1985 a 1989, foi marcado por inúmeras propostas dos governos para a questão agrária, na tentativa de acalmar

194 Construção coletiva do Curso de História ITERRA/UFFS - Turma Eduardo Galeano – Veranópolis/RS. Elaborada no Instituto de Educação Josué de Castro, no 2º semestre de 2014. Coordenação e redação final: Angelo Mazin, Douglas Estevam e Miguel Stédile.

os ânimos no campo (mas poucas efetivamente cumpridas). É um período também, do surgimento de organizações contrárias ao MST, como a criação da UDR¹⁹⁵. Mesmo com toda a pressão exercida pelos latifundiários e pela da mídia, e ainda com a cumplicidade do Estado, que resultaram em violência contra os trabalhadores, foi um período de avanço para o MST. Centenas de acampamentos e ocupações foram realizadas, em especial a ocupação da Fazenda Annoni, a maior ocupação do período (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016). Destaca-se logicamente, nesse período as experiências primeiras em educação.

Ocupar, resistir e produzir (1990-1995) – Durante o II Congresso Nacional do MST, em Brasília, em 1990, definiu-se a tática a ser exercida para o período: ocupar, resistir e produzir. Foi um período marcado pela abertura do mercado brasileiro ao capital internacional, início do processo das privatizações, desmonte do Estado, e violência no campo. Devido à paralisia em que encontrava-se a reforma agrária, o Movimento reafirmava, que somente a luta colocava-se como mecanismo de pressão ao governo, ao mesmo tempo que, a luta colocava-se também, como espaço de denúncia para a sociedade brasileira sobre a situação existente no campo. A principal ferramenta são as ocupações, possibilitando à sociedade identificar onde está o latifúndio. E quem são, ou seja, os milhares sem-terra, que na terra poderiam estar produzindo. Como a repressão e a criminalização eram incentivadas pelo Governo Federal, a necessidade de resistência era fundamental. Nesse período, para além da repressão policial, entra em cena o poder judiciário, criminalizando as ações do Movimento (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Com a repressão política e violência sofrida, o MST estabeleceu outro viés de atuação, isto é, responder a isso, demonstrando à sociedade que a reforma agrária tornava-se indispensável. Durante

195 União Democrática Ruralista. Formada por grandes proprietários rurais.

esse período, o Governo Federal implantou uma política agrícola que objetivava fortalecer a produção agropecuária, e ocasionando a saída em massa de trabalhadores rurais para acolher os interesses da indústria¹⁹⁶. Isso resultou numa redução de preços dos produtos agrícolas destinados ao mercado interno, que inviabilizava a produção nas pequenas propriedades no campo. Desse modo, o MST, além de reforçar à resistência nos acampamentos e ocupações, demonstrava a imprescindibilidade de resistir nos assentamentos, por intermédio da organização e da produção. Nesse sentido, o MST já estava se organizando em associações, conseguindo maquinários, comercializando seus produtos e criando pequenas agroindústrias; formando cooperativas de produção agropecuária e prestação de serviços; obtendo a primeira linha de crédito especial para a reforma agrária (PROCERA). Foi um período de consolidação do Movimento a nível nacional, bem como de sua organização interna e expansão da produção (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Uma luta de todos (1996-2000) – Resistindo a violência, que possibilitou o fortalecimento interno do Movimento, crescem os acampamentos e as conquistas de novos assentamentos. Com isso, novas demandas surgem internamente, entre elas, a participação das mulheres, e a educação nos acampamentos e assentamentos. Esse período foi marcado, por muitos avanços na área da educação, como por exemplos, a alfabetização de cerca de sete mil jovens e adultos, e a criação da Escola Josué de Castro em Veranópolis (RS). Para além do setor de educação, outros setores também obtiveram avanços. O setor de formação empenhou-se na política permanente de organização de cursos nacionais e estaduais de política ideológica, para a formação de

196 Isso significava na prática o aumento da produção no campo, mas em contrapartida a diminuição da mão de obra. Menos indivíduos trabalhando, mas produzindo mais. Fortalecendo o êxodo rural. Tal situação representa o que Baumam nos indica – a saída da sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores.

militantes, quadros e dirigentes¹⁹⁷. O setor de comunicação dedicou-se na criação de rádios comunitárias, na divulgação e propagação do jornal e revista do Movimento, com o mecanismo de informação, debate e agitação (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFGS, 2016).

Nesse período, ocorre o III Congresso Nacional, com o tema -Reforma Agrária, uma luta de todos. A temática era uma tentativa de demonstrar a sociedade que a reforma agrária, não trazia benefícios apenas aos camponeses, mas também a todos os trabalhadores das cidades, mediante ao aumento da produção de alimentos e a redução do custo de vida nos espaços urbanos. Dois fatos marcam fortemente o Movimento nesse período: o massacre de Eldorado do Carajás, no Pará, em 17 de abril de 1996¹⁹⁸; e a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça¹⁹⁹, em 1997. A Marcha Nacional adquiriu um simbolismo maior que o próprio MST, pois representava naquele momento, não apenas os camponeses sem terras, mas toda à classe trabalhadora brasileira. A marcha Nacional, fez o Movimento ser reconhecido como uma das principais forças sociais do Brasil, e adquirindo respeito internacional. Devido à pressão sofrida, o Governo Federal criou o Ministério do Desenvolvimento Agrário, bem como também a criação do Programa

197 *Nesse período, participei de dezenas de cursos de formação promovidos pelo MST, no Rio Grande do Sul e fora do Estado. Destaco em importância, curso realizado durante duas semanas, na Unicamp (Campinas - SP), que marcou-me profundamente.*

198 *Dezenove trabalhadores Sem Terras foram mortos e mais de setenta pessoas ficaram feridas (entre homens, mulheres e crianças), no município de Eldorado dos Carajás, no Pará. O Massacre foi cometido por policiais militares, jagunços e pistoleiros pagos pelo proprietário da Fazenda Macaxeira, e com apoio logístico da empresa Companhia Vale do Rio Doce e de outros empresários locais. O dia 17 de Abril tornou-se o dia Internacional de luta Camponesa; e no Brasil, como dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFGS, 2016).*

199 *A Marcha Nacional iniciou-se no dia 17 de Fevereiro de 1997, com chegada em Brasília no dia 17 de Abril (exatamente um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás). A Marcha era formada por três colunas: uma partiu da Capital Paulista, outra de Governador Valadares (MG), e a terceira, de Rondonópolis (MS). Cada coluna percorreu cerca de mil quilômetros. O objetivo da Marcha era de dialogar com a sociedade e contrapor-se às políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como, denunciar a impunidade dos mandantes do Massacre de Eldorados dos Carajás. O ato público, com a chegada da Marcha em Brasília, reuniu mais de 100 mil pessoas (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFGS, 2016).*

Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

A luta contra o agronegócio (2000-2010) – A política do Governo Federal, principalmente de 1994 a 2002, foi marcada pela destinação de nossa economia ao Capital Financeiro Internacional, com aumento dos poderes e lucros dos bancos internacionais e conglomerados empresariais multinacionais. Especificamente, na agricultura, esta política originou a denominação de Agronegócio²⁰⁰. A partir de 2000, o avanço do agronegócio foi enorme, através de investimentos na produção de sementes transgênicas, agrotóxicos, ênfase na monocultura e na acumulação de terras. Na visão do agronegócio, os assentamentos, são espaços atrasados quanto à produção da agricultura, pois não são favoráveis as demandas do capitalismo – que visa a produção de grandes quantidades, em ambientes de monocultura. O agronegócio possui dois grandes apoiadores, que ao mesmo tempo, reforçam a ideia do mesmo, como sendo de progresso e produção, e por outro lado, criminalizam os movimentos sociais: os meios de comunicação e o Poder Judiciário. Em 2000, com a presença massiva de seus militantes, o MST realiza seu VI Congresso Nacional²⁰¹, com o tema – Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Mesmo que a partir de 2003, com forças progressistas chegando ao Governo Federal, as metas esperadas pelo MST, quanto ao

200 Conforme Leite e Medeiros (2012), “o termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness* [...]. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços” (p. 79).

201 *Participei do Congresso, em Brasília* – DF. Segundo o Coletivo de História do ITERRA/UFFS (2016), estiveram presentes 11 mil militantes, oriundos dos 23 estados que o MST estava organizado na época, entre os presentes encontravam-se 107 estrangeiros, de 25 países.

assentamento de famílias acampadas não foram atingidas²⁰². Sendo necessário novamente, colocar-se em movimento para dialogar com a sociedade brasileira. Assim, em 2005, ocorreu uma das maiores marchas da história do MST: a Marcha Nacional pela Reforma Agrária²⁰³. Também em 2005, o Movimento edifica sua Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Nesse período destaca-se na organização, o fortalecimento das Mulheres Sem Terras, com destacadas ações contra o agronegócio. Ainda nesse contexto de luta contra o agronegócio, em 2007, o Movimento realiza o V Congresso Nacional²⁰⁴, o maior congresso camponês da América Latina, com o tema – Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular. No Congresso enumerou-se alguns compromissos, entre eles: a luta contra as privatizações; a defesa das sementes nativas, crioulas e da água; o combate as empresas transnacionais que exploram as riquezas naturais apenas em razão do lucro (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Lutar, construir reforma agrária popular (2014-....) – O domínio do agronegócio produziu drásticas consequências na nossa agricultura. O aparato do Estado para agricultura foi aos poucos, desmantelando-se, como: o controle dos preços, os mecanismos de abastecimento, a pesquisa e a assistência técnica. Empresas multinacionais passam a controlar nossa agricultura, controlando as sementes, a comercialização, adquirindo terras e agroindústrias, definindo preços dos alimentos. Alguns traços, resultantes dessa política, podem ser percebidos: a excessiva exploração e precarização do trabalho, a produção de commodities objetivando o mercado externo, a gerência da

202 Em 2002, quando Lula foi eleito, haviam 60 mil famílias acampadas. Na expectativa de que a reforma agrária realmente aconteceria, o número de famílias acampadas aumentou para 162 mil. Entretanto o governo frustrou as expectativas, e não atingiu-se a meta idealizada pelo MST, de assentar todas as famílias acampadas (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

203 Com a presença de 12.000 participantes, percorrendo 200 km, de Goiânia (GO) a capital Federal. De 02 a 17 de maio. (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

204 Estiveram presentes 17.500 militantes Sem Terras, de 24 estados brasileiros (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

agricultura e da infraestrutura pelo capital estrangeiro. As monoculturas tornam-se fortemente presentes, inflando o valor da terra e reduzindo a produção de alimentos. Além do aspecto econômico, o agronegócio também tornou-se um agente político, financiando campanhas eleitorais e influenciando ações do Governo Federal. Logo, esse contexto criou um cenário adverso a reforma agrária (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

A partir disso, o MST percebeu a necessidade de mudar a natureza da luta pela terra e pela reforma agrária. Mais do que, em períodos anteriores, a luta pela reforma agrária requer efetivamente um enfrentamento com o capital, e seu paradigma de agricultura. Não basta mais uma reforma agrária clássica, que apenas possibilitava a divisão da propriedade e a inserção dos camponeses como produtores/fornecedores de matérias-primas para a sociedade urbana/industrial. Precisa-se de uma reforma agrária popular, que seja resultado da aliança entre trabalhadores do campo e da cidade, que seja do interesse da população e não das empresas. O desenvolvimento de uma Reforma Agrária Popular, passa necessariamente pela adoção de um novo modelo de produção, que leve em consideração: a utilização racional do meio ambiente, a agroecologia, o respeito à saúde do camponês, o fortalecimento da organização e produção dos assentamentos. A defesa da Reforma Agrária Popular é regida por princípios que privilegiem a soberania nacional, em que pese, o enfrentamento à mercantilização dos bens da natureza e no apoio à produção de alimentos saudáveis a sociedade (COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS, 2016).

Essa descrição mesmo que sintética dos cinco momentos históricos do MST, se fazem necessário em virtude de compreendermos, que a relação do MST com a educação e as políticas públicas, em especial, as políticas educacionais do Campo, também estiveram inclusas nesses momentos históricos, de maneira ora implícita, ora explícita. Implícitas, passíveis de identificação a partir da organização

interna do Movimento em práticas educativas e formativas, em acampamentos e assentamentos. E explícitas, quando dos encontros e conferências estaduais e nacionais, que demandaram em lutas, embates políticos e pressões, que por sua vez, resultaram em políticas educacionais do Campo.

Não podemos esquecer jamais, que as políticas de educação do Campo, são frutos da formação e resistência – de sujeitos e da organização coletiva. Tal afirmativa adquire vivacidade na fala de Edgar Kolling²⁰⁵, de que, citando como exemplo o Pronera, o traduz como: “surgido no sangue do Massacre de Carajás²⁰⁶ e da marcha à Brasília em 1997”.

Conforme Benincá (2008), o MST em sua prática político-pedagógica conseguiu transformar consciências ingênuas, conformadas ao sofrimento e à submissão política; em consciências revolucionárias, por meio da ressignificação de novas práticas políticas. Para o autor, os militantes do MST, anterior ao processo de inserção nos acampamentos, geralmente, possuem uma capacidade diminuta de reflexão e fortemente marcados por um poder de conformação de vida. Tratando-se de um poder ingênuo de compreensão do contexto social. Conforme o autor, o acampamento lhes possibilita um método de observação e análise, capaz de possibilitar-lhes a transformação dessa ótica ingênuo sobre a realidade, em uma capacidade de elaboração de uma consciência crítica e revolucionária. Seguindo Benincá (2008), a reflexão sobre a prática política, permeada por uma metodologia de análise e uma militância político-pedagógica, possibilita modificar essa mesma prática espontaneísta em ação/participação social.

205 Do Setor de Educação do MST – durante fala na Reunião Intersetorial do MST da Região Sul entre Juventude, Cultura e Educação; realizada no Iterra, em Veranópolis/RS, entres os dias 30/05 a 01/06/19.

206 A “Curva do S”, onde ocorreu o Massacre de Eldorado dos Carajás, no dia 17 de abril de 1996, tornou-se em maio de 2019, Patrimônio Histórico e Cultural do Estado do Pará.

Para tentar compreender essa transformação dos sujeitos do MST, e principalmente, suas ações e práticas que, balizaram o processo de construção/elaboração de políticas educacionais do Campo, pode-se citar um exemplo que baliza todo o enredo acima exposto; ou seja, deixa de modo claro, o caminho percorrido para a construção de políticas públicas em educação, dentro de um contexto de embates antagônicos numa sociedade capitalista. Tal propósito, é um direcionamento, de ao mínimo, explicar o ideário já citado na introdução desse trabalho; isto é, a relação de fatores micros (ações e práticas dos sujeitos na Fazenda Annoni) com fatores macros (as atuais políticas educacionais do Campo).

Partindo assim, de um exemplo prático/real, sugiro o seguinte percurso, e conseqüente, sua lógica de compreensão -das crianças diferentes da Fazenda Annoni, e do(a) professor(a) diferente às licenciaturas em Educação do Campo.

Em 1986, no acampamento da Annoni, quando as preocupações primeiras com a educação surgiram – o que fazer com as crianças? Logo, como descreveu Roseli Caldart²⁰⁷, “as professoras sentiam que não podia ser como antes. As crianças já não eram as mesmas. Algo tinha de ser feito”. Imaginemos o seguinte cenário: crianças estudando, em situações precárias e adaptadas, tendo que conviver diariamente com o acompanhamento da luta pela terra e da repercussão desta no ambiente familiar e coletivo do acampamento (suas angústias, medos, incertezas e pressões), num cenário de repressão e violência policial. Nesse contexto, as educadoras compreenderam desde o princípio – a escola não poderia ser uma escola tradicional, teria que ser uma escola diferente, as crianças eram diferentes. Entretanto, os governos não sabiam (ou não queriam) fazer essa leitura. Em 1987, professoras designadas pelo governo, adentraram ao acampamento, eclodindo os embates entre as professoras de fora e as professoras

207 Maiores detalhes no capítulo 4.

de dentro²⁰⁸ (do MST). Se as crianças eram diferentes, os professores teriam que ser diferentes também. O MST começa a preocupar-se com essa situação, e protagoniza-se na efetivação de formação para seus professores – um(a) novo(a) professor(a).

Dessa necessidade de um(a) professor(a) diferente, numa escola diferente, para atender crianças diferentes, surgiu uma formação pedagógica diferente (uma Pedagogia da Terra). Entretanto, uma formação pedagógica docente exige credibilidade acadêmica e institucional. Isto requereu do MST, num processo de luta à aproximação com Universidades e cursos de formação específicos, que resultaram numa ampliação de contexto, quando da solidificação dos alicerces da Educação do Campo²⁰⁹. Mas para tal propósito, necessitou-se de amparo legal, que mediante muita pressão resultaram-se em políticas governamentais nesse sentido. E podemos aqui citar, como resultante desse processo – as Licenciaturas em Educação do Campo.

Obviamente, que o exemplo (real) descrito acima é simplificado, e toma como ponto de partida apenas as experiências da Fazenda Annoni. As variáveis para a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, são muito maiores e complexas, envolvendo também outros atores sociais e organizações. Mas tal exemplo, ajuda-nos a redesenhar o entendimento sobre políticas educacionais do Campo, isto é, como situações micro, pequenas, até mesmo num primeiro momento involuntárias, adquirem com o decorrer do tempo e das necessidades pontuais, um aspecto macro, de relevância nacional.

208 Maiores detalhes no capítulo 4.

209 Maiores detalhes no capítulo 6.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Mas afinal para que serve um livro, resultado de uma tese de doutorado, que trata sobre a relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com as políticas educacionais do Campo? *E possuindo ainda, um caráter autobiográfico, em que coloco-me presente nas ações, como fruto de um espaço educativo, pensado e planejado, visando uma nova sociedade, uma nova forma de ser e pensar, enquanto humano.* Penso no momento em duas respostas: a) retratar o percurso histórico percorrido por um movimento social, aqui no caso o MST, que culminou/auxiliou mediante suas ações e discussões em políticas educacionais do Campo, ou seja, a constituição das políticas educacionais do Campo tem história, e essa memória não pode ser esquecida; b) que mediante o resgate da memória da construção/elaboração²¹⁰ das políticas educacionais do Campo, as mesmas possam ser mantidas e fortalecidas, e posicionar-se teoricamente (no caso desse livro), é uma das ações nesse sentido; em que pese, no cenário político atual, debates/intervenções sobre essa temática, é uma forma de resistência no campo prático, isto é, este livro como material teórico, que possibilite sua aplicação em contextos reais (de formação, de escolas).

A resposta, então, é uma compilação de fatores: da memória da construção/elaboração das políticas educacionais do Campo (pelo ângulo do MST), do fortalecimento/manutenção das mesmas no ambiente teórico/político, e da resistência nas ações práticas/educativas. E pessoalmente, compreendendo o processo formativo que vivenciei.

210 Aqui no caso, se situa a compreensão de que as políticas educacionais do Campo foram construídas/elaboradas tendo o MST como movimento social norteador desse processo. Entretanto, há outros movimentos, entidades, associações, que tiveram também papel de destaque nesse processo. Mas que não são objeto de estudo nesse trabalho.

A ocupação e acampamento da Fazenda Annoni, somente teve seu término no ano de 1993, com o assentamento das últimas famílias na área. Foi um tempo de amadurecimento político e intelectual dos sujeitos. Aprendeu-se muito, aprendizagem esta, vivenciada de dura forma, de pura realidade. Que posteriormente, serviu de base, para tantas outras ações do MST, e que, acima de tudo, demarcou uma época, fez história, figurou no âmbito dos acontecimentos mais importantes do século XX no Rio Grande do Sul.

O processo de formação inicial, dos sujeitos membros do MST, e que possibilitou condições a qualificação de lideranças, recontada minimamente desde o período anterior à ocupação, e avançando para o contexto do acampamento, não define um ponto estanque (ou ponto final) quanto a formação. Distante disso, os processos formativos e educativos dos sujeitos-lideranças permanecem em largo desenvolvimento, de modo constante e efetivo. A formação dos sujeitos-lideranças que atuaram na ocupação da Fazenda Annoni, e que continuam atuantes no MST, não aconteceram como um “passe de mágica”. Foi um processo de (re)construção: primeiramente de rupturas subjetivas, e posteriormente, em inserções de natureza coletiva, que acarretou tempo e luta. Se avançássemos, há uma revisão histórica e teórica mais aprofundada, sobre a formação dos sujeitos-lideranças ligados ao MST, logo remontaríamos, para além da Annoni e do Natalino, para além da CPT e das CEB's, careceríamos de um amparo epistemológico dessa temática num nível maior.

Mas o que fica nítido, além da organização interna (principalmente os Núcleos de Base), o acampamento da Annoni, somente existiu e manteve-se fortalecido, ao menos no princípio, pelo papel essencial e determinante dos agentes da pastoral. O prolongamento do acampamento por anos contínuos, e a persistência e resistência de centenas de famílias na luta pela terra, deveu-se a influência direta da fé cristã.

Como nos faz pensar Caldart (2004), a compreensão de que se faz parte da história, é outra aprendizagem do acampamento. Os sem-terra ao contarem (e recordarem) histórias entre si, para iguais, identificam semelhanças, histórias parecidas. Com isso, possibilitando uma nova releitura da história, da sociedade. Mas para além de ser um sujeito da história, o espaço/momento do acampamento, também, possibilita outro aprendizado ainda, que é inerente ao jeito de ser do lutador sem-terra, que é o da vida em movimento, que contradiz a lógica da estabilidade e de um cotidiano/ambiente que engessa os indivíduos em determinado tempo e lugar. No acampamento os dias não são iguais, sempre ocorrem coisas novas, sentimentos, angústias, estado de ânimo, questões organizativas. De acordo a autora, os sentimentos são variados: o acampamento pode mudar de lugar, de forma (*como aconteceu com o acampamento da Annoni*²¹¹), alguns sujeitos saem antes para serem assentados, outros esperam ansiosos, por mais tempo, para retornar a uma vida com estabilidade. Outros por sua vez, não conseguem se imaginar mais sem a agitação da luta, mesmo assentados (com-terra), continuam participando de novas ocupações, desenvolvendo inovações no assentamento, dando sequência a sua formação intelectual.

Ao mesmo tempo, do desmantelamento do acampamento central da Fazenda Annoni, e a sua reconfiguração em 16 acampamentos, e ao difícil e conflituoso processo interno de assentamento, realizou-se na área da educação, a implantação de escolas que pudessem dar contadas necessidades dos filhos dos acampados. Essas transformações no acampamento, também necessitaram de transformações na área educacional, influenciando diretamente o papel da escola e de seus educadores, na posterior vida em assentamento. Porém, as preocupações quanto à educação, iniciaram-se ainda em 1985. As experiências primeiras em educação no acampamento da Annoni, influenciaram a

211 *Grifo meu.*

organização do Setor de Educação do MST, e com isso, serviram de base (de experiência) para ações educativas em acampamentos e assentamentos, e aportes teóricos político-pedagógicos iniciais.

A luta no acampamento da Annoni por escola, e sua conquista, assegurou a força de organização e chamou a atenção para a questão da escola entre todos os espaços do MST. Tal luta, em paralelo à luta pela terra, multiplicou-se por todo o país. E a partir disso, adentrou a outra esfera de debate, jamais imaginado no princípio da constituição do Movimento Sem Terra – a formação da identidade de seus membros. Mesmo que, em algum momento, tivesse sido pensado, idealizado, a partir das ideias e das concepções de uma escola diferente, ou de processos formativos anteriores e durante o acampamento da Annoni, nunca se projetaria, o papel de relevância que o Sem Terra adquiriria na sociedade brasileira.

A formação da identidade do sujeito Sem Terra é uma operação de construção/elaboração histórica. Se de maneira específica, ficarmos apenas, focados nos sujeitos da Annoni, visualizasse esse processo. Que tem seu início, até mesmo, anterior a própria ocupação da Fazenda Annoni e que adquire força no interior da mesma: a) quanto aos processos formativos de suas subjetividades; b) passando por um processo de (re) construção de uma nova identidade coletiva; c) assimilando experiências formativas enquanto indivíduo e enquanto membro de uma organização social; d) eclodindo em experiências educativas inovadoras; e) que resultaram mais à frente na Educação do Campo e suas políticas. Logicamente, todo esse percurso histórico, não é exclusividade dos sujeitos da Annoni, mas também das vivências no MST em outros lugares no Brasil, que resultou na transformação do sem-terra em Sem Terra.

A necessidade de compreender-se o Sem Terra, num primeiro momento, se torna fundamental para levar adiante entendimentos sobre a educação no/do MST e as políticas educacionais do Campo.

Para tratar sobre educação, se faz pertinente entendermos, quem são os sujeitos por detrás dessas concepções e os modos destes pensar. Dessa maneira: o processo de formação do Sem Terra e o pensar – educação – forjaram-se no mesmo espaço de luta. Transcorrido de uma não preocupação inicial, vindo a ser uma imposição do contexto situacional, isto é, o que fazer com as crianças no acampamento? A educação dentro do Movimento, viu-se assim, fortalecida (e consolidada) nesse percurso formativo, adquirindo grande relevância nos espaços organizativos. No atual cenário, inexistiu lutar por terra e por reforma agrária sem a presença da educação, da escola. Não há como separarmos a história da educação no/do MST, da própria história do MST.

A compreensão que se há sobre a educação no/do MST, necessita do conhecimento, ao mínimo que seja, dos seus princípios filosóficos e pedagógicos. Concomitantemente, da interpretação da história do Movimento e dos momentos históricos da educação. A luta pela terra, e as tomadas de decisões do próprio Movimento, quanto as dinâmicas do contexto social e econômico do país, redimensionaram também, caminhos a serem percorridos no campo da educação. E dentro destas escolhas e tomadas de decisões, estão contidas as origens da Educação do Campo e suas políticas.

Nesse livro mencionou-se sobre 12 políticas, mas que, sensatamente, não se está reduzindo a sua atuação as mesmas. São programas e legislações, que se ramificaram em processos mais ampliados de ações, que necessitaria de investigações mais aprofundadas e coesas, para realmente situar a grandiosidade dessas intervenções na vida dos sujeitos do campo. Numa primeira reflexão de pensamentos, creio ser, praticamente impossível, compreender o quanto de relevantes foram os desdobramentos e consequências dessas políticas. O que fica de fundamental até esse momento, é o grande potencial de articulação do MST para protagonizar esses processos desde a sua gênese; e o quanto disso, resultou de vivência/formação/qualificação de seus sujeitos membros.

A Educação do Campo, surgiu por intermédio direto do MST. E as assertivas para essa afirmativa, são duas. A primeira explicação está totalmente inerente aos processos formativos e educativos promovidos pelo próprio MST em suas ações práticas. Que condiz, com todo o caminho iniciando ainda, no primeiro ano de acampamento da Fazenda Annoni, quanto as experiências primeiras em educação. E depois concretizadas nas escolas dos assentamentos país afora. A segunda explicação, que está ligada a primeira. Menciona da trajetória específica (de organização, de capacitação) do trabalho com educação escolar do MST, numa visão cronológica nacional, perceptível em documentos, como por exemplo: a) I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, 1997; e b) Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998.

E é justamente, nesses dois pontos: *na gênese das políticas em si e nos documentos*—que encontramos os indicativos da presença e influência do MST, na configuração das atuais políticas educacionais do Campo.

As políticas educacionais do Campo, surgiram (e surgem) a partir de necessidades e demandas específicas em educação dos próprios sujeitos do MST. Da pergunta inicial, que embasou as experiências primeiras no acampamento – o que fazer com as crianças? –Pode-se estabelecer uma linha temporal de acontecimentos descritos aqui nessa tese, que desencadeia em políticas - nesse caso em específico, as Licenciaturas em Educação do Campo. Isto é, a) o que fazer com as crianças? b) crianças estas, diferentes; c) que necessitavam de uma escola diferente; d) com professores(as) diferentes; e) que obviamente, com uma formação diferente (Pedagogia da Terra); f) resultando nas atuais Licenciaturas em Educação do Campo. Pode existir influência mais forte que esta? Mas sem esquecer, da grande conquista nessa área, que pontuou tantas outras ações, que é o PRO-NERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Entretanto, se a partir de cada uma dessas 12 políticas, citadas nesse enredo, aprofundássemos os estudos, poderíamos constatar as demandas dos sujeitos do MST e dos povos do campo. E possivelmente, visualizarmos um percurso histórico de outras lutas, por trás destas, similares às identificadas nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Dessa forma, as políticas de Educação do Campo, são resultados da: formação e resistência – de sujeitos e da organização coletiva. Tal contexto, ajuda-nos a redesenhar o entendimento sobre políticas educacionais do Campo, ou seja, como situações micro, pequenas, até mesmo num primeiro momento imperceptíveis, involuntárias, não pensadas; adquiriram com o decorrer do tempo e das necessidades pontuais, um aspecto macro, de fundamental importância, de relevância nacional. Nesse contexto, a influência do MST, nas políticas educacionais do Campo, direciona as mesmas a um cenário de não isolamento, mas ao contrário disso, insere-as no contexto geral da política social.

Esse contexto de influência, também é passível de acompanhamento através de narrativa documental, do percurso de constituição política, organizativa e pedagógica da educação no MST, iniciado ainda nos anos finais da década de 80, do século XX. Que adquire força em 1998, com as reflexões do Movimento quanto aos princípios inerentes a uma Educação do Campo, e que seguem, os documentos, em constante atualização, conforme as demandas da atualidade.

Mas para além, da configuração contida nesse livro, que foi dimensionada dentro de um recorte histórico de tempo, e tendo como finalidade deixar a vista a relação (construída historicamente) entre a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, há outro elemento que ratifica o trabalho de pesquisa desenvolvido. Elemento este, que dá legitimidade a este livro: *o caráter reflexivo de um sujeito histórico que viveu, por dentro, o processo.*

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ABRAHÃO, Maria. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, 2003.
- ALVES, Suzy. Infância e acampamento: como se constituem? *In*: VENDRAMINI, Regina. **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. (et al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAVARESCO, Pedro. **Assentamento Annoni Fase IV (RS); uma análise de seu desempenho sócio econômico**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 1998.
- BENINCÁ, Elli. **Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampamentos da Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso**. Dissertação de mestrado (mestrado em ciências da religião). São Paulo: PUC-SP, 1987.
- BENCINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistências**. Tese de doutorado (doutorado em educação). Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BENINCÁ, Elli. Pedagogia e Senso Comum. *In*: DALBOSCO, Claudio; CASA-GRANDA, Edison; MUHL, Eldon (orgs.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BONAMIGO, Carlos. **Pra mim foi uma escola...o princípio educativo do trabalho cooperativo**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BONAMIGO, Carlos. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BONAVIGO, Elizabete; BAVARESCO, Pedro. Fazenda Annoni: da ocupação ao assentamento definitivo. *In*: TEDESCO, João; CARINI, Joel (orgs.). **Conflitos agrários no norte gaúcho – 1980-2008**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

BONAVIGO, Luana. **Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos**. Passo Fundo: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 28(1), p.11-30, jan/jun, 2002.

CALDART, Roseli; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *In*: **Cadernos de educação**, nº 13, edição especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CALDART, Roseli. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

CALDART, Roseli (*et al.*). **Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAUME, David. **O MST e os assentamentos da reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares**. Passo Fundo: UPF; Goiânia: UFG, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

COLETIVO DO CURSO DE HISTÓRIA ITERRA/UFFS. **História do MST: a gente cultiva a terra e ela cultiva a gente**. Instituto de Educação Josué de Castro – Veranópolis, RS: MST: 2016.

DALMAGRO, Sandra. História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.782-810, jul./set. 2017.

DICKEL, Simone. **Terras da Annoni: entre a propriedade e a função social.** Curitiba: Prismas: 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Bernardo. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FGV. **União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).** Acesso em 19 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-dos-lavradores-e-trabalhadores-agricolas-do-brasil-ultab>.

FGV. **Ligas camponesas.** Acesso em 19 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>.

GOES, Valdemar. **Entre cruzeiros e bandeiras: a Igreja Católica e os conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul (1960-2009).** Dissertação de mestrado (mestrado em história). Passo Fundo: UPF, 2010.

GORGEN, Sérgio. **O massacre da Fazenda Santa Elmira.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GORGEN, Sérgio; STÉDILE, João. **A luta pela terra.** São Paulo: Página Aberta, 1993.

HOFFMANN, Leandro. **Da cruz à bandeira: a construção do imaginário do Movimento Sem-Terra/RS, 1985-1991.** Tese de doutorado (doutorado em história). Porto Alegre: UFRGS, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LAUER, Munir; SILVEIRA, Carmem; ESQUINSANI, Rosimar. **Onde estão os filhos da Educação do Campo? Panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento.** XIII CIHELA, 2018, Montevidéu - URU. Actas XIII CIHELA. Montevidéu - URU: Sociedade Uruguaia de história da Educação, 2018. p. 938-950.

LAUER, Munir; SILVEIRA, Carmem. **A memória reflexiva como instrumento pedagógico de avaliação na Educação do Campo.** In: XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire, 2018, São Leopoldo. Anais do XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. v. 1. p. 409-413.

LEITE, Sergio; MEDEIROS, Leonilde. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.).

Dicionário da Educação do Campo. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

LESBAUPIN, Ivo. As comunidades de base e a transformação social. *In*: BOFF, Clodovis *et al.* **As Comunidade de Base em questão**. São Paulo: Paulinas, 1997.

MASCARO, Alysso. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCON, Telmo. Experiência, memória e ação política: contribuições do Acampamento Natalino. *In*: TEDESCO, João; CARINI, Joel (orgs.). **Conflitos agrários no norte gaúcho – 1980-2008**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

MARCON, Telmo. Influência político-pedagógica do acampamento Natalino no MST. *In*: VENDRAMINI, Regina. **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MARCON, Telmo. **Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino**. Passo Fundo: Editora UPF, 2016.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In*: SANTOS, Clarice; MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia (Orgs.). **Memória e História do PRONERA - Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MST. **Caderno de formação nº 5**. São Paulo: MST, 1985. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2005.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MST. **Caderno de formação nº 19.** São Paulo: Setor de Educação/Setor de Formação, 1993.

MST. **Caderno do núcleo nº 10.** Coordenação Estadual do MST/RS, 2000.

MST. **Caderno de Educação nº 13.** Princípios da Educação no MST. Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos 1990 – 2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. **Cantares da Educação do Campo.** São Paulo: Setor de Educação do MST, 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MST. **Educação no MST – memória: documentos 1987-2015.** Setor de Educação do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

OLIVEIRA, Adão. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.* Goiás, Editora da PUC, 2010.

SCHAAF, Alie. **Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul.** Passo Fundo: UPF, 2001.

SCHWAAB, Bernadete. **Assentamento 16 de março: história sendo reconstruída.** Ijuí/RS: 2001. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, José. **A Reforma Agrária brasileira na virada do milênio.** Campinas: ABRA, 1996.

VIEIRA, Sofia. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto 7.352/2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 de setembro de 2018.

BRASIL. **Presidência da República.** Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 - Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador.** 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projovem Campo – Saberes da Terra.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em 19 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programas e Ações.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17445-programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind-novo>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Programa PET Conexões de Saberes. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pet-conexoes-de-saberes-novo>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17447. Acesso em: 28 dez. 2018.

COTRIJORNAL. **A turma que chegou cedo**. Reportagem: Jornal da Cotrijuí – Cooperativa Agrícola e Industrial de Ijuí/RS, p. 15, outubro de 1985. Acervo familiar.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Documento Final – Reunião Nacional Ampliada**. Brasília: FONEC, 2019.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **1985 – O sonho e a esperança marcham sobre o latifúndio**. Ano XXVI, nº 290, p. 7, março de 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEEd nº 329, de 13 de maio de 2015**. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/20151014161115reso_0329.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018 - Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf. Acesso em 19 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEEd nº 02/2018 - Define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino (RS)**. Disponível em: files.comunidades.net/profemarli/parecer_002.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

www.PIMENTACULTURAL.com

DOS PIONEIROS DO MST ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO

uma narrativa
a partir da ocupação
da Fazenda Annoni

