

ADELAR JOÃO PIZETTA

**FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES DE
ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS:
A EXPERIÊNCIA DO MST NO ESPÍRITO SANTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VITÓRIA

1999

ADELAR JOÃO PIZETTA

**FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS :
A EXPERIÊNCIA DO MST
NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA

1999

folha de aprovação

DEDICATÓRIA

A Ana Maria, com *reconhecimento e gratidão*.

A Laiana Rosa, com *amor e esperança*.

A meus pais, Aluisio e Edilia, e a meus irmãos, Irani, Ladi, Soeli, Sérgio, Ari, Ires, Joarez e Beatriz, com *admiração e afeto*.

A Toninho e a Adriano (*in memorian*), militantes do MST ceifados na juventude, a quem ensinei e com quem também aprendi nas lutas do Movimento, com *saudades*.

A Saturnino Ribeiro dos Santos (*in memorian*) e a todos os que, na rebeldia da luta pela terra, foram vítimas da bala assassina do latifúndio, com *indignação*.

Ao MST, com quem cresci politicamente por meio das lutas e ações contra as injustiças, com *compromisso e convicção*.

AGRADECIMENTOS

À professora Janete Magalhães Carvalho, por sua competência técnica e política, pela firmeza e determinação na orientação e por acreditar nas possibilidades deste trabalho.

Às professoras Regina Maria Silva Simões e Célia Frazão Linhares e ao professor José Luiz Piôto D'ávila, pela disponibilidade e colaboração na elaboração final do trabalho.

Aos professores Jaime Roy Doxsey e João Eudes Rodrigues Pinheiro, à professora Maria Luiza Fontenelle Dumans, aos funcionários e colegas do PPGE/UFES, pela convivência, reconhecimento e aprendizagem coletiva.

Aos professores Bernardo Mançano Fernandes, Damián Sanchez Sanchez e Vanda Bussinger, pela dedicação nas leituras e pelas sugestões valiosas e incentivadoras.

A Magnólia Souza Maia, por sua persistência e por colocar à disposição desta pesquisa documentos relevantes que tratam da educação e das Escolas de Assentamentos no Estado do Espírito Santo.

Às professoras Maria Dejanir Carpanedo e Maria Zelinda Gusson, pioneiras e perseverantes no processo educativo do MST.

A todos os professores das Escolas de Assentamentos, os quais, em suas práxis pedagógicas cotidianas, alimentam a esperança no futuro.

A todos os militantes do MST, às lideranças de assentamentos e aos Sem-Terra de forma geral, pela disposição, confiança e ousadia demonstradas na caminhada, durante esses 15 anos de lutas e conquistas.

Às professoras Maria de Lourdes Salviato e Martha Marina Salviato Wilken, pela competência dedicada ao exaustivo trabalho de corrigir e formatar essa dissertação.

A Ana Maria Justo Pizetta, por seu apoio e compreensão e pela digitação desse e de outros trabalhos.

Ao Ser Superior, pela vida, que nos dá a possibilidade de lutar por um mundo mais justo e solidário.

Ao povo de Vitória, pela bolsa de estudos fornecida pela Prefeitura Municipal, a qual possibilitou este estudo e pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a conclusão deste trabalho.

“Nossos inimigos dizem:

a luta terminou.

Mas nós dizemos: ela começou.

Nossos inimigos dizem:

a verdade está liquidada.

Mas nós dizemos: nós a sabemos ainda.

Nossos inimigos dizem:

mesmo que ainda se conheça a verdade

ela não pode mais ser divulgada.

Mas nós a divulgamos ...”

Bertold Brecht.

LISTA DE SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
CCA	Cooperativa Central dos Assentados
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEUNES	Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo
CIDAP	Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
COOPRAVA	Cooperativa de Produção Agropecuária Vale da Vitória
CPAs	Cooperativas de Produção Agropecuária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAT	Departamento de Apoio Técnico
DEE	Departamento Estadual de Estatística
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMCAPA	Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPG	Escola de Primeiro Grau
FAES	Federação da Agricultura do Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
MNDH	Movimento Nacional dos Direitos Humanos

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONGs	Organizações não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PM	Polícia Militar
PPF	Prática na Propriedade da Escola e da Família
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SCA	Sistema Cooperativista dos Assentados
SEAG	Secretaria de Estado da Agricultura
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UDR	União Democrática Ruralista
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UPES	União dos Professores do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Comissão dos Sem-Terra e do STR em audiência com o Governo do Estado	103
Figura 2	Acampamento de Sem-Terra na fazenda Georgina	110
Figura 3	CIDAP - Centro de Capacitação dos Assentamentos do MST/ES	114
Figura 4	Manifestações contra o MST promovidas pela UDR	122
Figura 5	Tensão no acampamento em Conceição da Barra	135
.....		
Figura 6	Estrutura Organizativa do MST/ES	148
Figura 7	Situação inicial da Escola do Assentamento “Pontal do Jundiá”	155
Figura 8	Sem-Terrinha no encerramento do Congresso	183
Figura 9	Primeira escola no Assentamento “Pontal do Jundiá”	197
Figura 10	EPG “Assentamento União” no Assentamento “Pontal do Jundiá”	200
Figura 11	Vista externa da Escola Pluridocente “Vale da Vitória”	222
Figura 12	Uma sala de aula da Escola Pluridocente “Vale da Victoria” ..	223
Figura 13	Alunos no trabalho prático	230
Figura 14	O trabalho na área da escola	253
Figura 15	Participação das crianças na vida do acampamento	262
Figura 16	Encenação da “verdadeira história do descobrimento do Brasil”	270
Figura 17	Artesanato produzido pelos alunos da EPG “Assentamento União”	272
Figura 18	Professores avaliando e refletindo a sua práxis	290

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Situação dos Estabelecimentos Agrícolas no Brasil	33
Tabela 2	Relação de Estabelecimentos e Áreas por Grupos de Área Total no Espírito Santo – Censos de 1985 e 1995/96	77
Tabela 3	Utilização da Terra no Estado do Espírito Santo – Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96	78
Tabela 4	Relação entre Percentuais de Estabelecimentos e Áreas por Categorias dos Responsáveis no Espírito Santo – 1970-1995/96	80
Tabela 5	Evolução das Categorias de Mão-de-Obra no Espírito Santo – Período 1985-1995/96	83
Tabela 6	Distribuição do Pessoal Ocupado segundo sua Condição: Homens, Mulheres e Crianças. Espírito Santo - Censos Agropecuários 1985-1995/96	84
Tabela 7	Evolução da População Total, Urbana e Rural no Espírito Santo - Período 1970-1995/96	86
Tabela 8	Produção e Área Colhida das Principais Lavouras do Espírito Santo - Período 1985-1995/96	87
Tabela 9	Plantel de Bovinos, Suínos e Aves no Espírito Santo Período 1985-1995/96	90
Tabela 10	Número de Tratores por Área de Estabelecimentos Agrícolas - Espírito Santo – 1995/96	92
Tabela 11	Utilização de Máquinas, de Irrigação, de Fertilizantes, de Assistência Técnica e de Crédito nos Estabelecimentos Agrícolas - Espírito Santo - 1995/96	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trajetória Histórica do MST Nacional	38
Quadro 2	Relação dos Assentamentos Resultantes das Negociações com o Governo do Estado do Espírito Santo	109
Quadro 3	Síntese das Ocupações Realizadas pelo MST/ES - Período 1986-1997	140
Quadro 4	Síntese das Reocupações Realizadas pelo MST/ES – Período 1986-1997	141
Quadro 5	Relação das Escolas em Assentamentos no Ano de 1986	156
Quadro 6	Relação das Escolas Criadas nos Assentamentos do Espírito Santo no Período 1984-1997, do Total de Alunos Distribuídos por Séries Escolares e Sexo e do Total de Professores Distribuídos por Sexo, Estado Civil e Procedência	192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - O PROBLEMA E SEU CONTEXTO	25
1.1 - O Problema de Investigação e a Hipótese de Trabalho	25
1.2 - Objetivos de Estudo	63
1.3 – Metodologia	63
CAPÍTULO II - A QUESTÃO AGRÁRIA E O MST NO ESPÍRITO SANTO	71
2.1 Transformações Recentes na Agricultura Capixaba: Indicadores do Censo Agropecuário de 1995/96	71
2.2 - Visitando o Espírito Santo: Um rápido passeio pelo campo	73
2.2.1 - Estrutura da Propriedade da Terra no Espírito Santo	74
2.2.2 - A Utilização da Terra no Espírito Santo	78
2.2.3 - Condição Social dos Estabelecimentos Agrícolas no Espírito Santo	80
2.2.4 - Evolução do Pessoal Ocupado no Período 1985-1995/96	81
2.2.5 – Classificação do Pessoal Ocupado	84
2.2.6 - Evolução da População Rural e Urbana	85
2.2.7 - Produção Agropecuária	86
2.2.8 - Uso de Tecnologia	92
2.3 - Entre Luta, Esperança e Utopia: a Caminhada do MST/ES de 1984 a 1997	95
2.3.1 - Gênese do MST no Espírito Santo	97
2.3.2 - Primeiro Período: A Terra Negociada - 1983 a 1984	101
2.3.3 - Segundo Período: O Esgotamento da Estratégia Anterior e a Implantação do MST/ES - 1985 a 1988	104
2.3.4 - Terceiro Período: O Imprevisto: Conflito, Repressão e Refluxo - 1989 a 1991.92	117
2.3.5 - Quarto Período: Resistindo à Violência: Novos Aliados, Novas Lutas - 1992 a 1994	126
2.3.6 - Quinto Período: Solidificação e Expansão do MST – 1995	131
2.4 - Estrutura Organizativa do MST/ES	141
CAPÍTULO III – NA LUTA PELA TERRA, A LUTA PELA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS	149
3.1 - Resgatando a História da Educação: O Primeiro Assentamento, A Primeira Escola	151
3.2 - Articular para Fortalecer: os Primeiros Passos	155

3.3 - A Experiência do Espírito Santo Articula-se com a de Outros Estados: Surge o Coletivo Nacional de Educação do MST.....	160
3.4 - Organicidade e Formação: Necessidades do/no Processo	166
3.5 - Do Compromisso Político à Competência Técnica: O Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério	176
3.6 - O Congresso dos Sem-Terrinha: Uma Nova Lição	182
3.7 - MST: Com Escola, Terra e Dignidade	184
3.8 - Estrutura e Funções do Setor de Educação do MST no Espírito Santo	187
3.9 - Dados das Escolas em Assentamentos no Espírito Santo	190
CAPÍTULO IV - PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO NO MST E A PRÁXIS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS	193
4.1 - Caracterização das Escolas “A” e “B”	194
4.1.1 - Escola de Primeiro Grau “Assentamento União” – Escola “A”.....	194
4.1.2 - Escola Pluridocente “Vale da Vitória” - Escola “B”	215
4.2 - Princípios Político-Pedagógicos: Análise e Interpretação dos Dados	224
4.3 – Perspectivas dos Alunos para o Futuro	297
CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
.....	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
ANEXOS	322

RESUMO

Trata da formação e da práxis político-pedagógica dos professores que atuam em escolas de assentamentos, no Estado do Espírito Santo, no período de 1984 a 1977. Analisa a relação entre a práxis dos professores e a formação inicial e continuada em face da proposta educativa e da organicidade das lutas desenvolvidas pelo MST. Aprofunda teoricamente a compreensão dos pressupostos filosóficos que embasam essa proposta e observa a implementação prática dos princípios político-pedagógicos da educação no Movimento por meio das categorias: relação teoria e prática, realidade como base da produção do conhecimento, atitudes e habilidades de pesquisa, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre educação e cultura, auto-organização dos alunos e alunas e criação de coletivos pedagógicos, formação permanente dos educadores e educadoras no cotidiano escolar. Evidencia a coerência entre o discurso e a prática, destacando a influência e a importância do processo de formação e da organicidade na implementação dessa práxis. Sistematiza o processo de gênese, emergência e expansão do MST no Espírito Santo, adotando como parâmetro de registro histórico, as lutas concretas pela conquista da terra, que resultaram na organização de assentamentos. Registra a experiência do trabalho educativo das escolas de assentamentos, tendo como eixo central a formação de professores e a conformação do Setor de Educação do Movimento. Adota como metodologia o modelo de pesquisa histórico-documental e de campo, mediante um estudo exploratório-destrutivo predominantemente qualitativo, numa perspectiva histórico-dialética. Conclui que o Movimento desenvolve um amplo processo de formação de professores e articula distintas formas e momentos capazes de preparar

professores para implementar a proposta educativa. Deixa evidente que a formação inicial e continuada dos professores aliada ao aspecto organizativo do Movimento são dois elementos fundamentais para a implementação da proposta educativa do MST em escolas de assentamentos. Sugere que o MST amplie seu processo de formação de professores e qualifique seus aspectos organizativos, envolvendo desde a base até o conjunto da Organização, para superar os desafios que o momento histórico lhe impõe.

RÉSUMÉ

Il s'agit de la formation et de la praxis politico-pédagogique des enseignants Qui travaillent dans les écoles des aires de réforme agraire – assentamentos, dans l'état brésilien du Espírito Santo, pendant la période de 1984 jusqu'à 1997. L'étude analyse le rapport entre la praxis des enseignants et la formation initiale et continue développée par le MST, face à la proposition éducative ainsi qu'aux aspects organiques des luttes menées par le Mouvement. La compréhension des prémisses philosophiques à la base de cette proposition sont approfondies théoriquement, et l'implémentation dans la pratique des principes politico-pédagogiques de l'éducation au sein du MST est observée à travers les catégories suivantes: le rapport théorie et pratique; la réalité en tant que base de la production de la connaissance; les attitudes et les habilités de recherche; l'éducation pour et par le travail; le lien organique entre processus éducatifs et processus politiques; le lien organique entre éducation et culture; l'organisation autonome des élèves et la création de collectifs pédagogiques et la formation continue des éducateurs dans quotidien scolaire. L'étude met en évidence la cohérence entre le discours et la pratique, tout en soulignant l'influence et l'importance du processus de formation et des aspects organiques dans l'implémentation de cette praxis. Le processus de genèse, émergence et expansion du MST dans le Espírito Santo y est systématisé en prenant comme paramètre le registre historique, les luttes concrètes pour la conquête de la terre – ce Qui aboutit à l'organisation des assentamentos. L'expérience du travail éducatif des écoles de assentamentos s'y trouve enregistrée, dont l'axe central est la formation d'enseignants et la conformation du Secteur de l'Education du Mouvement. La méthodologie adoptée est le modèle de recherche historico-

documentaire et de terrain, dans une perspective historico-dialectique, ce Qui caractérise l'étude en tant qu'exploratoire descriptif, primordialent qualitatif.

L'étude conclut que le Mouvement a développé un vaste processus de formation, en même temps qu'il a articulé des différentes formes et moments capables de préparer les enseignants à implementer la proposition éducative; et que la formation initiale et continue des enseignants, allié à l'aspect organisationnel du Mouvement, traduit deux éléments fondamentaux pour l'implémentation de la proposition éducative du MST dans les écoles de assentamentos. L'étude suggère que le MST élargisse son processus de formation d'enseignants et quelifie ses aspects organisationnels, impliquant la base jusqu'à atteindre l'esemblo de l'Organisation, à fin de relever les défis que le moment historique lui impose.

INTRODUÇÃO

“Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra. Um gesto, aliás, que se encontra no centro da pedagogia do Movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo”.

Pedro Tierra.

Por vezes, a necessidade comanda a vontade, transforma-se em motivação e impulso, na busca coletiva de soluções para determinados problemas/necessidades que afetam um grupo social, levando-o à conquista de direitos que historicamente lhe foram negados. E cada direito conquistado e exercido reverte-se em nova motivação, em novo impulso, na busca de soluções para outros e novos problemas, que se transformam em novos direitos.

Assim, quando um grupo social expropriado da terra e do trabalho se articula e coletivamente conquista a terra e, com suas famílias, nela reside e trabalha, brota a necessidade de uma escola/educação para seus filhos, que também participaram da luta. Conseqüentemente, cria-se um processo educativo voltado para as demandas e interesses desse grupo social.

Bem constata Garcia (1997, p. 52) quando diz: “...os Trabalhadores Sem-Terra brasileiros, sempre que invadem [sic] terras não produtivas e criam assentamentos, imediatamente constroem uma escola para os seus filhos e filhas”.

É com essa dinâmica que este estudo aborda o acesso à terra e à educação, através das lutas e da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Estado do Espírito Santo, processo permeado por inquietudes, contradições, esperanças e aspirações de homens, mulheres, jovens e crianças que, ao conquistar a terra, se transformam em sujeitos sociais coletivos, processo que possibilita a (re)construção da

identidade perdida e pelo qual indivíduos anônimos, *sem nome*, excluídos e marginalizados da sociedade atual, falam, escrevem e se fazem ouvir.

Nesse processo de ousadia, coragem e rebeldia organizada,

Homens e mulheres revêem suas vidas, partilham de ritos e aprendizagens com os companheiros de diferentes idades, sexos e etnias, dotando-os de uma significação tão viva porque participam intensamente de sua construção, construindo, assim, identificações coletivas, com as quais eles próprios se autopercebem entrelaçados (Linhares, 1997, p. 3).

Somente quem conhece a realidade em acampamentos e assentamentos de Sem-Terra, dela participa e com ela convive, partilhando angústias, sofrimentos e esperanças de seus participantes, percebe as transformações que neles se operam.. Como é que uma coletividade tão diversificada, heterogênea - porque cada pessoa é uma história, que no fundo têm muitas confluências - consegue construir uma organização com unidade e disciplina? O espírito de solidariedade humana, de se preocupar com o outro e de repartir o pouco alimento que existe é evidente e significativo nesses acampamentos, que até parecem *campos de concentração*, criados pela sociedade capitalista excludente.

A esperança, o sonho e, por que não dizer, a certeza de dias melhores, os incentivam, os animam e os mantêm na luta, levando-os a resistir e superar os próprios limites individuais e, num processo político-pedagógico, resgatar valores socioculturais e auto-estima com que (re)constroem suas vidas, pois assim (re)nascem como sujeitos cidadãos.

Sobre esses fenômenos do acontecer histórico, vale destacar um pensamento relevante e esclarecedor:

Esses significados nada têm de arbitrários. Nutrem-se da memória dos que foram dados por vencidos, no que eles têm de mais forte e contagiante - sua adesão aos valores como o de JUSTIÇA e

LIBERDADE. Deste modo, a escola do MST retoma e reconstrói³⁷ com o melhor do passado um sentido para seu projeto de educação e de sociedade brasileira (Linhares, 1997, p. 3).

Dessa forma, a conquista da liberdade e da dignidade humanas remete a uma ruptura com a direção do processo histórico. Não se pode aceitar como natural um passado marcado pelo desprezo e pela violência praticados contra os historicamente vencidos. Se isso acontecer, adverte-nos um filósofo alemão, os mortos não estarão em segurança.

Para o MST, urge romper com o conformismo que se tem traduzido em acomodação e aceitação histórica das feridas do passado. É necessário resgatar e alimentar a capacidade de indignação e, impregnados da memória dos vencidos, propor a construção de um presente capaz de purgar as mazelas desse passado, para avançar no caminho que conduz à cidadania e à humanização do próprio homem. Isso nos remete, portanto, a pensar numa práxis educativa que desenvolva essa capacidade, pois é na história que o homem se realiza, enquanto ser sócio-histórico.

Não se pode limitar a libertação à possibilidade de viver dias melhores, fora do limite estreito da exploração capitalista. Ela terá que ser resultado de um processo em que homens, mulheres e todo o povo sejam capazes de compreender os mecanismos da dominação histórica, da sua crueldade e, por seu turno, de se transformar em *arquitetos de seus destinos*, buscando a Liberdade como forma de dar vida *ao sangue de seus mortos*.

A elite sempre escondeu, camuflou e distorceu a verdadeira história do povo brasileiro. E um povo que não conhece sua história, que não conhece o real significado do passado, é um povo sem raízes, que terá enormes dificuldades para entender o presente e construir o futuro de acordo com os seus anseios e necessidades.

Analisando a práxis educativa em escolas de assentamentos do MST, Garcia tece considerações relevantes, ao constatar que as crianças,

Aprendem a reconstruir a história de seu país, arrancando os véus que historicamente escondiam o processo de exploração e dominação de que os negros, indígenas e mestiços foram vítimas. O processo de desconstrução é acompanhado de um processo de reconstrução de uma nova história que resgata as lutas contra o colonizador, as lutas contra a escravidão, as lutas contra a discriminação racial e étnica, as lutas contra a exploração da classe trabalhadora [...] Vão escovando a história a contrapelo, como enfatiza Benjamin, aí identificando pistas e acumulando forças para a construção do futuro. Retomar as utopias populares é parte da construção de um sentimento de potência coletiva (Garcia, 1997, p. 53).

É nessa (re)construção histórica que talvez resida a novidade do processo de emergência e consolidação do MST, como força política e social, e, no particular, a proposta pedagógico-educativa, bem como o processo de formação de professores que nele e por meio dele se desenvolve.

O presente estudo (a) resgata essa trajetória, específica do MST no Estado do Espírito Santo, em meio a um paradoxo, no qual, de um lado, está o projeto neoliberal com suas leis e mecanismos, que exclui e marginaliza milhões de seres humanos em todo o mundo, e, do outro, as possibilidades e perspectivas de construção de um projeto alternativo de (re)organização da sociedade, baseado nos princípios universais de justiça e solidariedade humana; (b) analisa a proposta pedagógica do MST no âmbito das escolas de assentamentos¹ no Estado do Espírito Santo, tendo como eixo norteador o processo de formação de professores e a própria organicidade do MST.

Tem a particularidade de ser refletido e escrito por alguém que participa dos processos de luta e organização desse Movimento, no sentido de iluminar os passos que estão sendo dados como exigência para uma construção mais sólida e segura.

¹ Na concepção deste trabalho, o assentamento é o espaço geográfico onde um conjunto de famílias, oriundas de um processo de mobilização e luta pela terra, passam a viver e a trabalhar, buscando organizadamente seu desenvolvimento socioeconômico e cultural. Constitui-se, também, na base social e política do MST, pois continua se organizando e lutando pelos objetivos gerais do Movimento, num processo social mais amplo.

Parte do princípio de que a organicidade do Movimento e a formação de professores são dois elementos fundamentais para a implantação da proposta pedagógica e para o avanço do processo educativo em escolas de assentamentos.

A relevância do estudo está no fato de possibilitar o resgate da história da luta pela terra no Espírito Santo, a partir da década de 80, a sistematização da práxis educacional que ocorre na rede oficial de ensino, mas sob orientação de um movimento social específico - o MST, com a adoção de um instrumental teórico que possibilite maior qualificação dessa práxis, haja vista as demandas e exigências cada vez maiores que a realidade vem apresentando. Dito de outra forma, o estudo permitirá sistematizar a trajetória do MST e da educação nos assentamentos no Espírito Santo, bem como analisar a implementação da proposta pedagógica do MST, uma vez que esse trabalho ainda está por ser realizado.

Para tanto, este trabalho está dividido em quatro capítulos. Seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

O **Capítulo I** situa o problema de investigação, a hipótese de trabalho, os objetivos e a metodologia utilizada para a pesquisa, deixando clara a perspectiva que o estudo aponta.

O **Capítulo II** aborda a questão agrária, enfocando as transformações recentes ocorridas na agricultura capixaba a partir do Censo Agropecuário 1995/96 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e sistematiza a trajetória do MST no Espírito Santo, no período de 1984 a 1997, adotando como parâmetro para recomposição histórica as ocupações de terra e o processo organizativo do MST, em seus diferentes contextos.

O **Capítulo III** registra a trajetória da educação nos assentamentos no Espírito Santo, no mesmo período, destacando com maior relevância o processo de formação de

professores para as escolas de assentamentos, a articulação do trabalho e o processo de constituição do Setor de Educação do MST/ES.

O **Capítulo IV** apresenta e discute teoricamente a proposta pedagógica do MST, por intermédio de seus princípios político-pedagógicos, a partir da pesquisa desenvolvida em duas escolas de assentamentos. Busca estabelecer um diálogo analítico/crítico entre a teoria que fundamenta esses princípios e a práxis concreta em escolas de assentamentos no Estado do Espírito Santo.

As **Considerações finais** apresentam conclusões, críticas, bem como propostas concretas no intuito de contribuir para o avanço desse processo educativo que se desenvolve com a marca da ousadia, da persistência e, fundamentalmente, com uma profunda confiança na capacidade de organização e de luta do povo Sem-Terra, na construção de um mundo solidário e justo que tem como centro de desenvolvimento o **Ser Humano**.

CAPÍTULO I

O Problema e seu Contexto

1.1 O Problema de Investigação e a Hipótese de Trabalho

A proposta pedagógica do MST em implementação em escolas de assentamentos, bem como a formação de professores, a organicidade e as lutas do Movimento desenvolvem-se num contexto sócio-histórico de profundas contradições e crises não apenas no sentido conjuntural, mas também no estrutural, de lógica de funcionamento do sistema capitalista internacional, que acaba determinando as políticas governamentais dos países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil.

Neste final de século, com a formação de megamercados, assistimos à integração de grandes potências, tais como os Estados Unidos, o Japão e a Alemanha, que, nas suas regiões e no mundo, com o intuito de se protegerem, constituíram-se em grandes blocos econômicos, fechando-se aos demais e contradizendo, inclusive, aquilo que pregam em termos da internacionalização da economia, da globalização dos mercados e das relações humanas.

Nunca os seres humanos estiveram tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes entre si. Separados por milhares de quilômetros, dois homens podem fazer negócios, podem se comunicar pela linguagem escrita, auditiva e visual. Uma notícia pode percorrer o mundo em segundos. Porém a distância social entre o mundo de uma minoria rica e o do restante da humanidade é absurda e cresce sistematicamente, parecendo, inclusive, que a espécie humana se divide em duas subespécies.

“Fazendo uma comparação direta entre os 20,0% mais ricos e os 20,0% mais pobres do mundo, o diferencial de renda é de 150 para 1. [...]. A riqueza combinada dos 447 bilionários do planeta é maior do que a renda da metade da população mundial”

(Sinopse, 1997, p. 3-4). O norte do planeta, habitado pela quarta parte da população mundial, consome 70,0% da energia mundial, 75,0% dos metais, 85,0% da madeira, 60,0% dos alimentos, 72,0% do leite, 64,0% da carne e 81,0% do papel fabricado no mundo. Nessa região também circulam 92,0% dos automóveis. Os outros três quartos sobrevivem com o restante, ainda mal dividido (Sader, 1995).

Calcula-se que 1 bilhão de pessoas - mais de 14% da população mundial - viva em pobreza absoluta, ou seja, dispondo de um rendimento inferior a cerca de 365 dólares por ano. Do outro lado do abismo, 15% da população mundial produziu e consumiu 70% do rendimento mundial (Santos, 1996, p. 293).

Atualmente, “um número estimado entre 13 milhões e 18 milhões de pessoas, principalmente crianças, morrem de fome a cada ano. Isso significa cerca de 40 mil por dia” (Sinopse, 1997, p. 3).

As forças e interesses econômicos que propiciam o desenvolvimento tecnológico são as mesmas que concentram a renda e excluem a maioria da população de utilizarem essas conquistas. A sociedade e, portanto, os homens possuem condições técnico-científicas para garantir o prolongamento da vida humana até limites nunca antes imaginados. Contudo, gerações inteiras de crianças continuam morrendo por falta de condições básicas de vida, por falta de comida. “A fome, inseparável companheira dos pobres, é filha da desigual e injusta distribuição de renda, das riquezas e das injustiças desse mundo. Os ricos não conhecem a fome, pois nunca a experimentaram e não sabem o que ela significa”².

Se o mundo se comove, com razão, quando ocorrem acidentes, catástrofes naturais e/ou sociais que matam centenas ou milhares de pessoas, por que não se comove diante do genocídio das 40 mil pessoas que a fome mata todos os dias?

² Extraído do discurso de Fidel Castro na Conferência da FAO, em Roma, dezembro de 1996.

O fato é que o processo de globalização da economia contempla apenas os interesses das grandes corporações internacionais, do capital financeiro que administra a economia mundial e os interesses da maioria dos governos (elites) dos países atrelados, submissos e subservientes às normas e exigências dos organismos financeiros internacionais e à filosofia do neoliberalismo. Com essa lógica, este final de século está marcado pela riqueza e opulência e pela miséria e indignação entre os homens.

Segundo Ianni (1997, p. 1), “as transnacionais planejam, tecem, realizam e desenvolvem as suas atividades por sobre fronteiras e regimes políticos, além das diversidades culturais e civilizatórias”, ou seja, nessa ordem econômica internacional, prevalecem e dominam os interesses das multinacionais, do grande capital financeiro, que, com novas estratégias, continuam saqueando as riquezas dos “países colonizados”, independentemente das dificuldades e problemas sociais que o povo desses países enfrenta, e que, na maioria dos casos, foram criados pelas políticas econômicas condicionadas por aqueles capitais. Dessa forma, justifica-se a exclusão de amplas camadas da população que padecem necessidades elementares em todas as partes do mundo onde, ao lado do progresso técnico-científico, está o *apartheid* social.

Vivemos sob a égide do neoliberalismo, cujos fundamentos são a desregulamentação da economia, a privatização e os cortes orçamentários para reduzir o déficit público. O diagnóstico neoliberal considera que a inflação e o descontrole dos gastos estatais viriam da folha salarial do Estado e de seus gastos com educação, saúde, habitação, saneamento básico, e que a solução estaria na diminuição do poder do Estado na economia. Por isso a política do *Estado mínimo*, que não intervém na economia e apenas mantém a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo, deixando agir livremente os mecanismos de mercado. Este passa a ser o *organizador* da economia e, por que não dizer, da sociedade.

Nessa direção, argumenta Sader (1995, p. 193): “O neoliberalismo, como proposta de reorganização da sociedade em função do livre mercado, deixa entregues ao espírito mercantilista os direitos à saúde, à educação, à vida, enfim [...]. Representa hoje a consolidação de uma sociedade de apartação social”.

Gentili & Silva (1995, p. 28), comentando a estratégia do neoliberalismo e abordando a questão da educação, observa: “A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais”. Nessa ótica, a educação também passa a ser uma mercadoria como qualquer outra, que as pessoas que dispuserem de recursos comprem.

Anderson citado por Gentili (1995, p. 8) sintetiza com profundidade o neoliberalismo, dizendo, no entanto, que nada está definitivamente dado; pode-se apenas fazer balanços provisórios de um movimento ainda inacabado.

... Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não

conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje.

Consideram-se avassaladores os efeitos que a ideologia neoliberal tem causado em prejuízo dos movimentos e alternativas de esquerda, em diferentes partes do mundo, mas, diz Anderson: “milhões de pessoas não acreditam em suas receitas e resistem a seus regimes”.

Esses milhões - nos quais nos incluímos - ousam pensar, propor e construir novas alternativas, outros regimes, a partir das realidades concretas de cada país. Conhecendo os problemas da realidade atual e os mecanismos que a determinam, não se pode admitir uma postura de indiferença. É necessário reinventar, projetar uma nova sociedade baseada na justiça social, na solidariedade, na realização e na conquista dos direitos de cidadania, lutando contra qualquer tipo de exclusão e marginalização social.

Bem nos advertem Gentili & Silva (1995, p. 28): “Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos”. Urge, portanto, romper com o conformismo que, em última instância, legitima o *status quo*.

Romper com o conformismo significa, nas palavras de Sader (1995, p. 195), “lutar e concretizar um mundo de educação, de cultura, de autonomia individual e realização social. Significa realizar o sonho desses **anjos tortos** que acalentam os desejos de felicidade perseguidos pelos homens e mulheres ao longo da história”

É necessário resgatar a memória histórica capaz de criar e (re)criar, permanentemente, espaços de exercício de solidariedade e cidadania, de auto-estima, de indignação perante as injustiças, para não nos desviar e não nos dar por vencidos. Não morreu a idéia de que a solidariedade e a justiça social possam ser os alicerces fundadores da vida em sociedade, capazes de amenizar as contradições e desigualdades econômicas e sociais que condenam milhões de seres humanos à morte precoce.

O ilustre historiador Hobsbawm (1996, p. 562), no livro *Era dos extremos*, analisando a história do século XX, conclui que foi um século *breve e extremado*, marcado por catástrofes, guerras, crises, incertezas, e que não há previsões seguras sobre o futuro: *nem temores, nem esperanças*. Porém, adverte:

46

*Sabemos que, por trás da opaca nuvem da nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir **ad infinitum**.*

Segundo o autor, não significa aceitar que será eternamente assim. O futuro não pode ser mera continuação do passado nem uma projeção linear das tendências aparentes do presente. Existem contradições e crises, forças políticas e sociais que podem, em determinados momentos e sob determinadas condições, mudar os rumos da história. Esse poder está nas mãos daqueles que historicamente foram tidos como vencidos e se manifesta na rebeldia organizada dos novos movimentos e lutas sociais.

Hobsbawm (1996, p. 562) continua: “Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão”.

Nessa direção, buscando as possibilidades de evitar a queda na escuridão que conduziria definitivamente à barbárie e acreditando nelas, é que em diferentes partes e regiões do planeta, ocorrem manifestações e expressões de resistência, de indignação, de insubmissão, de luta e de esperança na construção de uma alternativa, baseada nos pilares da justiça e da solidariedade humana. Vejam-se as lutas em Chiapas, as lutas indígenas, as dos negros, as das mulheres, as dos camponeses Sem-Terra, as dos movimentos de bairros e outras, que buscam dar continuidade ao processo histórico de conquista da cidadania e da liberdade.

É necessário pensar e alimentar a utopia³, a coragem de sonhar e dar a vida pela realização desses sonhos, lutando orgânica e decididamente pela transformação dessa realidade.

As conseqüências da política neoliberal são profundas na realidade brasileira, tanto nos aspectos econômicos como nos sociais. Os indicadores dessa situação são assustadores e inquietantes.

Dados do IBGE citados por Benjamin et al. (1998) revelam que os 10,0% mais ricos ficaram com 49,8% da renda, enquanto os 10,0% mais pobres ficaram com apenas 0,8%. Mesmo limitando-se à População Economicamente Ativa (PEA), mais de 70,0% da força de trabalho recebe menos de três salários mínimos por mês.

Pesquisas do Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos (DIEESE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) revelam que 16,0% das crianças brasileiras trabalham, o que dá ao Brasil o sexto lugar no *ranking* mundial de exploração do trabalho infantil. A maioria das crianças que estudam e trabalham nos centros urbanos ganham menos de um salário mínimo, com uma jornada de trabalho de até quatorze horas diárias, e a repetência escolar entre elas atinge índices de 60,0 a 70,0% (Sinopse, 1997, p. 3).

Acrescenta-se a isso o destino de milhares de crianças e adolescentes que caem no mundo das drogas, da prostituição infantil, da violência, como vítimas de um sistema que as exclui e marginaliza.

Como este trabalho aborda a luta pela terra e pela educação, vinculada a um movimento social específico - o MST, é necessário nos determos por um momento sobre a realidade da concentração da terra em nosso País. De acordo com dados da Organização

³ O sentido de utopia a que nos referimos neste trabalho não é o criticado por Marx no Manifesto Comunista. Refere-se à capacidade de pensar numa realidade ainda não vivida, justa e solidária, para cuja edificação os homens se decidem a lutar organizadamente, através de um intenso trabalho de conscientização, de mobilização, de organização e de lutas de massas, em torno de um projeto alternativo de desenvolvimento econômico e social capaz de incluir todo o povo.

das Nações Unidas (ONU), o Brasil é o segundo país com maior concentração de terras do mundo: 1,0% dos proprietários detêm 46,0% das terras e 50 mil grandes proprietários possuem 165 milhões de hectares.

A Tabela 1 ilustra essa realidade.

TABELA 1
Situação dos Estabelecimentos Agrícolas no Brasil

Tamanho (hectares)	Número	Área total (ha)
Menos de 10 há	3.086.598 (52,9%)	10.159.737 (2,7%)
10 a 100 há	2.176.372 (37,3%)	69.613.016 (18,5%)
100 a 1.000 há	519.295 (8,9%)	132.076.588 (35,1%)
mais de 1.000 há	52.513 (0,9%)	164.813.520 (43,8%)

Fonte: FGV.

Observa-se que as propriedades com menos de 10 hectares somam aproximadamente 53,0% do total e ocupam uma área inferior a 3,0%. No outro extremo, representando menos de 1,0%, as propriedades com mais de 1.000 hectares ocupam quase 44,0% da área total.

Foram esses grandes proprietários que, na década de 80, fundaram a União Democrática Ruralista (UDR), uma organização paramilitar, criminosa, que transferiu claramente o conflito fundiário do Estado para os particulares, desmoralizando e desestabilizando a ainda modesta ação do governo no sentido de implementar a Reforma Agrária.

Nos conflitos de terra dos últimos anos, que resultaram em trabalhadores mortos e feridos, os policiais militares (do Estado) foram os principais responsáveis pela violência, em nome da tradição oligárquica na defesa dos interesses privados.

Essa tradição se assenta na impunidade dos crimes acobertados pelos tribunais militares, com tendência a intensificar-se com a proposta de descentralização da Reforma Agrária, estimulando o aumento da violência policial sob o comando dos governos locais.

Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (1998), de 1985 a 1996 foram assassinadas 1.013 pessoas no meio rural. Entre esses assassinatos incluem-se 33 massacres com um total de 195 mortos.

Nesse contexto, a partir das injustiças e contradições do sistema capitalista, parcelas de trabalhadores excluídos do processo de modernização da agricultura brasileira⁴ organizam-se e lutam por melhores condições de vida. No final dos anos 70, retomam a histórica luta pela terra, dando origem a um importante movimento social no campo brasileiro: **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.**

A história desse Movimento não possui uma data específica com relação ao seu início e fundação. Sua compreensão deve ser buscada na análise e como resultado de um processo no qual a confluência de fatores objetivos e subjetivos, num determinado contexto histórico, foi capaz de conformá-lo. No entanto se afirma comumente que o MST nasceu das lutas isoladas, localizadas e massivas pela posse da terra, as quais se desenvolveram a partir de 1978, no sul do Brasil.

Essas lutas não aconteceram espontaneamente nem pela simples vontade das pessoas, lideranças e/ou dirigentes camponeses. Tanto as lutas como a participação das lideranças no processo de emergência do Movimento remontam a aspectos de ordem econômica, política e social.

Subjacente ao aspecto econômico, que motivou a retomada da luta pela terra no final dos anos 70, estão (a) o processo de expansão do capitalismo na agricultura brasileira durante os governos militares; (b) a mecanização intensiva da lavoura, que dispensou

grande contingente de mão-de-obra e concentrou ainda mais a propriedade da terra; (c) a introdução da monocultura, principalmente da soja, da cana e do algodão.

Dentre os fatores políticos que caracterizaram esse período, destaca-se o avanço das lutas operárias e populares nos grandes centros urbanos, com as quais se passou a enfrentar a ditadura militar, exigindo, além de reivindicações econômicas, a democracia e a abertura política. Isso possibilitou, em grande medida, a conquista de espaços de liberdade de organização e a possibilidade de manifestações através das lutas de massas.

Em se tratando dos fatores sociais, dois aspectos são relevantes: primeiro, o trabalho pastoral das igrejas progressistas, fundamentadas na Teologia da Libertação, especialmente por meio da CPT e da Pastoral Popular da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB); segundo, o surgimento de um novo sindicalismo rural, que preconizava um sindicato de massas, de classes, combativo e democrático, e que, mais tarde, juntamente com o sindicalismo urbano, deu origem à Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁵.

Esse conjunto de fatores, interligados, criaram as condições sociais e políticas para o surgimento e multiplicação das lutas camponesas pela terra. A articulação dessas lutas deu origem, em 1984, ao MST, quando da realização do I Encontro Nacional dos Sem-Terra, em Cascavel/PR.

Dessa forma, pode-se dizer que o MST surgiu da composição de três forças sociais:

a) das lutas *corporativas* isoladas e localizadas, que denunciavam a situação de exclusão dos trabalhadores, a concentração da propriedade capitalista da terra, o modelo de modernização da agricultura, a concentração dos meios de produção, da renda, dos lucros e da tecnologia;

⁴ No capítulo II deste trabalho esta questão será retomada.

b) da Igreja que, em muitas regiões do País, teve um papel não somente de apoio ou de adesão, mas também de direção nas lutas. No âmbito da CPT, muitos agentes de pastorais, padres e, em alguns casos, até bispos, pelo seu trabalho pastoral de conscientização, pela capacidade intelectual, pela liderança de massa que exerciam sobre os Sem-Terra e por sua vinculação direta com as lutas, assumiram durante certo tempo a condição de condutores das lutas por terra e por trabalho no campo;

c) do movimento e das lideranças sindicais que compunham o sindicalismo combativo, resultante do trabalho de base desenvolvido principalmente pela CPT, que acabaram se envolvendo mais diretamente com a luta pela terra.

Referindo-se a essas lutas iniciais, Górgen (1987, p. 21) menciona duas ocupações de terra ocorridas em 1979, no Rio Grande do Sul: fazendas Macali e Brilhante, as quais foram sumamente importantes para o surgimento do MST, por três motivos:

- 1º) *Inauguram uma nova forma de luta pela terra no Brasil: a **ocupação organizada**.*
- 2º) *Inauguram uma nova forma de resistência na terra, que é o **acampamento permanente**, organizado em pequenos núcleos e com pressão constante sobre o governo.*
- 3º) *Representam o **embrião de organização** do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.*

Para dar uma visão do processo histórico da construção do MST nacional, apresentamos no Quadro 1 a trajetória histórica desse Movimento que nos permite analisar e comparar seus principais momentos, bem como seus elementos conjunturais significativos (CONCRAB, 1996, p.3)

Na fundação do Movimento Nacional, em 1984, os Sem-Terra definiram três grandes objetivos para sua luta: **terra, Reforma Agrária e transformações sociais**.

De acordo com Stédile & Górgen (1993, p.35),

⁵ A CUT foi fundada em Praia Grande, SP, em agosto de 1983.

52

...o objetivo de lutar por terra busca atender a uma necessidade econômica de sobrevivência de cada família sem terra. [...], tem um caráter de luta corporativa, sindical. A exemplo de quando os operários lutam apenas por melhorar suas condições de sobrevivência.

É uma luta motivada basicamente pela necessidade, pois, despossuídos de tudo, decidem lutar por um pedaço de terra e encontram na ocupação, no acampamento, a possibilidade de conquistá-la.

QUADRO 1

Trajetória Histórica do MST Nacional

Período	Conjuntura Nacional	Processo Organizativo	Concepção das Lutas
1979 a 1984	Crise econômica, abertura política, greves do ABC, trabalho das Pastorais Sociais (CPT, PO, CIMI e PPL), anistia, etc.. O governo procura resolver os conflitos agrários como problemas sociais. Campanha pelas eleições diretas. Principal inimigo: a pistolagem.	Lutas isoladas. Iº Encontro Nacional de Fundação do Movimento Sem-Terra (jan./84). Resolução de problemas concretos, mobilização contra o regime militar e ocupações locais. Articulação das lutas.	1979/83: "Terra para quem nela trabalha". 1984: "Terra não se ganha, se conquista".
1985 a 1988	"Nova Republica e o PNRA. Articulação dos setores da agricultura contrários à Reforma Agrária na (UDR). Principal inimigo: UDR.	Ocupações articuladas e massivas de terras e órgãos públicos; greves de fome. Iº Congresso Nacional (jan/85). Ênfase na organização do MST.	1985: "Sem Reforma Agrária não há democracia". 1986: "Ocupação é a única solução".
1988 a 1990	Assembléia Nacional Constituinte e eleição presidencial.	Expansão do MST. Surgimento no Nordeste com pequenas ocupações. Desenvolvimento da resistência de massas. IIº Congresso Nacional (maio/90).	1989: "Ocupar, Resistir, Produzir".
1990 a 1992	Governo Collor. Repressão contra os movimentos populares e sindicais. Luta pelo "Impeachment". Principal inimigo: o Estado, por meio da repressão policial e das ações do Poder Judiciário.	Extensão da luta pela terra para a cidade, por meio de jornadas nacionais conjuntas e da continuidade das ocupações de terras e órgãos públicos. As caminhadas como principais formas de luta.	
1993 a 1994	Governo Itamar. Articulação da sociedade civil na "Campanha contra a fome e a miséria, pela vida". Instabilidade das políticas governamentais.	Jornadas massivas e construção do "Fórum dos Rurais", com ações nas capitais e principais centros urbanos. Iº Grito da Terra Brasil.	

1995	FHC, Plano Real e agudização da crise na agricultura. Reforço à consolidação do Plano Neoliberal. Reforma constitucional tratando a Reforma Agrária como conflito social. Conflitos entre Sem-Terra e as polícias estaduais deixando mortos e feridos.	Construção de metodologias para o desenvolvimento de lutas específicas: Sem-Terra, assalariados(as) e semi-árido. IIº Grito da Terra Brasil. IIIº Congresso Nacional (jul/95). Marcha Nacional pela Reforma Agrária e pelo emprego (abr.96).	1995: “Reforma Agrária: Uma luta de todos”.
------	---	---	---

Fonte: MST/CONCRAB.

Mas a terra por si só não resolve os problemas dos assentados. Daí a necessidade de continuar a organização e a mobilização na luta pela Reforma Agrária. Nesse âmbito, o objetivo é mais amplo e abrangente.

Se entende por reforma agrária um conjunto de medidas a serem tomadas pelo governo para alterar a estrutura fundiária do país e garantir terra a todos os agricultores que quiserem trabalhar. [...], lutar por reforma agrária é lutar por mudanças na agricultura brasileira que vão atingir todos os trabalhadores rurais, e não apenas aqueles que estão lutando agora, imediatamente, para resolverem seus problemas de sobrevivência (Stédile & Görgen, 1993, p. 36).

Ao empenhar-se pela Reforma Agrária, que envolve a luta pela terra e por uma política agrícola, envolvendo crédito, preços para os produtos, assistência técnica, educação, seguro rural, comercialização e outros, o MST adquiriu uma amplitude social maior do que as reivindicações do campo sindical: passou a ser não apenas a luta de uma categoria social, mas também a de trabalhadores e da sociedade como um todo, já que a Reforma Agrária é condição para resolver uma série de problemas que afetam o conjunto da população tanto urbana como rural.

O terceiro grande objetivo do MST é a luta por mudanças sociais, no sentido de construir uma sociedade justa, *sem explorados e sem exploradores*, uma sociedade em que os meios de produção e o poder político estejam sob o controle dos trabalhadores.

Dizem Stédile & Görgen (1993, p. 37): “...esse objetivo tem um claro caráter político, pois está relacionado com a organização da sociedade e com o poder político dentro dela”.

Pode parecer estranho um movimento de camponeses Sem-Terra estabelecer um objetivo político em sua luta e em suas aspirações de classe. A compreensão e a argumentação a respeito é simples:

A implantação de uma reforma agrária que realmente faça mudanças na estrutura da propriedade da terra e na forma como está organizada a produção na agricultura, somente acontecerá com mudanças no atual poder político, com importantes mudanças sociais (Stédile & Görgen, 1993, p.37)

Ou seja, no atual contexto brasileiro, a efetivação de uma verdadeira Reforma Agrária depende essencialmente da vontade e da força política dos governos. E, com certeza, o governo das elites jamais possuirá essa vontade política, remetendo então a possibilidade de sua efetivação a um governo identificado claramente com os interesses das camadas populares, de maneira especial com os trabalhadores urbanos e rurais.

Voltando a atenção para a questão da educação, o MST, ao conquistar assentamentos, entre outras demandas, luta por escolas públicas de qualidade. Não basta construir uma escola no assentamento. Além de lutar por sua construção, luta pela implementação de uma educação crítica da realidade, conscientizadora, na perspectiva de contribuir para o processo de transformação dessa realidade.

Cabe aqui uma reflexão sobre o entendimento do termo *qualidade*. Saviani (1997, p. 60) deixa bem claro o que é *ensino de qualidade* na visão neoliberal e na perspectiva dos trabalhadores. Para estes, ensino de boa qualidade é

aquele que propicia a formação de homens e mulheres capazes não somente de trabalhar com eficiência e com desenvoltura para enfrentar situações novas, mas também - e principalmente - de entender o sentido da atividade humana materializada no

trabalho, dominando seus fundamentos históricos e teóricos: tanto no que diz respeito a aspectos técnicos dos processos produtivos, como no que concerne às relações sociais que eles encerram.

Portanto, ensino de boa qualidade é aquele que possibilita a superação do medíocre vínculo dos interesses individualistas e imediatos, que favorece o entendimento das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, que propicia a percepção de que o sujeito humano é autor, construtor do contexto atual, de sua história, de seu futuro.

Ensino de boa qualidade é aquele que possibilita ao sujeito conhecer as características, interesses, angústias e aspirações de um povo do qual é partícipe, identificando-o com os demais, percebendo as contradições de classe e as perspectivas de superação, mediante um processo de organização e lutas capaz de provocar a ruptura do modelo atual.

Segundo Saviani (1997, p. 60), no entanto, a correlação de forças tem sido muito desfavorável aos setores populares e progressistas, haja vista a avalanche neoliberal que repercute e influencia muita gente.

Mas o movimento popular organizado tem apresentado resistências, embora muitos antigos lutadores venham abandonando o barco, seja por se deixarem seduzir pelos encantos da 'nova ordem', seja pela sensação de impotência diante de inimigos tão fortes ou, talvez, porque o pó da queda do muro ainda lhes arranhe os olhos, impedindo-os de enxergar as contradições...

Para o MST, a educação nos assentamentos deve ser de qualidade e desempenha um papel extremamente importante no conjunto da luta pela Reforma Agrária. Possui particularidades, especificidades, conteúdos e formas que a distinguem da educação formal/tradicional para o meio rural. Foi sendo produzida e sistematizada a partir das experiências que se desenvolviam nos diferentes assentamentos de diferentes Estados do País.

Como parte da organicidade do Movimento, o Setor de Educação do MST vem se conformando, em nível nacional, desde o ano de 1987, sendo composto por professores militantes que atuam nos setores e escolas dos Estados onde o Movimento está organizado e por intelectuais vinculados e comprometidos com esse trabalho educativo. É responsável pela articulação do conjunto da educação nos assentamentos, pela formação de professores em nível nacional e pela produção/sistematização de materiais que servem de orientação e subsídios para os professores nos Estados.

A primeira elaboração teórica realizada pelo Setor de Educação do MST ocorreu em 1991 e foi fruto das experiências e discussões coletivas entre os professores e as lideranças do Movimento. Sistematizava os objetivos a serem alcançados nas escolas dos assentamentos, bem como os princípios pedagógicos para orientar a práxis dos professores e coordenadores do MST nos Estados, tendo sido editada no Caderno de Formação nº 18 intitulado *O que queremos com as escolas dos assentamentos?* (MST, 1991).

Na continuidade do processo, o Setor de Educação editou o Caderno de Educação nº 1, *Como fazer a escola que queremos?* (MST, 1992), apresentando um conjunto de sugestões de como estruturar o currículo das escolas centrado na prática, partindo da realidade social; de como fazer o planejamento, definir objetivos, selecionar e desenvolver os conteúdos, fazer a avaliação, principalmente.

Trabalhou a idéia dos *temas geradores*, apresentando uma seqüência de temas que poderiam ser levados em consideração nas escolas: “1. Nosso assentamento. 2. Nossa luta

pela terra. 3. Nossa cultura e nossa história de luta. 4. Nosso trabalho no assentamento. 5. Nós, nosso trabalho e a natureza. 6. Nossa saúde. 7. Nós e a política” (MST, 1992, p. 25). Apresentou, ainda, uma série de questões relacionadas a cada tema gerador, a partir das quais se podem planejar as atividades e definir os conteúdos das diferentes áreas de estudo.

Como fruto desse processo coletivo de fazer-pensar, de refazer-repensar por intermédio de estudos, de aprendizados e do avanço do próprio Movimento, o Setor de Educação, em 1996, sistematizou com mais profundidade, utilizando os documentos anteriores, os princípios filosófico-pedagógicos e a proposta de educação do MST. Esse trabalho está no Caderno de Educação nº 8 intitulado *Princípios da Educação no MST* (MST, 1996). Incorpora elementos e idéias novas, mesmo porque a realidade é muito dinâmica e está em permanente desenvolvimento, exigindo uma atualização constante. Esse documento servirá de base para a investigação que é objeto deste estudo.

O MST adota o princípio de que a educação pode contribuir para o processo de luta pela Reforma Agrária, com o acúmulo de forças e a elevação da consciência social dos indivíduos na perspectiva de transformação social.

Esse pressuposto define, em grande medida, o caráter da educação no Movimento como sendo:

...um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Todo esse *enunciado* perpassa, interpenetra e orienta a práxis pedagógica dos professores vinculados ao Movimento, bem como os processos de formação organizados e desenvolvidos pelo MST, no sentido de que o *novo* vai sendo construído nas entranhas do

velho. Instala-se uma luta ininterrupta entre as exigências e virtudes da nova práxis, em contraposição aos defeitos e vícios da prática conservadora/tradicional, até o momento em que o *novo* possa suplantar o *velho*.

Por isso, os documentos do MST enfatizam a necessidade de vivenciar nas escolas valores como o sentimento de indignação perante as injustiças; o companheirismo e a solidariedade entre as pessoas; a direção coletiva e as responsabilidades individuais; o planejamento e a avaliação das atividades; a democracia com a participação efetiva dos envolvidos; a disciplina em relação ao estudo, ao trabalho, à militância e à organização coletiva; a busca constante de formação e auto-superação; o espírito de sacrifício, quando necessário, em favor do coletivo; a criatividade e o espírito de iniciativa; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações para realizá-lo.

São valores de caráter humanista e socialista

que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na produção desses bens e à igualdade na

participação de todos nesses processos (MST, 1996, p. 9).

Nesse sentido, a proposta educativa do MST caracteriza-se por focalizar uma educação que diferencia e seleciona conteúdos, que cria e recria métodos, que se organiza; que se desenvolve numa perspectiva em que as camadas populares, através de suas lutas e organizações, devem buscar o fortalecimento de uma contra-hegemonia, na tentativa de ir construindo um projeto alternativo que contemple suas demandas e seus anseios.

É uma educação de classe, com o compromisso explícito de elevar a consciência do povo, dos alunos e dos educadores numa perspectiva revolucionária, como tão bem se expressou Florestan Fernandes: “feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas,

embora essa vinculação não seja necessária”. Admite-se que não é a educação por si só que fará a transformação social, mas Fernandes refere-se ao nível de consciência do povo e diz: “... em um País como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova ...” (Fernandes citado por MST, 1996, p. 1), tarefa para que a educação pode contribuir.

Vendramini (1992, p. 132), discutindo o papel da educação na sociedade e, em especial, no MST, comenta:

O papel da educação é ser difusora de conhecimentos, conhecimentos estes vinculados ao contexto em que ela é desenvolvida, e de bases teóricas que permitam compreender os fenômenos materiais da sociedade em que vivemos, que não se limite às aparências, que dê possibilidades de formulação de uma visão de mundo conseqüente e comprometida.

O vínculo entre educação e mobilização social é primordial na proposta educativa do MST. Deve estar ligado às lutas, aos objetivos gerais e a todo o processo de construção da organicidade do Movimento. Em relação a esse aspecto, destaca-se a advertência de Gentili (1997, p.197):

Uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes nas sociedades. Se a escola não contribui para o fortalecimento dos movimentos populares, ela acaba contribuindo para o seu enfraquecimento.

Um mal-entendido em relação à insistência na relação entre educação e MST poderia levar à conclusão de que a proposta educativa do Movimento é corporativa, estreita e fechada. No entanto, afirma o MST em seu Caderno de Educação nº 8 (1996, p. 6):

...insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas

específicas [...]. Por isso é também característica essencial de⁶⁰ nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”.

Em outras palavras, significa dizer que a realidade cotidiana pode ser o ponto de partida para que se percebam as relações com o contexto do mundo globalizado, ou, ainda, que nossa vista tem que enxergar além do que os nossos olhos alcançam.

Deve ser uma educação *aberta para o mundo* e também *aberta para o novo*. Ou seja, para compreender as novas relações interpessoais e sociais que vão se originando nas contradições de ordem política e econômica do contexto mais amplo no qual o MST está inserido e contribuir para a construção dessas relações, a educação terá que estabelecer uma relação dialética permanente.

Essa nova mentalidade será fruto de um processo de convivência social e política, centrado na discussão e na construção de uma nova ética, baseado nos princípios da justiça social e da cidadania, para a qual a educação possa contribuir, incentivando a vivência desses valores na escola, no assentamento e na sociedade.

O MST (1996, p. 9) concebe ainda a “educação como um processo permanente de formação e transformação humana”. Acredita na capacidade de as pessoas transformarem e serem transformadas, no espaço em que educam e em que são educadas, num processo inesgotável e infinito de mudanças que só termina com o fim da própria vida.

Dada a amplitude, as características e o caráter do MST, a proposta educativa que sob sua estratégia se desenvolve requer uma dose de organicidade, de diretrizes e de pressupostos que orientem a práxis dos professores e do conjunto dos envolvidos, neste caso, os assentados, a fim de que lhe seja garantida a unidade, enquanto processo educacional.

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e depensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (MST, 1996, p. 4).

Essa concepção é relevante, haja vista a diversidade de realidades existentes em nosso País, diversidades econômicas, políticas, culturais, que devem ser consideradas, tanto nos processos organizativos como nos de encaminhamentos práticos.

No entanto, os pressupostos e princípios educacionais são os mesmos e ajudam a garantir, inclusive, uma certa unidade na implantação do projeto educativo do MST em nível nacional. Costuma-se afirmar que é necessário ser rígido nos princípios e objetivos, mas flexível no jeito de implementá-los e de alcançá-los. É necessário, então, levar em consideração as diferenças regionais.

Dada a relevância da educação no MST, o seu sentido inovador e a amplitude que vem adquirindo, inúmeros estudos e pesquisas acadêmicas estão sendo desenvolvidos com o intuito de compreendê-la, de destacar nela elementos inovadores, de perceber deficiências e, talvez, de contribuir para o avanço desse processo coletivo de construção de uma educação que atenda às demandas e necessidades dos assentados.

Caldart & Schwaab (1991, p. 85), ao analisarem a questão da educação de crianças em acampamentos e assentamentos a partir da história da luta pela terra no Rio Grande do Sul, constatam que existe “uma história, dentro da história da luta pela terra em nosso País que ainda não foi contada”. Essa história é a da educação e da participação das crianças e adolescentes nas ocupações, mobilizações e lutas do MST.

A partir da análise desse processo histórico, concluem que a novidade na educação nos assentamentos não está num modelo idealizado de educação, “mas sim no

conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos com respeito à formação”.

Segundo as autoras, não é inovador afirmar que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a “valorização prática da educação nas lutas e movimentos populares e, em especial, nas do meio rural”. Também não é novo afirmar que a escola deve ser democratizada, mas “é nova a organização coletiva dos pais, alunos e professores, na luta por uma escola pública de qualidade para todas as crianças”.

Acabam por concluir que a novidade pedagógica encontrada na experiência do MST está, portanto,

... no processo pelo qual os trabalhadores rurais despossuídos, isolados entre si e marginalizados [...] passam a construir uma identidade que é a sua, mas que é nova, a identidade de trabalhadores rurais sem terra, organizados num coletivo com capacidade de luta, com força política e, progressivamente, com um projeto social. Identidade que se constrói desde a organização das estratégias de luta até a preocupação com a formação de crianças e adolescentes que façam avançar as conquistas de seu movimento (Caldart & Schwaab, 1991, p. 113).

Haddad & Di Pierro (1993, p. 1) desenvolveram um estudo de caso sobre A *educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em Bagé e Sarandi (RS)*, com o objetivo de identificar elementos inovadores presentes nessa práxis educativa:

O elemento inovador que emerge das práticas do MST dirigidas à escolarização refere-se ao sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu projeto social.

Em outras palavras, o MST não se preocupa em criar uma *escola modelo*, uma escola comunitária própria, como forma de assegurar sua autonomia. Segundo os autores, o MST tenta desenvolver uma nova concepção de escola pública, como sendo aquela mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os interesses da comunidade, de acordo

com os objetivos gerais da organização à qual os assentados pertencem. Isso requer a participação organizada na gestão e na administração da escola, bem como na definição de atividades/conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos-comunidade no decorrer do ano letivo.

Os interesses que estão expressos nos objetivos gerais do Movimento vão além da comunidade em si, porque, em última instância, busca-se a transformação social, de acordo com os interesses e necessidades da maioria do povo brasileiro.

Na opinião dos autores, isso se deve basicamente a dois motivos, sendo um de natureza política e outro de natureza prática. O primeiro “reside no entendimento de que a oferta de educação pública é dever do Estado e direito do cidadão. O segundo decorre das prioridades do Movimento, de vez que a manutenção de escolas comunitárias exigiria recursos materiais e humanos que não estão disponíveis” (Haddad & Di Pierro, 1993, p. 11).

Comentando o perfil das inovações na proposta educativa do MST observadas no estudo de caso, os autores as relacionam com a própria intervenção do MST e as classificam em inovações de ordem filosófico-pedagógica, relacionadas ao processo de gestão.

O fato de o MST se preocupar com a formação dos professores que atuam nas escolas dos assentamentos e trabalhar nesse sentido “assegura a hegemonia de sua orientação filosófico-pedagógica sobre as escolas de assentamento ...” (Haddad & Di Pierro, 1993, p. 32). O serviço de orientação pedagógica prestado pelo Setor de Educação do MST incentiva a adoção de conteúdos e metodologias de ensino mais próximos e adequados ao contexto sociocultural e econômico dos assentamentos.

No que tange à gestão, a intenção é democratizar as relações de poder entre agentes do poder público em relação à participação da comunidade. Assim referem-se os autores: “O MST baseia-se no princípio de que o que confere o caráter público à escola não

é a gestão estatal e sim a participação democrática da comunidade na qual a escola está inserida” (Haddad & Di Pierro, 1993, p.31).

Caldart (1997, p. 40), sistematizando a proposta pedagógica do MST e o processo de formação de educadores que nele se desenvolve, argumenta que a luta do MST é por “escolas públicas de qualidade [geridas] com recursos do Estado e participação das comunidades e do MST na sua gestão pedagógica. Neste sentido, nosso trabalho se integra num movimento social maior de resistência ao desmonte da escola pública brasileira...”.

Ainda analisando os elementos inovadores nas práxis pedagógicas do MST, Haddad & Di Pierro (1993, p. 30) destacam “... as práticas de trabalho produtivo com as crianças, planejamento integrado de atividades por temas geradores, atividades de integração entre escola e assentamento, símbolos ou ritos ligados à mística do MST”.

Cruz (1994) desenvolveu um estudo abordando aspectos educacionais em sentido amplo, examinando as representações que os agricultores possuíam da escola bem como o valor e importância que lhe destinavam. Tenta perceber como se dá o processo de construção do conhecimento, a formação educativa mais ampla aliada às crenças políticas e o projeto de sociedade desses agricultores, enquanto trabalhadores vinculados ao Movimento.

Na análise sobre uma escola possível para o MST, apresenta como inovação o fato de a prática educativa no MST não estar limitada à lousa, ao papel, à sala de aula em si. Segundo o autor, “a ação educativa é produzida na luta política, nas assembléias, nas discussões coletivas nos setores de organização comunitária. [...]. Há um saber que é gestado diretamente das práticas e lutas do dia-a-dia, do cotidiano” (Cruz, 1994, p. 94).

Isso demonstra que a educação no MST não é pensada de forma isolada. Ela perpassa uma série de atividades, a própria vida comunitária. A pedagogia é ampla e abrangente e cobra da escola a sintonia entre os objetivos gerais do Movimento e a realidade cotidiana dos próprios assentados.

A sociedade brasileira percebe o MST com um propósito e com capacidade de luta. Um estudo intitulado *Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST*” observou que o MST possui e alimenta uma capacidade de resistência e traz à tona um projeto alternativo à globalização capitalista.

Devemos inclusive considerar que uma grande contribuição educativa do MST neste momento para a sociedade brasileira é a sua própria capacidade de manter vivos os sonhos e as utopias, de mostrar que as lutas coletivas são possíveis neste mundo onde é tão decantada a vitória dos projetos individualistas, onde a globalização é sinônimo de mercado, eficiência e produtividade (Menezes Neto, 1997, p. 29).

Estudos de Vendramini (1992) e Cruz (1994) destacam que, apesar das inovações, da importância do processo educativo do MST, existe um descompasso, uma falta de sintonia e uma distância entre o que prega a direção e os documentos do MST sobre a educação e a realidade concreta nas escolas dos assentamentos. Segundo os autores, a práxis pedagógica desse processo se assemelha à da escola tradicional.

Vendramini (1992), em estudo/pesquisa junto a assentamentos do Estado de Santa Catarina, com o intuito de compreender o processo educativo que se desenvolve num movimento social específico - o MST, busca refletir se essa proposta se contrapõe, e em que nível, à lógica da educação formal no Brasil e, em especial, à do meio rural. Condiciona, em grande medida, a implantação do projeto de educação do MST ao avanço organizativo da produção coletiva nos assentamentos, através da socialização da terra e da mão-de-obra.

Observa a dificuldade de implementação da proposta na prática. “Ela está ainda situada nas questões mais gerais da educação, em termos de objetivos e princípios, isto é, dos fins a alcançar; não existe uma proposta pedagógica estruturada...”(Vendramini, 1992, p. 166). Continua sua análise crítica, advertindo: “A questão é que apesar do MST ter construído uma proposta educativa - que se constitui num grande avanço para a

consolidação do seu projeto político - ele não está conseguindo implementá-la” (Vendramini, 1992, p. 166 - 167).

Essa é uma questão que não se pode generalizar, como bem comenta a autora ao dizer que, pelo menos no Estado de Santa Catarina, é assim, e que em outros estados talvez seja diferente. E faz outra advertência:

O MST propõe um encaminhamento para a educação no meio

rural, mas na medida em que não estrutura a sua proposta pedagógica e não propicia as condições básicas para que ela se desenvolva, não dispõe de professores com formação pedagógica e política, ele tende a reproduzir o ensino tradicional das escolas isoladas rurais do sistema oficial de ensino (Vendramini, 1992, p. 171).

Urge observar que essa proposta educativa enfrenta uma série de problemas, de ordem interna e externa, postos, inclusive, pela política econômico-educacional dos governos. No entanto, grandes esforços na busca de mecanismos para superar essas deficiências são envidados pelo MST. Cada vez mais, buscam-se parcerias para avançar no processo de implantação do projeto educativo nos assentamentos, bem como no de formação dos professores, processos que a cada novo passo se tornam mais exigentes.

Cruz (1994, p. 94) assim se manifesta:

Quando se trata da escola, a proposta não se afasta muito da representação tradicional e, muito embora o MST tenha uma proposta educacional alternativa para a educação, na base, enfrenta problemas de aplicabilidade. As professoras dos assentamentos são capacitadas junto aos centros de treinamento do MST, mas enfrentam enormes dificuldades quando tentam aplicar seus conhecimentos na prática.

Segundo o autor, o que se pretende não é inviabilizar a proposta, as aspirações educativas do MST, mas refletir sobre ela e trabalhá-la melhor, sob pena de não passar de uma relação de pressupostos, princípios e intenções restrita às vanguardas do Movimento.

Outro aspecto da proposta educativa do MST observado por Caldart (1990 e 1997), Vendramini (1992) e Frare (1994) diz respeito à formação/preparação dos professores que atuam em escolas de assentamentos. É consenso, entre os autores, a necessidade de haver processos sistemáticos, adequados à formação de professores, porque, em grande medida, a implantação da proposta educativa está sujeita à qualidade dos professores que estão atuando nessas escolas.

Nas palavras de Vendramini, (1992, p. 161) “a questão principal a concluir é que o tipo de escola que o MST defende e busca pôr em prática requer docentes com uma nova formação e com atitudes igualmente inovadoras face à educação e à sociedade”. Para a autora, não basta os professores terem vontade política, espírito de sacrifício, dedicação, para a implementação da proposta; é necessário, fundamentalmente, que sejam pessoas preparadas para essa tarefa, para essa função.

Caldart (1990, p. 56) discute e propõe uma concepção para formação de professores na perspectiva dos movimentos populares do campo, em particular, do MST. Enfatiza a necessidade de se construir uma “nova escola [e uma] nova educação, embora uma ‘nova educação’ só possa acontecer integralmente numa nova sociedade; esta nova educação não será fruto gratuito de qualquer revolução. Nova educação e nova escola surgirão do trabalho cotidiano daqueles que acreditarem nelas”.

Propõe a formação do professor, enquanto trabalhador, como necessária: “uma formação integral e politécnica que contemple desde a cultura intelectual (Gramsci) até a cultura técnica específica à função de educador (formal e/ou não-formal)” (Caldart, 1990, p. 58).

Assim, a formação terá que ser geral (disciplinas básicas ou do núcleo comum, incluídas aí Sociologia Rural, Economia Política, Tecnologia da Produção e outras); terá que ser uma formação pedagógica específica, de preparo para o magistério, envolvendo uma competência técnica e uma dimensão política, ou seja, terá que dar importância ao preparo do *professor-cidadão* que,

além do domínio do saber científico e técnico-pedagógico, tenha a clareza do projeto político em que está se envolvendo e a lucidez corajosa para identificar as estratégias de que precisa se valer a fim de conseguir pôr em prática sua pedagogia renovada dentro dos próprios limites contraditórios do atual sistema de ensino (Caldart, 1990, p. 59).

Em artigo publicado na Revista Nova Escola, Frare (1994) trata de um programa de formação e treinamento de professores intitulado *Escola gente da terra - da conquista da terra à conquista da palavra*, desenvolvido em parceria entre o MST e a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Paraná. O programa visa à qualificação técnico-profissional centrada na proposta pedagógica do MST, pela qual a escola deve se colocar a serviço das necessidades concretas do grupo social, tendo em vista sua contribuição para a busca de soluções e de crescimento da comunidade.

O autor cita o depoimento de um senhor assentado: “queremos que os nossos filhos aprendam de acordo com a realidade e não o que nos mandam lá de cima” (Favre.1994, p. 12). A expressão *lá de cima* está relacionada com o que vem de fora, da SEDU. O artigo destaca, ainda, um sentimento quase que generalizado nos assentamentos: o desejo de estudar e aprender sempre mais.

Análises recentes, sistematizadas por Caldart (1997), dão conta do trabalho que o próprio MST vem desenvolvendo por meio da realização do Curso de Magistério, cuja finalidade é formar técnica e politicamente professores para implementarem a proposta

pedagógica do MST. No curso, os alunos não apenas estudam a proposta, mas também a vivenciam e praticam, transformando-se em sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Para o MST, a formação é entendida como um processo pelo qual os professores constroem as habilidades técnicas, sociais e políticas necessárias à participação inovadora, numa perspectiva de transformação da realidade.

Caldart (1997, p.110) assim se expressa:

A formação inclui socialização e cultivo de saberes, de conhecimentos, de comportamentos, de valores e de afetos, em vista de ações e transformações da realidade. E neste caso não se trata de formar para qualquer tipo de ação ou para sua possibilidade abstrata.

Em artigo publicado na revista Sem Fronteiras, Lerrer (1995, p. 13) cita o depoimento de uma professora de escolas de acampamentos/assentamentos, no qual ela demonstra a preocupação dos Sem-Terra no sentido de saber se a escola “ia continuar formando crianças para andarem de joelhos a vida inteira ou se ia possibilitar a elas compreender por que os seus pais tiveram que enfrentar o desafio de viver num acampamento”.

Essa preocupação transforma-se em uma grande interrogação para o Setor de Educação do MST, que reflete sobre ela e tenta solucioná-la através de princípios pedagógicos, como *a relação teoria-prática* ou a tríade *prática-teoria-prática*, numa perspectiva de mudança dessa realidade discriminatória, opressora e excludente.

Assim como ocorre com outros segmentos sociais, o acesso à escola, o direito à educação pública de qualidade são condições básicas e essenciais para o desenvolvimento sociocultural e político do ser humano.

No entanto, historicamente, as políticas públicas dos governos deixam a desejar, não correspondendo, na prática, às demandas quantitativas e qualitativas da maioria da população urbana e rural.

Em análises recentes, Saviani (1997) constata que, entre a população de 10 anos e mais, 16,2% não possuem instrução ou freqüentaram a escola por menos de um ano. Por outro lado, o índice de analfabetismo no Brasil atinge 14,0% da população. Destacando dados do IBGE referentes ao ano de 1995, a autora cita que 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, o que compreende 10,0% da população dessa faixa etária.

No Estado do Espírito Santo, esse quadro é idêntico. Dados do Plano Estadual de Educação : 1996 – 1999 (Espírito Santo, 1996) demonstram que o índice de analfabetismo, na faixa etária de 7 a 14 anos, beira os 17,0%, e, no meio rural, esse índice sobe para 24,31%. Dentro da população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo atinge cerca de 18,0% do total do grupo, ao passo que, no meio rural, esse índice ultrapassa os 30,0% da população dessa faixa etária.

Ilustrando ainda o caráter excludente e seletivo da escola formal, o mesmo documento da SEDU/ES denuncia que mais de 50 mil crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, que outras 200 mil pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos não freqüentam as salas de aula e que mais de 300 mil crianças de 0 a 6 anos não freqüentam instituições de educação infantil.

Esses dados remetem, por um lado, às contradições entre o discurso e as propagandas neoliberais dos governos e a real situação das camadas populares excluídas. Por outro lado, remetem à necessidade de que essas camadas se mobilizem, reivindicando o acesso à escola e à educação pública de qualidade.

Os Sem-Terra, ao conquistarem a terra, percebem a falta de escolarização, pois a organização e a luta de que se tornaram sujeitos requerem um mínimo de leitura. Por outro

lado, dão-se conta das possibilidades de abrir esta porta que até então ou lhes esteve fechada ou, se lhes esteve aberta, foi por pouco tempo e era de péssima qualidade.

Essa *nova escola/educação*, agora concebida e reivindicada pelo Movimento, não é a mesma que aí está. Em outras palavras, não basta construir uma escola no assentamento e continuar com o mesmo tipo de educação. As crianças que vivem e estudam nos assentamentos possuem uma experiência conflitiva, de luta e organização nas ocupações e acampamentos, uma trajetória que a educação deve levar em consideração.

A escola não é o lugar aonde o aluno só vai para aprender; é o espaço a que ele vai também para questionar e ensinar, ou melhor, para trocar e produzir conhecimentos com os demais, colegas e professores, transformando-se em sujeito e objeto do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange aos professores das escolas de assentamentos, o Caderno de Formação nº 18 (MST, 1991, p. 19) orienta a práxis dizendo:

O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: Matemática, História, Português ... Alguém que saiba o jeito de ensinar bem às crianças. Também deve acompanhar as crianças no trabalho. Ajudá-las a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões.

Tais orientações situam-se ainda no âmbito da educação escolar. São exigências ainda insuficientes para o projeto educativo que o Movimento propõe. Só dar aula não basta. O professor deve

...participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo.[...]. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração estes princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral.

Essas virtudes, qualidades e quase-exigências postas aos professores que atuam em escolas de assentamentos não seriam cumpridas ou implementadas, se não fosse o trabalho político-pedagógico e o processo organizativo que se potencializa nesses assentamentos e no próprio Movimento, numa perspectiva mais ampla de lutas sociais, buscando capacitá-los e conscientizá-los.

Não se pode deixar de observar, também, que o grau ou o nível de compromisso e a compreensão política da proposta educativa não são os mesmos no quadro geral dos professores, mesmo porque essa capacitação é fruto de um processo que leva mais ou menos tempo, dependendo dos próprios indivíduos e de seus contextos. Mas a mística, as manifestações e as lutas do Movimento intimam e convocam a todos.

Segundo Gentili (1997, p. 199), “Ninguém pode permanecer indiferente perante as ocupações: elas obrigam a tomar partido, a assumir uma posição. Nas ocupações se está a favor daqueles que ocupam ou daqueles que resistem à ocupação”.

Essa tomada de posição se dá tanto com a sociedade, quanto, de forma mais interna, com aqueles que estão próximos ao MST e, em certas ocasiões, com os próprios professores de determinadas escolas de alguns assentamentos.

No Espírito Santo, o binômio luta pela terra e luta pela educação nos assentamentos, a preocupação com a formação (inicial e continuada) dos professores e a implantação de uma educação voltada para os interesses e demandas das famílias assentadas e do próprio Movimento prolongam-se por mais de dez anos.

A partir da primeira escola de assentamento no Espírito Santo, criada no ano de 1984, o processo foi se desenvolvendo, mesmo sem muita clareza de como deveria ser. Parece evidente a constatação de Spósito (1993, p. 385), quando observa:

... não existe por parte dos trabalhadores um projeto acabado, há clareza do que se recusa. As propostas podem ser consideradas

ingênuas. Mas é possível perceber que no processo de negação⁷³ da realidade está contida a possibilidade do diverso, mesmo que se expresse pela comparação com os recursos a que tiveram acesso nos movimentos que puderam participar.

Passada mais de uma década, é possível afirmar que se abriu um caminho. Apesar de todas as dificuldades que posteriormente poderão ser observadas, avançou-se, ultrapassando enormes barreiras. O aprofundamento teórico que iluminará os passos a serem dados sempre esteve em voga e contou com a colaboração/contribuição de diferentes pessoas e instituições.

No atual contexto sócio-histórico, esse aprofundamento é de fundamental importância para a continuidade e o avanço do processo educativo. Diz um ditado chinês: “Nada no mundo é difícil para aquele que se decide a fazê-lo bem. Iniciar-se não é difícil, aperfeiçoar-se não é impossível; basta que as pessoas se dediquem e saibam aprender”.

Pela primeira vez, talvez, temos no Brasil e no Espírito Santo (no meio rural) uma experiência de educação pública, bem como um processo pedagógico e de formação de professores vinculados a um movimento social de luta pela Reforma Agrária e por transformações sociais, com características como as do MST.

Essa investigação pretende responder se a formação inicial e continuada de professores desenvolvida pelo MST, relacionada com a organicidade do Movimento, altera a práxis dos professores que atuam em escolas de assentamentos.

A hipótese é de que essa formação altera significativamente a práxis dos professores que atuam em escolas de assentamentos, e de que a organicidade do MST e dos assentados é fundamental na implementação da proposta educativa do Movimento.

1.2 Objetivos do Estudo

Objetivo Geral

Analisar a relação entre a práxis político-pedagógica de professores que atuam em escolas de assentamentos e a formação inicial e continuada desenvolvida pelo MST, em face da proposta educativa e da organicidade das lutas desse Movimento.

Objetivos Específicos

Resgatar a trajetória de luta do MST no Espírito Santo, bem como o percurso da educação nos assentamentos, no período de 1984 a 1997.

Aprofundar a compreensão teórica acerca dos pressupostos filosóficos que embasam a proposta educativa protagonizada pelo MST.

Analisar a implementação prática dos princípios político-pedagógicos pela comunidade escolar e assentada, buscando a coerência entre o discurso e a prática.

1.3 Metodologia

No estudo do problema – objeto desta investigação, adotou-se uma abordagem histórico-dialética, por meio da qual se procurou estabelecer relações entre os pressupostos teórico-filosóficos subjacentes à proposta pedagógica do MST e a práxis de professores que atuam em escolas de assentamentos, ligando o cotidiano escolar com o contexto mais geral de organização do Movimento e da sociedade, com o propósito de superar a dicotomia entre processos micro e macrosociológicos que, por vezes, se estabelece em pesquisas e análises de processos educativos e/ou sociais.

Diz Oliveira (1996, p. 26):

Considero profundamente equivocada, tanto em termos epistemológicos quanto em termos políticos, a dicotomia entre estudar o processo histórico de forma ampla ou estudar o cotidiano. Qualquer opção que parta dessa dicotomia terá como consequência epistemológica a impossibilidade de apreensão da concreticidade histórica da vida dos indivíduos e como consequência política a incapacidade de elaboração de propostas de ação que caminhem no sentido da realização da superação possível da realidade fetichizada do presente. Em outras palavras, não posso concordar nem com a limitação dos estudos educacionais na sociedade capitalista, nem com a pulverização das pesquisas em mil particularidades deste ou daquele cotidiano, escolar ou não.

A relação entre o micro e o macrossocial está presente, uma vez que, ao estudar o cotidiano escolar no assentamento, procurou-se fazer análises e estabelecer relações com o conjunto do Movimento Social e da estrutura social como um todo, não se limitando ao micro (escola).

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas [...]. O que é necessário, em síntese, é tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos “fios” que o vinculam às estruturas macrossociais, com o cuidado de não cair no outro extremo ... (André, 1994, p. 42).

Em relação ao método, a perspectiva histórico-dialética requer do pesquisador uma visão de mundo e da realidade social. Ele não pode ser neutro, tampouco condicionado pelos fenômenos. A visão de sociedade orienta, em grande medida, a análise e as conclusões e, conseqüentemente, a práxis sobre essa realidade.

Trata-se de um estudo exploratório descritivo, predominantemente qualitativo, realizado por meio de pesquisa histórico-documental e de pesquisa de campo, em que foram utilizadas a observação e a entrevista semi-estruturada.

A análise documental deu conta da investigação e sistematização do processo sócio-histórico de constituição do MST no Espírito Santo, bem como da trajetória da

educação nos assentamentos, tendo como eixo norteador o processo de formação de professores no período de 1984 a 1997. Para tanto, foram analisados documentos escritos que ainda não se encontram sistematizados (ANEXO A).

De acordo com Gil (1996, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa”. Nessa perspectiva, Phillips citado por André & Lüdke (1986, p. 38) esclarece que os documentos “são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Além desse aspecto - de fornecimento de informações - os *documentos* são resultantes de um determinado processo e, portanto, permitem--nos assimilar o próprio contexto em que foram produzidos.

A investigação de campo desenvolveu-se na Escola de Primeiro Grau “Assentamento União”, designada escola “A”, situada no Assentamento Pontal Jundiá, cujos professores participavam do processo de formação de professores desenvolvido pelo MST, e na Escola Pluridocente “Vale da Vitória”, designada escola “B”, do Assentamento Vale da Vitória, cujos professores não participavam efetivamente do processo de formação de professores desenvolvido pelo MST.⁶

A unidade de análise, portanto, foi a escola, envolvendo o conjunto dos professores e dos alunos, para que, a partir das questões de análise, se chegasse a uma visão do conjunto do funcionamento escolar e se pudesse confrontá-lo com a proposta pedagógica do MST.

Considera-se que o cotidiano escolar nos assentamentos seja portador de um cabedal razoável de *significados* envolvendo pais, alunos, professores, ou os sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e aos aspectos organizativos do Movimento. Essa práxis pode ser ou não portadora ou fomentadora de valores, de

comportamentos, de iniciativas político-pedagógicas que elevem ou não o nível de consciência dos assentados, que amplie ou não a visão de homem e de sociedade, traduzindo-se em compromisso político na luta pela Reforma Agrária e por transformações sociais.

No estudo dessa práxis, utilizou-se a observação que

...não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. [...]

Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...]. Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (Triviños, 1992, p. 153).

A observação foi orientada pelos princípios político-pedagógicos da educação no MST, que serviram de categorias de análise. Nas escolas, buscou-se observar como se implementavam ou não os seguintes aspectos:

- a) Como os professores realizam, na práxis educativa, o princípio da relação entre teoria e prática?
- b) No que tange à preparação e ao ato de ministrar as aulas, de que maneira se parte da realidade como base para a produção de conhecimento? Como isso se manifesta no processo ensino-aprendizagem?
- c) Como os alunos das escolas de assentamentos desenvolvem as habilidades de pesquisa? Que tipo de pesquisa desenvolvem?
- d) Como é organizada e desenvolvida a iniciação às atividades produtivas na área escolar? Que significado têm para os alunos e para os professores?

⁶ A caracterização desses assentamentos e dessas escolas encontra-se no Capítulo IV deste trabalho.

- e) Em que medida e como os professores conciliam o trabalho educativo na escola com o processo organizativo e de lutas do MST? Qual a postura dos professores e dos alunos diante do MST?
- f) Como é desenvolvido na escola o aspecto cultural? Quando? Com que finalidade? Que experiências já existem? Que valores são incentivados e praticados no cotidiano escolar?
- g) Como se dá a organização dos alunos e dos professores na escola? Como é implementado o trabalho? Que dificuldades e êxitos podem ser detectados? Como se dá a relação entre alunos-professores e entre alunos-alunos?
- h) Em que circunstâncias se dá a formação inicial e continuada dos professores? Como é desenvolvida a reflexão crítica da práxis educativa, a auto-reflexão individual e coletiva?
- i) Que valores são desenvolvidos e vivenciados na escola?

A ficha que orientou a observação nas escolas compõe o Anexo B.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada (ANEXO C), que serviu como subsidiária para a pesquisa documental e para a observação, tendo a finalidade de complementar, elucidar e permitir melhor compreensão tanto do processo histórico como do desenvolvimento atual da proposta educativa sob orientação do MST. Foram entrevistadas lideranças do MST, do Setor de Educação, dos assentamentos, professores e professoras, pais de alunos e alunos das duas escolas.

A entrevista semi-estruturada é

...aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal

79

colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1992, p. 146).

Todas as falas colhidas por intermédio das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para efeito de análises.

Efetuiu-se a análise dos dados seguindo a orientação de André & Lüdke (1986, p. 45), para quem, na pesquisa qualitativa, analisar os dados

significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

[Implica] a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Analisar os dados, portanto, é interpretar, comparar, valorar, generalizar e sistematizar, a partir do arsenal de informações adquiridas durante o processo de coleta de dados. É evidente que esse exaustivo trabalho se dá por intermédio de parâmetros pré-estabelecidos que, neste caso particular, foram os princípios político-pedagógicos do MST, a práxis dos professores e a dinâmica orgânica do Movimento.

A técnica utilizada foi a da análise de conteúdo, por meio das seguintes etapas interpenetradas:

Realizou-se uma análise temática dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, enfocando aspectos político-organizativos e político-pedagógicos e adotando-se, como unidade de análise, a unidade de contexto.

Utilizou-se, como tipo de registro, a síntese das comunicações, observando-se o tipo de fonte e a procedência das informações, a temática abordada e a contextualização da ocorrência.

Revisitou-se e trabalhou-se o produto, fruto das etapas anteriores, com o propósito de aprofundar e estabelecer conexões e inter-relações entre aspectos e contextos, buscando ampliar a análise a partir de temas e elementos que careciam de maior aprofundamento.

A partir da reflexão e da análise do *conteúdo manifesto* e do *conteúdo latente*, efetivou-se a interpretação final do material, elaborando-se constatações, considerações e conclusões que atentavam para a consecução dos objetivos pré-estabelecidos na pesquisa, bem como levavam à comprovação da hipótese formulada.

Em outras palavras, à luz das categorias teórico-filosóficas e da análise de conteúdo das comunicações obtidas por meio da pesquisa documental e de campo, realizou-se:

A sistematização do processo de surgimento e constituição do MST, bem como da trajetória da educação nas escolas de assentamentos, tendo como fio condutor o processo de formação de professores desenvolvido pelo MST/ES no período de 1984 a 1997.

A análise da proposta pedagógica do MST implementada em escolas de assentamentos realizou-se por meio da observação, o que tornou possível medir o grau de implementação prática nas escolas estudadas.

Por fim, a partir da análise de conteúdo da pesquisa documental e da entrevista articulada com os indicadores da observação, efetuaram-se análises conclusivas e comparativas entre as práxis nas escolas e a proposta educativa do MST, atingindo-se os objetivos propostos e a comprovação da hipótese formulada.

CAPÍTULO II

A Questão Agrária e o MST no Espírito Santo

“Querem terras e recebem tiros. Querem semear e são obrigados a abrir covas. Querem produzir frutos e esculpem cruzeiros. Querem ficar no campo e são enxotados para a cidade. Querem empunhar enxadas e são manietados com algemas. Querem colher alimentos e juntam tristezas”.

Frei Beto.

2.1 Transformações Recentes na Agricultura Capixaba: Indicadores do Censo Agropecuário de 1995/96

A *questão agrária* está relacionada ao acesso, ao uso, ao domínio, à propriedade e ao desempenho da função social da terra. No caso brasileiro, o grande latifúndio não foi e não será empecilho para o desenvolvimento do capitalismo na agricultura. Pelo contrário, ele (o latifúndio) possibilita a concentração e a acumulação capitalista na agricultura, de forma rápida, excludente e centralizadora.

Desde os primórdios da colonização brasileira, essas características foram as bases sobre as quais se alicerçou a produção agropecuária e a estrutura de propriedade da terra.

Contudo, tanto no País como no Estado do Espírito Santo, o desenvolvimento econômico da agropecuária sofreu mudanças significativas a partir da década de 60, resultantes do complexo processo de modernização da agricultura brasileira que foi, ao mesmo tempo, excludente e desigual.

Excludente porque ignorou, no processo de modernização, a ampla maioria dos pequenos agricultores e, ao invés de incluí-los nesse processo, acabou expulsando-os em

proporções alarmantes. Nos últimos trinta anos, cerca de 40 milhões de pessoas (população maior do que a da Argentina) foram expulsas do campo. Um grande contingente teve que migrar para regiões de fronteira agrícola, para as cidades pólos regionais, para os grandes centros urbanos e até para países vizinhos.

Desigual porque priorizou algumas regiões do País, em detrimento de outras, e alguns produtos voltados para a exportação, em detrimento do abastecimento interno.

A modernização conservadora da agricultura brasileira, dirigida pela elite, funda-se numa racionalidade perversa e injusta, pois não responde às demandas e interesses da população rural e tampouco de todo o povo brasileiro.

Nessa perspectiva, a abordagem a ser feita objetiva visualizar a situação atual do complexo meio rural capixaba, por intermédio de alguns indicadores que “des-velam” uma realidade por vezes esquecida e/ou relegada a segundo plano.

A análise fundamenta-se nos resultados do Censo Agropecuário 1995/96 do Estado do Espírito Santo, divulgados recentemente pelo IBGE (1998), os quais são relevantes para posterior análise e compreensão da luta pela terra e pela educação, protagonizada pelo MST/ES e objeto deste estudo.

A opção por este período recente prende-se, em primeiro lugar, aos aspectos/indicadores novos e agravantes que são, também, conseqüências e prolongamento do complexo processo de modernização da agricultura das décadas de 60 e 70 e, em segundo lugar, ao fato de o País estar tentando implementar um novo modelo de desenvolvimento econômico, para superar a crise que teve início nos anos 80 e se agrava e prolonga até os dias de hoje, na qual a agricultura está submersa.

2.2 Visitando o Espírito Santo: Um rápido passeio pelo campo.

Com boa parte de seu relevo montanhoso, o Espírito Santo só foi povoado efetivamente no século XIX, movido pela dinâmica expansionista da cultura do café.

Ocupando apenas 0,54% do território nacional, o Estado possui uma população atual de 2.802.707 habitantes (IBGE, 1997).

No embalo da modernização conservadora, o Estado do Espírito Santo foi *contemplado* com a implantação dos *Grandes Projetos Agroindustriais* (eucalipto, cana e outros), que provocaram mudanças profundas no meio rural capixaba, cujos efeitos e conseqüências se fazem sentir atualmente.

Na perspectiva anteriormente esboçada e com o intuito de proporcionar maior e melhor compreensão da realidade do meio rural, qualificando o processo de construção da luta pela terra e pela educação nos assentamentos, buscar-se-á observar, a partir dos resultados do Censo Agropecuário 1995/96 no Espírito Santo: (a) a estrutura da propriedade da terra, (b) a utilização da terra, (c) a condição social dos estabelecimentos agrícolas, (d) a evolução do pessoal ocupado no campo, (e) a classificação do pessoal ocupado: homens, mulheres e crianças, (f) a evolução da população rural e urbana, (g) a produção agropecuária, (h) o uso de tecnologia, compreendendo o processo histórico e identificando as tendências para as quais aponta o desenvolvimento agropecuário e social no meio rural capixaba.

2.2.1 Estrutura da Propriedade da Terra no Espírito Santo

A Tabela 2 mostra a relação entre o número de estabelecimentos e áreas por grupos de área e as respectivas participações em relação ao total, conforme dados dos Censos de 1985 e 1995/96 (IBGE, 1998).

Percebe-se que, de 85 para 95/96, os estabelecimentos com área até 10 hectares tiveram um acréscimo de aproximadamente 8,0% . Em contrapartida, o acréscimo de área foi irrisório (apenas 1,28%). Possivelmente essa disparidade prende-se ao fato de que muitas pequenas propriedades foram desmembradas (divididas) entre herdeiros, o que determinou o aumento considerável do número de estabelecimentos, mas não de área. Basta ver que os estabelecimentos entre 10 e 50 hectares sofreram uma baixa de dois pontos percentuais.

Por outro lado, os estabelecimentos com mais de 10.000 hectares (apenas 5 no período 95/96) possuem mais área (4,71% do total) do que todos os estabelecimentos com até 10 hectares juntos (23.492), os quais ocupam apenas 3,44% da área total do Estado.

Cabe aqui uma referência aos argumentos da classe patronal do Espírito Santo de que o Estado possui uma excelente estrutura fundiária (paraíso da pequena propriedade), de que não existe, portanto, espaço para a Reforma Agrária e de que, no caso dos acampamentos, os Sem-Terra devem ser deslocados para o norte do País...

Realmente, observa-se que a pequena propriedade, compreendida entre 0 e 50 hectares, predomina na estrutura fundiária do Espírito Santo, compreendendo 80,0% do total dos estabelecimentos. Porém é necessário observar a área que esses estabelecimentos ocupam. Segundo o Censo Agropecuário de 1995/96 no ES, 80,0% dos estabelecimentos ocupam apenas 27,8% da área total, enquanto os estabelecimentos com mais de 500 hectares representam menos de 1,0% dos estabelecimentos e, juntos, ocupam 24,5% da área total do Estado.

Fica evidente, portanto, o grau de concentração da terra, ou seja, a estrutura agrária do Espírito Santo. Se, por um lado, é o *paraíso da pequena propriedade*, por outro, é o *berço do latifúndio*. Tal constatação contrapõe-se à argumentação da classe patronal de que no Espírito Santo não existem latifúndios a ser desapropriados para fins de Reforma Agrária.

A tendência da concentração da propriedade da terra é histórica no Brasil. Segundo o Censo, no Espírito Santo, houve neste período recente “um aumento de concentração fundiária”. Prova disso é que, em 1970, apenas 18,7% dos estabelecimentos ocupavam menos de 10 hectares e, em 1995, esse percentual, subiu para 32,0%, representando um acréscimo de 13,3% no período. Embora o número de estabelecimentos tenha aumentado, sua participação na área total pouco mudou, representando um acréscimo de apenas 3,0%.

No outro extremo, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares compreendiam, em 1970, apenas 7,6% da área total. Esse percentual aumentou para 15,4% em 1995, representando um acréscimo de quase 8,0% de área ao grupo (IBGE, 1998).

É relevante registrar, também, a expressiva extensão de área sob o domínio da Aracruz Celulose. Segundo dados da própria empresa⁷, a Aracruz possui 230.000 hectares de terra no Espírito Santo, o que corresponde a 6,1% da área total do Estado. Assim, uma única empresa possui quase o dobro da área que possuem os 23.492 pequenos agricultores com menos de 10 hectares.

Por fim, é extremamente importante mencionar o número de famílias Sem-Terra no Estado do Espírito Santo. Integram essa categoria de trabalhadores os arrendatários, parceiros, ocupantes, pequenos agricultores com menos de 5 hectares de terra e 65,0% dos assalariados rurais temporários e permanentes. De acordo com pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), constatou-se que 65,0% dos assalariados agrícolas, se pudessem optar, desejariam possuir terra.

Segundo o Censo, somando-se essas condições, temos: 13.000 famílias de pequenos agricultores com menos de 5 hectares de terra, 5.070 famílias de arrendatários, parceiros e ocupantes e 42.981 famílias de assalariados que querem terra, totalizando **61.050 famílias de Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Espírito Santo** [grifo nosso].

⁷ Aracruz Celulose. Balanço social e ambiental. 1977.

Esse é o resultado do processo de modernização da agricultura e a verdadeira demanda para fins de Reforma Agrária no Estado.

TABELA 2

Relação de Estabelecimentos e Áreas por Grupos de Área Total no Espírito Santo – Censos de 1985 e

1995/96

Grupos de área (ha)	1985					
	Estabelecimentos		Áreas (ha)		Estabelecimentos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	
Até 10	16.731	24,20	84.451	2,16	23.492	
10 - 50	35.088	50,74	872.208	23,4	35.215	
50 - 100	9.896	14,3	674.271	17,30	8.197	
100 - 500	6.636	9,6	1.263.614	32,40	5.635	
500 - 1000	524	0,75	357.459	9,10	476	
1000 - 10.000	259	0,37	492.072	12,60	197	
Acima de 10.000	4	0,05	151.406	3,50	5	
Total	69.140	100,00	3.895.426	100,00	73.288	

Fonte: IBGE

2.2.2 A Utilização da Terra no Espírito Santo

A Tabela 3 mostra como foi utilizada a terra no Estado, apontando as principais atividades econômicas agropecuárias de acordo com os Censos de 1985 e 1995/96.

TABELA 3
Utilização da Terra no Estado do Espírito Santo - Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96.

Atividade Econômica	1985		1995-96	
	Área Ocupada (ha)	%	Área Ocupada (ha)	%
Culturas:	1.071.950	27,51	828.532	23,74
- Permanentes	716.642	18,40	635.077	18,20
- Temporárias	355.308	9,12	193.455	5,54
Pastagens:	1.313.602	33,72	1.821.069	52,19
- Naturais	1.156.817	29,70	762.638	21,86
- Plantadas	722.800	4,0	1.058.431	30,33
Matas e Florestas	1.122.080	28,80	544.597	15,61
- Naturais	399.274	10,25	371.862	10,66
- Plantadas	156.785	18,55	172.735	4,95
Área produtiva e não utilizada	149.789	3,84	92.249	2,64
Área em descanso	68.184	1,75	52.585	1,50
Terras inaproveitáveis	169.832	4,36	149.703	4,29
Total	3.895.437	100,00	3.488.735	100,00

Fonte: IBGE.

É interessante observar o declínio de área ocupada com pastagens naturais. Houve uma diminuição de 394.179 hectares e, em contrapartida, um considerável aumento da área ocupada com pastagens plantadas, representando um acréscimo de 335.625 hectares a mais em 1995/96, o que comprova a expansão da pecuária extensiva. Esses números significam que mais da metade da área agricultável do Espírito Santo (52,19%) é ocupada com pastagens. Da mesma forma, 68,0% da área de estabelecimentos de 100 a 1.000 hectares também são cobertos com pastagens (IBGE, 1998). Como veremos mais adiante, muitas dessas fazendas são improdutivas. O plantio do capim e a cerca da área são motivos para

alegar que são áreas produtivas, em caso de tentativa de desapropriação, e mesmo para valorizá-las numa possível desapropriação, já que entrariam como benfeitorias.

Outro aspecto a ressaltar é o declínio de área ocupada com culturas temporárias. Observa-se uma diminuição de 161.853 hectares, o que afeta consideravelmente a queda da produção de diversos produtos agroalimentícios (milho, feijão, mandioca) no Estado. Esse aspecto também está associado à política agrícola (crédito, preços dos produtos, seguro agrícola e outros) dos governos recentes, que relegam a segundo plano a importância da produção agrícola, bem como às longas estiagens que afetam sobremaneira o norte do Espírito Santo.

A devastação das matas naturais continua sendo um agravante, responsabilizando-se por um declínio de 27.412 hectares (6,86%) no período. Destaca-se que a área ocupada com matas plantadas, na sua maioria, com eucaliptos, teve um acréscimo de apenas 15.950 hectares (9,23%). Esse acréscimo tem sido pequeno, principalmente pelo fato de que a própria Aracruz Celulose tem esgotado seu limite legal de áreas ocupadas com eucaliptos.

Em relação à ociosidade das terras no Espírito Santo, o grau é considerável. Além da terra não utilizada (3% do total da área), é exorbitante um cultivo da pecuária em que cada boi, por exemplo, ocupa 1 hectare de área, em média.⁸

2.2.3 Condição Social dos Estabelecimentos Agrícolas no Espírito Santo.

A Tabela 4 apresenta a relação entre os percentuais de estabelecimentos e de áreas e as categorias dos seus responsáveis (proprietário, arrendatário, ocupante e administrador) no Espírito Santo, no período de 1970 e 1995/96.

TABELA 4

Relação entre Percentuais de Estabelecimentos e Áreas por Categoria dos Responsáveis no Espírito Santo – 1970-1995/96

Condição do Responsável	Estabelecimentos (%)		Áreas (%)	
	1970	1995/96	1970	1995/96
Proprietário	86	90	82	81
Arrendatário	3	5	1	2
Ocupante	5	2	2	1
Administrador	6	3	15	16
Total	100	100	100	100

Fonte: IBGE

Por essa tabela, percebe-se que é alto o percentual de proprietários, bem como o das áreas sob sua posse. No entanto, confirma-se o que foi constatado anteriormente: houve um aumento no número de estabelecimentos no período (quase 4,0%) e o percentual relativo à área chegou a apresentar um pequeno déficit.

O percentual de estabelecimentos relativo à categoria dos ocupantes apresentou uma queda (-3,0%) e, conseqüentemente, uma diminuição da área ocupada (-1,0%), compreendendo atualmente 1,0% da área total.

Na categoria arrendatários, aumentou o percentual de estabelecimentos (de 3,0% para 5,0% no período de 1970 a 1995), mas a área ocupada apresentou um acréscimo insignificante (de 1,0% em 1970 para 2,0% em 1995/96).

O contrário ocorreu com a categoria administrador, visto que diminuiu o percentual de estabelecimentos no período (de 6,0% para 3,0%) e, em contrapartida, cresceu o de área ocupada (de 15,0% para 16,0%). Comparados os índices das categorias

⁸ Chega-se a essa conclusão analisando o número de hectares de terras ocupadas com pastagens em relação ao efetivo de bovinos existentes no Estado.

arrendatários e ocupantes com o da categoria administrador, percebem-se diferenças consideráveis, dignas de destaque, nas análises sobre as mudanças que vêm ocorrendo no setor.

2.2.4 Evolução do Pessoal Ocupado no Período 1985 – 1995/96

A Tabela 5 apresenta a evolução da mão-de-obra das principais categorias de trabalhadores ocupada no campo, no Espírito Santo, no período 1985 – 1995/96.

Destacadamente, chama a atenção a queda do número total de pessoal ocupado que, nesse período de 10 anos, atingiu quase 50.000 pessoas. O fato de essas pessoas terem sido obrigadas a abandonar o campo e a migrar para as cidades ou para áreas rurais de outras regiões do País, em busca de dias melhores para suas famílias, causou uma redução expressiva na população rural.

O esvaziamento maior se deu na categoria dos empregados temporários cujo número cai de 53.281 (em 1985) para 22.677 (em 1995/96), totalizando uma queda de 30.604 trabalhadores no período. Na categoria dos permanentes e na dos parceiros, ocorreu uma queda de, respectivamente, 9.513 e 24.643 trabalhadores de 1985 para 1995/96. Desse modo, a redução total de mão-de-obra ocupada no período considerado foi de 399.003 para 351.461, representando um déficit de 47.572 pessoas.

Para onde foram esses trabalhadores? O reflexo disso é o alto índice de desemprego no meio rural e urbano.

No entanto, o trabalho assalariado no meio rural capixaba ainda é considerável, dada a incorporação de novas tecnologias (máquinas e equipamentos), principalmente no cultivo do eucalipto e da cana-de-açúcar. Observando-se a Tabela 5, concluiremos que os empregados temporários e os permanentes somam atualmente mais de 66.000 trabalhadores, quase 20,0% do pessoal ocupado no campo.

Em parte, o decréscimo do pessoal ocupado na agricultura está relacionado a esse incremento tecnológico. Por um lado, isso reflete a política econômica para a agricultura; por outro, resulta das longas estiagens desses últimos anos, que vêm causando enormes prejuízos para o setor.

TABELA 5
Evolução das Categorias de Mão-de-Obra no Espírito Santo.
Período 1985 – 1995/96

Categorias Períodos	Empregados Permanentes		Empregados Temporários		Parceiros (Empregados)		Mão-de-obra familiar de proprietários		Outros
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1985	52.960	14	53.281	15	98.103	25	188.737	44	
1995/96	43.447	13	22.677	6	73.460	21	197.939	56	
Evolução Total	-9.513	-18	-30.604	-57	-24.643	-25	9.202	5	

Fonte: IBGE

Observa-se, no entanto, um incremento na categoria mão-de-obra familiar de proprietários (9.202), responsável basicamente pelo acréscimo no número de estabelecimentos pequenos, e um incremento na categoria outra condição⁹ (7.986).

2.2.5 Classificação do Pessoal Ocupado

A Tabela 6 apresenta a distribuição do pessoal ocupado nas condições: homens, mulheres e crianças com até 14 anos, no período 1985 - 1995/96.

TABELA 6

**Distribuição do Pessoal Ocupado segundo sua Condição:
Homens, Mulheres e Crianças
Espírito Santo - Censos Agropecuários 1985 - 1995/96**

Condições	1985		1995/96		Evolução Relativa
	Nº	%	Nº	%	
Homens Adultos	272.714	68	217.080	62	-21%
Mulheres Adultas	83.781	21	95.940	27	15%
Crianças com até 14 anos	42.538	11	38.441	11	-10%
Total	399.033	100	351.461	100,00	-12%

Fonte: IBGE.

É interessante observar que o número de pessoal ocupado na condição homens adultos sofreu um decréscimo de 55.634 pessoas no período, representando uma evolução relativa de -21,0%. Esse fenômeno tem ocorrido no nordeste, de uma forma geral, de onde os homens migram para outros lugares em busca de trabalho, com a intenção de levar depois toda a família, propósito que nem sempre é alcançado. Tem ocorrido também, devido à crise no setor agrícola, que dispensa grandes contingentes de mão-de-obra.

⁹ O Censo não menciona quem são esses "outros".

Por outro lado, segundo os dados do Censo (IBGE, 1998), o número de mulheres adultas aumentou em 12.159, representando uma evolução relativa de 15,0%. Esse fenômeno pode estar relacionado ao incremento de novas culturas (mamão, pimenta-do-reino) e da horticultura, as quais absorvem força de trabalho feminina em maior proporção.

Em relação ao trabalho infantil, mesmo ocorrendo uma redução no número de crianças com menos de 14 anos de idade que trabalham, representando uma evolução relativa de -10,0%, o número absoluto ainda é considerável, já que, em 1995/96, quase chegou a 40.000, representando 11,0% do pessoal ocupado.

2.2.6 Evolução da População Rural e Urbana

A Tabela 7 apresenta a evolução da população urbana e rural no Espírito Santo, no período de 1970 a 1995/96. Os dados comprovam o espantoso êxodo rural, o processo migratório, ocasionado fundamentalmente pelo processo de modernização da agricultura, que excluiu uma grande parcela de agricultores. Realmente, o esvaziamento do meio rural continua seu curso, haja vista que, num período de 10 anos (1985 a 1995/96), a população rural diminuiu cerca de 14,0%.

TABELA 7
Evolução da População Total, Urbana e Rural no Espírito Santo
Período 1970 - 1995/96

Ano	População Total	População Urbana	%	População Rural	%
1970	1.617.8571	734.756	45	883.101	55
1980	2.063.679	1.324.701	64	738.978	36
1990	2.598.505	1.922.828	74	675.677	26
1995/6	2.802.707	2.176.000	78	626.701	22

Fonte: IBGE.

Dessa forma, hoje, a população rural no Espírito Santo é de apenas 22,0% do total, quando, em 1970, era de 54,0%. Por sua vez, a população urbana que, em 1970, era de 46,0%, saltou para 78,0% em 1996. Segundo o IBGE, um dado agravante é que 42,2% da população do Espírito Santo (1.182.354 pessoas) se concentram nos cinco municípios que conformam a Grande Vitória.¹⁰

2.2.7 Produção Agropecuária

A Tabela 8 apresenta dados das principais lavouras do Estado, com as respectivas áreas ocupadas e o volume de produção no período de 1985 a 1995/96.

TABELA 8
Produção e Área Colhida das Principais Lavouras do Espírito Santo
Período 1985 – 1995/96

Lavouras	Produção (t)		Área colhida (ha)	
	1985	1995-96	1985	1995-96
Arroz (casca)	67.916	16.964	45.849	12.389
Cana-de-açúcar	2.410.644	1.782.898	42.829	38.665
Feijão (1ª safra)	36.222	5.714	90.959	11.827
Mandioca	325.917	155.391	33.634	19.666
Milho	161.617	75.300	142.925	54.768
Tomate	43.341	53.633	2.441	3.161
Café (em coco)	478.842	665.728	443.030	437.143
Banana (1)	23.273	13.532	22.695	17.266
Laranja (2)	129.875	124.885	3.324	2.790

Fonte: IBGE.

(1) Mil cachos (2) Frutos

No tocante à produção agrícola, o Censo destacou o cultivo do arroz, da cana-de-açúcar, do feijão, da mandioca, do milho, do tomate, da banana e da laranja, apontando o expressivo predomínio do cultivo do café.

¹⁰ A população da Grande Vitória está assim distribuída: Vitória, com 265.874 habitantes (9,5%); Serra, com 270.373 habitantes (9,65%); Viana, com 47.494 habitantes (1,7%); Vila Velha, com 297.430 habitantes (10,6%) e Cariacica, com 301.183 habitantes (10,75%).

Observa-se que essas lavouras tiveram uma redução considerável de área (de 827.689 hectares para 597.675 hectares, no período 1985 – 1995/96), marcada, de um lado, pela incapacidade de o Estado competir com a produtividade de outras regiões do País e, inclusive, do Exterior (como é o caso do Mercado Comum do Cone Sul - MERCOSUL), o que tem levado à falência muitos agricultores, e, contraditoriamente, de outro, por uma tímida incorporação de novas tecnologias em alguns estabelecimentos, possibilitando maior produtividade em menor área cultivada (ex.: o café).

Observa-se, também, no período de 1985 para 1995/96, a forte queda na produção de culturas tradicionais, como as do arroz (de 67.916 para 16.964 toneladas), do feijão (de 36.222 para 5.714 toneladas), do milho (de 161.617 para 75.300 toneladas) e da mandioca (de 325.917 para 155.391 toneladas).

Em termos de área colhida, a queda também foi considerável. Basta observar que, nesse período, a do arroz caiu de 45.849 para 12.389 hectares; a do feijão, de 90.959 para 11.827 hectares; a do milho, de 142.925 para 54.768 hectares; a da mandioca, de 33.634 para 19.666 hectares. Essa redução deveu-se, entre outros, a fatores como as oscilações de mercado no que tange a tais produtos, o aumento da produtividade em outras regiões do País, aliados à falta de crédito e de incentivo governamental, que desestimulam a produção, e aos problemas ocasionados pelas repetidas e prolongadas estiagens, que afetam sobremaneira o setor agrícola.

Por outro lado, a tabela demonstra um aumento expressivo no volume total da produção do café (de 478.842 para 665.728 toneladas), embora tenha ocorrido uma diminuição da área colhida (de 443.030 para 437.143 hectares). Esse fenômeno pode estar relacionado ao incremento da produtividade por hectare, resultante de um melhoramento na qualidade das mudas (plantio de mudas clonais) e dos tratos culturais (principalmente o uso de fertilizantes e a irrigação).

A redução da área plantada, além de acentuar o problema da fome, gerou um exército de desempregados que, somente na agricultura, em termos de Brasil, entre 1989 e 1997, compreendeu aproximadamente três milhões de pessoas (CPT, 1998). Com isso, aumentaram os problemas de violência, drogas, prostituição e criminalidade.

Em relação ao cultivo do tomate, observa-se um crescimento na produção de quase 10.000 toneladas no período e um aumento na área colhida. Segundo o próprio Censo do IBGE (1998), este setor (horticultura) foi um dos únicos que apresentaram crescimento e rentabilidade neste período. Começou a ganhar proporções maiores, também, o cultivo de frutas, principalmente com a ampliação de área plantada do abacaxi e do mamão.

Esses indicadores revelam, entre outros aspectos, a gravidade por que passava a agricultura brasileira e a capixaba, ambas relegadas a segundo plano nos últimos governos e afetadas por problemas de estiagem, particularmente no norte do Estado. Em decorrência da política de preços dos produtos agrícolas e da queda da produção, sobreveio a diminuição da renda. Para se ter uma idéia geral, basta ver o levantamento da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que apontou um prejuízo no município de São Mateus de mais de 20 milhões de reais na safra de 97/98. As culturas mais afetadas foram a da pimenta-do-reino, com perda de 80,0%, as do café, do mamão e do gado, com perda de 50,0%. As culturas alimentares chegaram a apresentar uma perda de 70,0% (São Mateus..., 1998).

Destaca-se, por outro lado, o crescimento da área cultivada com culturas como a do mamão, com expressiva quantidade de pés plantados, chegando a produção atual a 176.174 toneladas e a área colhida a 3.505 hectares; a da pimenta-do-reino e a do coco, haja vista que o Espírito Santo é hoje um dos maiores produtores de coco-anão do Brasil, com uma área colhida de 7.500 hectares.

Segundo a CPT (1998), o Brasil importava em 1995/96 8,4% do consumo interno do arroz. Em 1997, passou a importar 10,3%, tornando-se o maior importador mundial do produto. Por outro lado, apesar de ser um País de imensas terras agricultáveis e de dispor de pessoal para trabalhar na lavoura, importou, nesse mesmo ano, um percentual de 22,0% a mais de feijão do que em 1996. Esses são reflexos da política a que aludimos.

A Tabela 9 mostra a evolução do plantel de bovinos, suínos e aves no Espírito Santo, no período de 1985 a 1995/96.

A pecuária, assim como o cultivo do café, é atividade de grande expressão na economia agropecuária capixaba tanto pelo seu volume como pela área que ocupa.

Se considerarmos que a área ocupada com pastagens plantadas cresceu de 156.785 para 1.058.431 hectares no período, observa-se que o aumento do plantel de bovinos foi muito modesto (de 1.759.823 para 1.788.748 cabeças), um incremento, portanto, de aproximadamente 30.000 cabeças para um aumento de 335.625 hectares de pastagens plantadas. Isso revela uma pecuária extensiva e improdutiva (área sub-utilizada), empregada apenas como forma de garantir a propriedade especulativa da terra.

TABELA 9
Plantel de Bovinos, Suínos e Aves no Espírito Santo
Período 1985-1995/96

Plantel	1985	1995/6	Diferença
Bovinos	1.759.823	1.788.748	28.925 ¹¹
Suínos	434.578	266.238	-168.340
Aves	6.663.194	7.629.000	965.806

Fonte: IBGE.

Segundo o IBGE (1998), é significativo o número de bezerros que morrem antes de completar um ano de idade. Basta dizer que, no período, nasceram 370,6 mil bezerros,

dos quais foram vitimados 26,8 mil (7,23%). Isso revela uma taxa de natalidade relativamente baixa, demonstrando uma pecuária que, além de extensiva, é pouco produtiva. A taxa de natalidade em 1995/96 foi de cerca de 61,0%, ou seja, de 603.800 fêmeas em condições de procriar, nasceram apenas 370.600 bezerros. Essa taxa é considerada baixa.

Os dados também mostram uma pecuária voltada para o corte e a produção de leite. Em 1995/96, por exemplo, 83,8% deste produto (257.956 mil litros) foram vendidos, incrementando indústrias de laticínios como a Nestlé, a Parmalat, a Coopnorte, entre outras.

Confirma-se, também, a tendência histórica de que as atividades pecuárias se desenvolvem em maior proporção nas propriedades médias e grandes, ou seja, dos 1,79 milhões de bovinos, 956,4 mil encontravam-se em estabelecimentos com mais de 100 hectares em 1995/96.

A Tabela 9 também aponta uma queda de 168.340 cabeças de suínos no período, fato que pode estar relacionado à queda da produção do milho e da mandioca e à crise que afetou mais diretamente os pequenos agricultores, uma vez que são estes os que mais se envolvem com a criação de pequenos animais e suínos.

Segundo o IBGE (1998), em 1995/96, das 3.368 toneladas de carne de suínos, 2.370 (70,36%) foram produzidas em propriedades de até 50 hectares. Além disso, 72,94% dos suínos abatidos no período eram procedentes dessas propriedades.

Por fim, houve um incremento razoável no plantel de aves, que cresceu de 6,7 milhões, em 1985, para 7,6 milhões, em 1995/96. Esse incremento pode estar relacionado ao crescimento da população urbana (consumidora), também responsável pelo consumo de boa parte dos 35,1 milhões de dúzias de ovos da safra de 1995/96.

¹¹ Deve-se destacar que o aumento do rebanho bovino no período foi de aproximadamente 29.000 cabeças, ao passo que, no mesmo período, a área ocupada por pastagens teve um incremento de 507.467 hectares. A

2.2.8 Uso de Tecnologia

As Tabelas 10 e 11 apresentam dados de utilização de máquinas, de irrigação, de fertilizantes, de crédito, de assistência técnica e de energia elétrica nos estabelecimentos agrícolas do Espírito Santo em 1995/96.

TABELA 10
Número de Tratores por Área de Estabelecimentos Agrícolas
Espírito Santo - 1995/96

Áreas em hectares	0 a 10ha	10 a 50há	50 a 100há	100 a 500ha	500 a 1.000ha	Acima de 1.000há	Total
Nº Tratores	871	4.011	1.985	2.879	596	653	10.995
%	8	36	18	26	6	6	100

Fonte: IBGE.

Analisando os dados do Censo no que se refere a tratores (TABELA 10), percebe-se que 44,0% deles encontravam-se em estabelecimentos de até 50 hectares; 18,0%, em estabelecimentos de 50 a 100 hectares; 26,0%, em estabelecimentos de 100 a 500 hectares e apenas 12,0%, em estabelecimentos com mais de 500 hectares.

TABELA 11
Utilização de Máquinas, de Irrigação, de Fertilizantes, de Assistência Técnica e de Crédito nos Estabelecimentos Agrícolas
Espírito Santo - 1995/96.

Itens	Quantidade	% dos Estabelecimentos
Tratores	10.995	15
Máquinas para plantio	283	0,38
Máquinas para colheita	175	0,23
Arado tração animal	2.795	3,81
Arado tração mecânica	6.479	8,84
Irrigação	14.764	20,14
Fertilizantes	52.322	71,40
Assistência técnica	14.986	20,44
Crédito	2.642	3,6

Fonte: IBGE.

proporção, então, foi de 17 hectares de terra por cabeça de boi.

Fica evidente o baixo nível de mecanização da agricultura capixaba (TABELA 11), se considerarmos o número de tratores (10.995), de máquinas para plantio (283), e de máquinas para colheita (175) utilizados nos estabelecimentos agrícolas. O número de arados de tração animal e de tração mecânica também é baixo (2.795 e 6.479, respectivamente).

Esses indicadores revelam o baixo nível de mecanização e o atraso da grande propriedade, uma vez que o maior índice está na pequena e na média propriedade.

A tendência é um maior incremento do nível tecnológico nos estabelecimentos de tamanho médio, principalmente nos que desenvolvem culturas de café, de coco e pimentado-reino, mas de forma seletiva e restrita, incremento ao qual apenas uma minoria terá acesso.

Apesar das longas estiagens no norte do Estado do Espírito Santo, apenas 20,0% dos estabelecimentos possuíam algum tipo de irrigação. O maior agravante é que atingiam apenas 11,0% da área total ocupada com lavouras. Em muitos lugares e estabelecimentos, o problema da escassez de água já era notório, exigindo um forte trabalho de recuperação e preservação de nascentes e um programa adequado de represamento da água.

Chama atenção, sobremaneira, o considerável número de estabelecimentos agrícolas (71,4% do total) que usavam fertilizantes, mas o controle de pragas e doenças só é realizado em menos de 40,0% do total dos estabelecimentos.

No tocante aos financiamentos, é impressionante observar que apenas 3,6% dos estabelecimentos foram beneficiados com créditos para o desenvolvimento de suas atividades agropecuárias. Isso vem comprovar os efeitos da política neoliberal, que não destina recursos para esse setor.

Um outro aspecto a considerar é o baixo índice de assistência técnica propiciada aos estabelecimentos, tendo em vista que apenas 14.986 deles (20,44%) a recebiam.

Todos esses indicadores, que *falam* da realidade agrária do Espírito Santo, fornecem uma visão da necessidade e da atualidade da Reforma Agrária. No entanto, como já foi demonstrado no capítulo anterior, a elite capitalista brasileira não tem intenção nem sente necessidade de efetivá-la para que o campo se desenvolva, remetendo-a às lutas e organização dos trabalhadores.

2.3 Entre Luta, Esperança e Utopia : a Caminhada do MST/ES de 1984 a 1997

Estudar a história não simplesmente para conhecê-la, mas fundamentalmente para extrair dela ensinamentos.

A história do MST no Espírito Santo, de 1984 a 1997, é retratada por meio de ações concretas e coletivas, do *ocupa - desocupa*, bem como das conquistas de pedaços de terra e dos *punhados* de dignidade e cidadania.

Grande é o desafio para quem se propõe registrar de forma escrita essa construção coletiva de centenas e milhares de homens, mulheres, jovens e crianças que protagonizam, por meio de suas ações, um movimento social de luta pela terra e pela Reforma Agrária, não porque as informações sejam escassas, mas fundamentalmente porque, em alguns momentos, a tinta não consegue transmitir o real significado dos acontecimentos que marcam essa trajetória histórica.

A história aqui sistematizada não existiria, não fosse a coragem e a rebeldia organizada dessa *brava gente brasileira* que, na ânsia de romper as cercas da injustiça e da

exclusão, enfrentaram a lona preta, o calor, a chuva, o frio, a violência do latifúndio e de seus braços armados, a discriminação e, movidos pela necessidade, pelo sonho e solidariedade, conquistaram a *terra prometida*.

E relevante observar como os Sem-Terra, mediante um processo de articulação/conscientização – pedagógico, portanto, vão conquistando áreas e espaços onde passam a ser reconhecidos e, na continuidade do processo, vão-se conformando num movimento social de luta pela Reforma Agrária, com características próprias.

Para explicitar essa dinâmica, conceitos como *espacialização* e *territorialização* serão utilizados, observando-se que, a partir da conquista de um espaço geográfico social, os Sem-Terra escrevem, dizem, reivindicam e constroem uma organização. Na articulação e continuidade dessa práxis, conquistam maiores espaços, novos territórios (frações) que se traduzem em princípios que se concretizam e se expressam no MST.

Fernandes (1997, p. 136) descreve com profundidade esses aspectos:

O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pela sua práxis, por meio da (re) produção das suas experiências de luta. Esse processo é desenvolvido pelo trabalho, pela ação criativa, reconstruindo o espaço de socialização política [...]. Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É multidimensionamento do espaço de socialização política. É escrever no espaço por intermédio de ações concretas como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, negociações, ocupações e reocupações de terras, etc. É na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados no MST, conquistam a fração do território e dessa forma, desenvolvem o processo de territorialização do MST.

É nessa perspectiva que se busca reconstituir a trajetória do MST no Espírito Santo, adotando como guia as ações concretas de luta (ocupação) pela terra e a organicidade que, por seu intermédio, se constituiu.

2.3.1 Gênese do MST no Espírito Santo

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs)¹²: Espaços de Socialização de Problemas e Esperanças

Ainda durante o regime militar, as CEBs se constituíam em lugar/espaço onde o povo simples e pobre conseguia partilhar suas angústias, problemas e esperanças individuais e coletivas. Era um espaço de conscientização sobre a realidade vivida.

Fernandes (1997, p. 72), analisando a importância que as CEBs têm desempenhado no processo do reencontro entre os oprimidos, argumenta:

As CEBs tornaram-se lugares de reflexão, o espaço de socialização política, onde o objetivo do trabalho pastoral era a conscientização acerca da realidade dos participantes. Esses lugares são transformados em lugares de liberdade, uma vez que ali se podia falar, ouvir e pensar. Dessa maneira, por meio da ampliação desse processo pedagógico, em que os sujeitos refletiam a respeito de suas histórias, também começaram-se articular ações de resistência contra as injustiças. [...] As CEBs tornavam-se um espaço de socialização política, onde as famílias se reuniam para se conhecer e pensar sobre o seu papel na sociedade. [...] As pessoas participavam das mais diversas formas: ensinando a partir de sua própria história, ou associando com o conteúdo dos livretos ou da Bíblia. Participavam aprendendo a respeito de si mesmas e a respeito da coletividade. Construía-se um espaço personalizado e coletivizado.

A reflexão girava em torno de questões como: por que a realidade é assim? ela pode ser diferente? quem poderá modificá-la?

¹² As CEBs foram implantadas na década de 1970, por meio do processo de abertura ocorrido na Igreja Católica e da pregação da Teologia da Libertação. Os STRs são organizados por municípios.

Desenvolveu-se aí uma pedagogia que propiciava o estudo da realidade por meio das experiências individuais e coletivas. Principalmente à luz da Bíblia, confrontavam-se dois projetos: o dos homens (realidade) e o de Deus (Bíblia), e buscava-se entender o que de errado estava acontecendo e o que deveria ser feito para que o projeto de Deus estivesse de acordo com o projeto da vida.

Existe aí uma relação direta entre os temas refletidos e debatidos e o processo de conscientização política. O estudo passa a ser uma análise crítica e viva da realidade, com o fim de buscar soluções concretas para os problemas do cotidiano.

Assim, argumenta Fernandes (1997, p. 74): “As CEBs eram os lugares onde foi possível criar espaços para se comunicar, aprender e se organizar para lutar, para enfrentar, de fato, o inimigo, para transformar a realidade dura e sofrida”.

O livro do Êxodo, que descreve a luta do povo Hebreu em busca da *terra prometida*, servia de exemplo e referência para a situação dos Sem-Terra e de motivação para que lutassem por ela.

Outro espaço de socialização dos problemas e esperanças, ainda no âmbito eclesial, foi o da/na CPT¹³, cujo trabalho priorizava a formação de lideranças, a animação de grupos de Sem-Terra que surgiam em vários municípios do norte do Estado e a denúncia das injustiças e violências praticadas contra os trabalhadores rurais.

A exemplo das CEBs, a Bíblia foi um dos principais instrumentos de conscientização. Nela, os grupos buscavam o incentivo e a animação para lutarem pela *terra prometida*. Esses grupos, de acordo com Bussinger (1992, p. 76), “... formados de dentro das Comunidades Eclesiais de Base animaram e marcaram presença no interior da própria Igreja e no plano da ação concreta voltada para a mobilização e reivindicação por terra no Estado”.

¹³ A CPT Nacional foi criada em Goiânia, em 1975, e no Espírito Santo, no ano de 1976.

Destacando a relevância do trabalho da CPT no sentido de motivar a luta concreta pela posse da terra, Bussinger (1992, p. 81) comenta o pensamento de um padre, membro da CPT/ES, que dizia:

Não usar a Bíblia não levaria o povo à terra. A motivação primeira foi a leitura da Bíblia para o povo ir para a terra. A problemática positiva da terra concentrada ele passou a entender a partir daí, quer dizer: a leitura das relações sociais do dia-a-dia foi sendo entendida a partir da Bíblia.

Pode-se afirmar que, mediante o instrumental bíblico, tanto as CEBs como a CPT contribuíram sobremaneira para a percepção dos grupos acerca de si mesmos e de sua identidade econômica, política e sociocultural e os incentivaram a se mobilizar, de forma coletiva e organizada, na busca de solução para seus problemas.

Como fruto do trabalho de animação e conscientização nos grupos, surgiram as *oposições sindicais* dos STRs e, posteriormente, a conquista do sindicato através das eleições sindicais. No norte do Estado, destacaram-se as oposições dos STRs de Colatina, São Mateus, Linhares, Barra de São Francisco, Pancas, Nova Venécia, acompanhadas pela CPT, na perspectiva de construir um novo sindicalismo: o sindicalismo combativo em oposição aos *pelegos*.

Ilustrando a efervescência desse trabalho, no período de 1977 a 1983, foram vitoriosas as oposições dos STRs de Colatina, Barra de São Francisco, São Gabriel da Palha, Linhares, Nova Venécia, Pancas e São Mateus. Todos esses sindicatos organizavam importantes mobilizações, envolvendo os assalariados da cana e do eucalipto na luta por melhores salários e por condições de trabalho.

Nota-se, portanto, uma confluência de esforços no sentido de articular os trabalhadores excluídos, explorados, tendo como metodologia pedagógica o trabalho de base, os grupos de comunidades, os círculos bíblicos, os grupos de *oposição sindical*, os

quais, em muitos momentos, acabavam se transformando em grupos de Sem-Terra, cuja discussão central era a necessidade de possuir a terra para viver e trabalhar, visto que muitas terras da região não estavam sendo utilizadas. Aí, as leituras bíblicas e as comparações com a realidade que viviam incentivavam a luta pela terra.

Cabe aqui a fala de Grzybowski (1987, p. 59), no sentido de ilustrar esses aspectos:

...enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

Baseando-nos na pesquisa histórico-documental e analisando a trajetória e os fatos (ocupações) do MST no Espírito Santo a partir da década de 80, estabelecemos os seguintes períodos dentro da história do Movimento:

2.3.2 Primeiro Período: A Terra Negociada – 1983 a 1984

Esse período caracteriza-se, fundamentalmente, pelo trabalho de conscientização desenvolvido pela CPT, pelos STRs e pelas CEBs aos quais nos referimos anteriormente. O público era basicamente de agricultores e meeiros que haviam sido vitimados pelo processo de modernização da agricultura e pela implantação de grandes projetos no Estado do Espírito Santo e se encontravam nas periferias das cidades, desempregados e/ou subempregados.

Basta ver que, na década de 70, foram expulsos do campo no Espírito Santo 146.930 trabalhadores. Nesse mesmo período, 11.294 pequenas propriedades deixaram de existir, o que significa um aumento da concentração da terra. Em contrapartida, as cidades tiveram um incremento populacional de 79,15% (Êxodo rural..., 1981).

O trabalho de conscientização e de constituição de grupos de trabalhadores rurais por meio da esfera pastoral (CEBs, CPT) despertava nos trabalhadores a esperança de, coletivamente, não lutar pelo emprego na terra, mas pela própria terra.

Como já mencionamos, as *oposições sindicais* de vários STRs do norte do Espírito Santo, organizadas e articuladas principalmente pela CPT, haviam conquistado os sindicatos dos *pelegos* e passaram a assumir a bandeira da luta pela terra.

O lema dessa época era *Terra de Deus, terra de irmãos, terra de todos* ou, ainda, *Terra para quem nela trabalha*.

O primeiro grupo de Sem-Terra constitui-se em 1983, num bairro periférico do município de São Mateus, e compunha-se basicamente de trabalhadores rurais desempregados. Esse grupo passou a ter o acompanhamento e a orientação do STR de São Mateus e, em suas reuniões, tentava buscar alternativas para conquistar um pedaço de terra. Na mesma ocasião, em outros municípios do norte, organizavam-se grupos de trabalhadores rurais com o objetivo de pressionar o Governo do Estado ¹⁴ por meio de negociações.

Esses *novos* sindicalistas começaram a participar de Congressos e Encontros Nacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e da CUT¹⁵. Nesses eventos, entraram em contato com lideranças de Sem-Terra, principalmente do sul do Brasil, tentando adquirir experiência no tocante à forma de organização e de condução da luta pela terra.

Mesmo assim, os sindicalistas do ES, na sua maioria, optaram por continuar com as negociações, isso porque o Governo, considerado de oposição e apoiado por amplos setores da sociedade, demonstrava disposição para o diálogo.

¹⁴ O governador do Estado era o Sr. Gerson Camata (PMDB). A ele se deveu a instalação, na Secretaria de Estado da Agricultura (SEAG), de uma equipe técnica formada por técnicos sensíveis aos problemas sociais, muitos deles procedentes do trabalho pastoral da Igreja.

Nesse período, tramitava na Assembléia Legislativa do Estado o Projeto de Lei nº 95/84, de autoria do Governo Estadual, que visava a uma nova regulamentação para a distribuição dos recursos fundiários no Estado e criava o Fundo Fundiário com o intuito de fazer assentamentos.

A pressão do meio rural para a aprovação dessa Lei era grande e as entidades sindicais e pastorais se posicionavam. Em abaixo assinado entregue ao Governador em 1984 diziam:

Esperamos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro e do Governo do Estado um apoio à aprovação do referido Projeto de Lei, que vai ao encontro de suas propostas feitas nas cidades, nas periferias dos centros urbanos e nas pequenas vilas do interior do estado, durante a campanha eleitoral de 1982.

O processo era o seguinte: as entidades - CEBs, CPT e STRs - organizavam os grupos de trabalhadores rurais e encaminhavam abaixo-assinados, cobrando do Governo terra para morar e trabalhar. Acompanhavam os abaixo-assinados as audiências com os órgãos ligados à terra, inclusive com o próprio governador.

A partir das negociações com o Governo e da organização dos grupos nos municípios, criou-se, no dia 13 de setembro de 1984, o primeiro assentamento no Espírito Santo, o **Assentamento Córrego de Areia**, no município de Jaguaré. Nele foi instalado um grupo de 31 famílias do município de São Mateus.

Ainda em dezembro de 1984, fruto desse mesmo processo, o segundo grupo de Sem-Terra, composto de dez famílias, foi também instalado em Jaguaré, num local próximo à comunidade de São Roque, razão pela qual foi denominado **Assentamento São Roque**.

¹⁵ A CONTAG era formada pelas Federações de Trabalhadores Rurais dos Estados e estas, pelos STRs. A CUT é formada pelos sindicatos rurais urbanos de linha progressista.



Figura 1. Comissão dos Sem-Terra e do STR em audiência com o Governo do Estado.

Constata-se, nesse período, uma articulação e certa unidade entre os interlocutores (CPT, STRs e CEBs) no processo de organização e conquista da terra, em relação às táticas de condução das lutas.

2.3.3 Segundo Período: O Esgotamento da Estratégia Anterior e a Implantação do MST/ES – 1985 a 1988.

Como se pode observar, as pessoas que participavam dos grupos de base não recebiam, ainda, a designação de Sem-Terra, na terminologia específica do MST. Constituíam o que se chamava de *grupo de lavradores desempregados* ou *grupo de trabalhadores rurais*.

No entanto, a partir da socialização dos problemas, das esperanças e das reivindicações e, neste caso, da reivindicação da terra, este espaço de reunião os transformou em indivíduos idênticos, ou seja, de anônimos braços **Sem-Rosto**, passaram a ser reconhecidos, mediante um processo pedagógico popular de conscientização que os tornou sujeitos do processo, e a conformar a identidade **Sem-Terra**. Haviam sido excluídos, expulsos de suas terras, assim como ocorrera com milhões de agricultores em todo o País. Agora, era necessário reafirmar as suas trajetórias, os seus verdadeiros nomes (Sem-Terra), para, através de um processo consciente e articulado, conquistar novamente essas terras.

Nesse processo de conhecimento mútuo, de reflexão da trajetória de cada um, extraíam os elementos comuns, as causas que atingiam a todos e, conhecendo-se uns aos outros, conseguiam conhecer melhor a si próprios. Dessa forma, percebendo-se enquanto vítimas do sistema econômico, político e social, decidiam transformar-se em sujeitos potenciais na luta pela terra, construindo valores políticos e culturais que possibilitavam a construção de uma identidade.

Refletindo essa temática, Bussinger (1992, p.71) argumenta:

Ambos - CPT e Sindicato - funcionaram como mediadores políticos do processo de construção da identidade do grupo como “sem terra”, fornecendo-lhe elementos de análise que permitiram a percepção de seu processo cumulativo de carências. A sensação de sofrer sistemática negação de direitos passa a ser reconhecida e, tomada como inaceitável, recebe a sua contraface: a formulação e o auto-reconhecimento de direitos.

Assim, o grupo se transforma em unidade socioespacial, na qual os trabalhadores rurais estabelecem relações sociais, culturais, políticas. O grupo, com suas representações simbólicas, individuais e coletivas, também passa a ser referência para as suas lutas.

A identidade coletiva que os transformou em sujeitos de processos também coletivos - o caso da conquista coletiva da terra - não foi resultante apenas das condições objetivas do norte do Espírito Santo, mas também de Encontros, estudos, reflexões, celebrações, negociações, que desempenharam um papel importante na formação de lideranças, na elevação da consciência dos indivíduos e que resultaram em lutas concretas pela posse da terra. Da articulação de ambas - **conscientização e lutas** - nasceu, em 1985, a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do Espírito Santo.

O I Congresso Nacional dos Sem-Terra, realizado em Curitiba/PR, em janeiro de 1985, contou com a participação de lideranças sindicais, de agentes de pastoral das CEBs, de integrantes da CPT e também de trabalhadores do norte do Espírito Santo.

Nesse evento, elegeu-se a 1ª Coordenação Nacional do MST, que se compunha de dois trabalhadores de cada Estado. Para representar o Espírito Santo, foram escolhidos José Rainha Júnior e Silvio Manoel dos Santos, dos STRs de Linhares e São Mateus, respectivamente. Além disso, definiu-se a **ocupação** como a principal forma de luta e de pressão para a conquista da terra e para o avanço do processo de Reforma Agrária.

Interessante observar que, no dia 22 de janeiro de 1985, um grupo de quarenta famílias, articulado pelo STR de São Mateus, ocupou uma área em Jaguaré. Depois de uma semana, essas famílias foram despejadas pela Polícia Militar (PM), ficando 24 dias acampadas no pátio da Igreja de São Roque, enquanto se negociava com o Governo do Estado uma área do município de São Mateus, onde 27 delas foram assentadas, em fevereiro de 1985. Este Assentamento denominou-se **Córrego Grande**.¹⁶

As lideranças e os trabalhadores que participaram do I Congresso Nacional do MST retornaram imbuídos do espírito de luta e de organização do Movimento nos estados

¹⁶ Boletim **Movimento Sem Terra**, São Mateus. n. 3, Set. de 1985.

do sul do Brasil. Embora com idéias divergentes,¹⁷ sentiam-se na incumbência de implantar o MST e suas estratégias de luta aqui no Estado.

Dessa forma, data de 15 de abril de 1985 o primeiro documento público do **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Estado do Espírito Santo**. Esse documento resultou de um Encontro realizado entre sindicalistas, lideranças de base, pastorais e outras entidades, que contaram com participação de um membro da Direção Nacional do MST para discutir a situação e tomar decisões sobre a criação do Movimento no Estado.

Entre os sindicalistas, havia os que concordavam com as táticas de luta do MST, entre elas, a ocupação, e os que apostavam no processo de negociação e na não-criação de conflitos com o Governo do Estado.

No Encontro decidiu-se pela articulação dos grupos de Sem-Terra e pela implantação do MST, que passou a trabalhar na preparação de uma ação de massas para definir a criação do Movimento dos Sem-Terra, enquanto articulador e condutor da luta pela terra no Espírito Santo.

Ao final do Encontro, o MST apresentou as seguintes reivindicações:

1. Entrega imediata dos 30.000 hectares de terras devolutas do Estado às famílias de trabalhadores rurais.

2. Desapropriação imediata dos 59.000 hectares de terras da Floresta Rio Doce S/A, tendo em vista ser uma empresa estatal subsidiária da Companhia Vale do Rio Doce, e que foi formada com dinheiro público (dinheiro de incentivos fiscais), sendo que todo o volume de eucalipto plantado não tem como ser aproveitado.

3. Divulgação dos recursos do Fundo Fundiário do Estado para aplicá-lo integralmente no assentamento de famílias de lavradores.

¹⁷ Entre as pessoas que participaram do I Congresso Nacional, principalmente sindicalistas, existiam os que se definiam pelas diretrizes do MST Nacional (a ocupação) e os que permaneciam ligados à estratégia de luta adotada no Estado (a negociação).

4. *Assistência às famílias assentadas com alimentos e com infra-estrutura fornecidos pelo Estado. Porém, exigência de total liberdade para o grupo escolher como preferir trabalhar a terra, e não ser imposto um “comodato”, como tem acontecido nos dois primeiros assentamentos... .*

Os processos de negociação com o Governo, que fazia alguns pequenos assentamentos, e o trabalho de organização dos grupos de Sem-Terra continuavam articulados na linha do MST¹⁸.

Do processo de negociação, surgiram ainda os Assentamentos de **Córrego Grande**, de **Córrego da Onça**, de **Rio Preto e Rio Itaúnas**, de **Bela Vista** e de **Córrego do Balão**, além dos de **Nova Vitória** e de **Onze de Agosto** (QUADRO 2).

QUADRO 2

Relação dos Assentamentos Resultantes das Negociações com o Governo do Estado do Espírito Santo

Assentamentos	Data criação	Área(há)	Nº Famílias	Habitantes	Município
Córrego da Onça	mar. 85	90,0	08	67	Jaguaré
Córrego Grande	fev. 85	265,0	27	152	São Mateus
Rio Itaúnas e R. Preto	jun. 85	458,0	33	195	Conc. Barra
Bela Vista	jun. 85	208,0	34	219	Montanha
Córrego do Balão	jul. 85	42,6	07	36	Montanha
Nova Vitória	fev. 86	525,0	32	212	Pinheiro
Onze de Agosto	fev. 86	126,0	11	45	Pinheiro

Fonte: MST/ES

Esses dados mostram que, neste primeiro momento, a estratégia de luta pela terra no âmbito de atuação das CEBs, da CPT e dos STRs deu-se por meio das negociações com o Governo do Estado.

¹⁸ Muitos grupos eram articulados pelos agentes de pastorais do movimento sindical e da CPT.

Tendo em vista a decisão política de se implantar o MST no Estado e o esgotamento da tática das negociações com o Governo, devido à demanda de Sem-Terra na região, no dia 27 de outubro de 1985 aproximadamente trezentas famílias de diversos municípios do norte do Estado, articuladas pelo Movimento, concretizaram a **primeira grande ocupação e implantaram o MST no Espírito Santo**. Essa ocupação ocorreu na fazenda Georgina, localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus.

Ilustrando esse acontecimento histórico, um assentado participante da primeira ocupação comentou:

“... a gente chegou de madrugada, em cima de caminhões, parecia até festa; caminhão, caminhão, o caminhão já tinha ido, já vinha voltando e nós lá ia chegando, e tem uma coisa: a gente ia conhecendo gente que já tinha 20 anos que não se via, então o povo todo ali a gente foi fazer o barracamento. [...]. Todo mundo lá, aí nós fizemos aquela festa.”



Figura 2. Acampamento de Sem-Terra na fazenda Georgina.

A entrada na *terra prometida* foi uma festa diferente. Porém, essa festa foi desmantelada por um forte aparato militar e, no terceiro dia, os Sem-Terra tiveram que desocupar a área.

Um dos líderes acampados fez o seguinte depoimento:

“... algumas mulheres e jovens cantavam: ‘Essa luta, Senhor, nessa triste situação de milhões de brasileiros que estão procurando o pão’. E cantavam mesmo assim, e os policiais choraram..., choravam porque tinham que desmanchar os barracos, já que os acampados cruzaram os braços e eles tinham que cumprir a ordem.”

Os Sem-Terra permaneceram acampados na beira da estrada, animados pelo mesmo ideal: *conseguir um pedaço de terra*, pois já entendiam que isso somente seria possível através da união, do esforço e da luta de todos.

Essa realidade está expressa na fala poética de Tierra (1995, p.101-102):

Quando um homem, uma mulher, um grupo de homens e mulheres, milhares de homens e mulheres e crianças naquelas horas de sombra indefiníveis, quando já não distinguimos se ainda é noite, se já é madrugada, concentram toda a força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda força do sonho em suas mãos, o alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca bem abaixo: eles dão adeus à inocência.

Dessa ocupação resultaram os Assentamentos do **Vale da Vitória** (39 famílias), de **Georgina** (80 famílias), de **Pratinha** (17 famílias) e do **Pontal do Jundiá** (46 famílias), já em maio de 1986. As demais desistiram por motivos diversos e não foram assentadas.

No dia 20 de setembro desse mesmo ano, o MST realizou, com aproximadamente quinhentas famílias, a **segunda ocupação**, em um latifúndio improdutivo, numa área da Floresta Rio Doce, no distrito de Nestor Gomes, município de São Mateus.

Paralelamente, ocupou a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Vitória, para pressionar negociações com o Governo Federal. Os Sem-Terra também sofreram despejo e acamparam na área do Assentamento da Pratinha.

A decisão dos Sem-Terra foi sempre positiva, comentou um deles (Sem-Terra decidem..., 1986, p.11): “O que nós queremos é a Reforma Agrária feita na prática e não apenas um projeto no papel que nunca chega a ser aplicado”.

Dessa ocupação resultaram os Assentamentos de **Juerana** (área que já havia sido ocupada), de **Rio Quartel**, em Linhares, de **Pip-Nuck**, em Nova Venécia, além de um acampamento próximo à fazenda Castro Alves, em Pedro Canário. Em todas essas áreas, os trabalhadores também sofreram despejo, mas ficaram nas proximidades das áreas até sair a emissão de posse e o assentamento definitivo.

A primeira dificuldade, mas não o desânimo, surgiu quando se realizava a **terceira ocupação** de terras, o que ocorreu em setembro de 1987. Antes de os ocupantes chegarem à fazenda Scardini, em Nova Venécia, a PM e pistoleiros bloquearam a estrada, dispararam em direção aos caminhões e impediram a passagem do comboio que conduzia os Sem-Terra. Imediatamente, eles desceram, recolheram seus pertences e montaram acampamento ali, entre a estrada e a cerca de arame farpado.

Essa era uma tática empregada pelo MST, porque, efetivando ou mantendo o acampamento, o Movimento seria força de pressão: o fato político estava criado e os órgãos governamentais teriam que negociar.

A atitude repressiva já era reflexo da articulação dos fazendeiros da região que, em 1986, haviam fundado a UDR no Espírito Santo e passaram a contratar pistoleiros para atuarem, juntamente com a PM, coniventes com o Poder Judiciário, na defesa de suas propriedades, tentando impedir as ocupações.

Na semana seguinte, os Sem-Terra foram despejados da beira da estrada pela PM, que os maltratou, os jogou em cima de caminhões, destruiu suas casas (barracos de lona preta) e distribuiu esses *sem-rostos*, *sem-nomes*, esses *excluídos*, aleatoriamente, por diversos municípios do norte do Estado. Nada restou para os Sem-Terra, nem mesmo a área entre o arame farpado e a estrada.

“... a polícia veio com os caminhões dos fazendeiros, pegou todas as famílias que eram do município de São Mateus, colocou em cima do caminhão e deixou na praça pública de São Mateus, assim como as famílias dos outros municípios... Depois as famílias iam voltando de ônibus, de carona para o acampamento em Castro Alves.”

O MST rearticulou-os e montou um grande acampamento à beira da estrada na fazenda Castro Alves, em Pedro Canário, onde já se encontrava um grupo remanescente da ocupação de 1986. Essa fazenda estava em processo de negociação para desapropriação, por intermédio do INCRA.

Enquanto esse processo se desenrolava entre o *ocupa-desocupa*, outros aspectos foram trabalhados nos assentamentos, entre eles, a organização interna, a produção, a educação e a formação de lideranças.

Envolvendo representantes de todos os assentamentos do Espírito Santo, estruturou-se a Comissão Estadual dos Assentados, com o objetivo de manter a articulação entre eles e de encaminhar reivindicações e lutas conjuntas para garantir o avanço no aspecto econômico e organizativo.

Ainda em dezembro de 1987, essa articulação dos assentados, sob orientação do MST, fundou o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP) do Espírito Santo, uma associação sem fins lucrativos, com objetivo de negociar projetos para os assentamentos e de servir como entidade jurídica para representar legalmente o MST. Iniciou-se, também, a construção de um prédio no Km 44 da Rodovia São Mateus - Nova Venécia, numa área de 10 hectares doada pelo

Assentamento de Juerana, que também é designado CIDAP e funciona como Centro de Formação do MST.



Figura 3. CIDAP - Centro de Capacitação dos Assentados do MST/ES.

Após meses de pressão, mobilização e negociações com o INCRA, os Sem-Terra, acampados em Pedro Canário, conquistaram a terra, dando origem aos Assentamentos de **Castro Alves**, em Pedro Canário, de **Francisco Domingos Ramos**, em Montanha, e de **Três Pontões**, em Nova Venécia.

No dia 4 de setembro de 1988, o MST surpreendeu a todos com uma grande ocupação, a de uma área da Acesita Energética, no município de Conceição da Barra, de cuja ação participaram aproximadamente 550 famílias. Foi a **quarta ocupação** organizada pelo MST no Espírito Santo.

Os ânimos na região se acirraram: lideranças do MST foram detidas e houve confrontos entre Sem-Terra e pistoleiros e entre Sem-Terra e PMs¹⁹. Além disso, um líder do MST sofreu atentado a bala na cidade de São Mateus.

Por fim, chegou-se a uma negociação e os Sem-Terra deixaram a fazenda, acampando numa área próxima, de propriedade do Governo do Estado.

Um episódio marcante ocorrido no dia 5 de fevereiro de 1988 foi o assassinato, a mando da UDR, do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pancas, Francisco Domingos Ramos.

No dia 9 de setembro de 1988, a Comissão dos Acampados do MST/ES lançou outro manifesto, denunciando o clima de tensão e violência na área ocupada, observado mesmo após os entendimentos mantidos com o Governo e a PM:

Com a resistência dos trabalhadores rurais, entra em cena a famigerada UDR com seus planos e pistoleiros diabólicos e ateam fogo à fazenda, obrigando os trabalhadores a procurarem um lugar mais seguro, para ser instalado o novo acampamento [...]. É a condição social que nos leva a reagir e resistir a qualquer ação de violência que não venha a atender aos nossos interesses, principalmente a reforma agrária... .

Apesar de todo esse clima de tensão e sofrimento, os trabalhadores permaneceram no acampamento, organizaram-se, buscaram a solidariedade e o apoio da sociedade, de uma forma geral e entre si, e repartiram o pouco que existia (alimentação) e o muito que sobrava (a esperança de conquistar a terra para trabalhar).

Dessa luta, resultaram os Assentamentos de **Gaviãozinho**, em Nova Venécia, de **Treze de Maio**, em São Gabriel da Palha, de **Vale Ouro**, em Ecoporanga, isso já em 1989.

¹⁹ Uma Carta Aberta do MST da época esclarece: “No dia 6 de setembro, comandados pelo Tenente Delfino e Capitão Jones, vários policiais invadiram o acampamento com muita violência, armados de fuzil, metralhadora, escopeta, espingarda calibre 12, tentaram retirar as famílias da área. Os trabalhadores se obrigaram a resistir com foice, facão e enxada, porque não tinham para onde voltar. Não ficando

Ainda no ano de 1988, priorizou-se o trabalho de organização do MST no Estado. Criaram-se os diversos Setores, uma Executiva Estadual e uma Coordenação Estadual, com representantes de todos os assentamentos. A Coordenação Estadual compôs-se de representantes escolhidos pelos membros dos próprios assentamentos. A Executiva Estadual constituiu-se dos responsáveis pelos Setores de Atividades do MST (os Setores de Educação, de Formação, de Produção, de Finanças, de Jornal, de Assentados, de Saúde e de Frente de Massa).

Avançou-se na produção coletiva nos assentamentos, fundaram-se diversas associações e investiu-se na formação de lideranças para assumirem as diferentes exigências político-orgânicas da luta desenvolvida pelo MST.

2.3.4 Terceiro Período: O Imprevisto: Conflito, Repressão e Refluxo - 1989 a 1991

“Um dia seremos livres, para viver, andar, trabalhar. Um dia nossa força estará organizada. E daí, poderosa, imbatível, Vitoriosa... Enquanto isso, Sacrifício, Insegurança, Medo? Luta!”

Adelar

Três de junho de 1989. Mais uma noite de expectativas, ansiedades e angústias. Uma nova ocupação iria acontecer em um desses latifúndios improdutivos que existem no norte do Espírito Santo. Era a **quinta ocupação** organizada pelo MST.

Era madrugada, como das vezes anteriores. Uma chuva fina regava a esperança de na terra a semente plantar. No entanto, os fazendeiros, aliados à PM e à P2²⁰, articulados e organizados, estavam infiltrados, atentos para impedir novas ocupações. Dessa forma, um

satisfeitos, os policiais levaram presos 15 companheiros e muitas ferramentas de trabalho” (Comissão dos acampados da Fazenda Acesita).

²⁰ Serviço reservado (secreto) da Polícia Militar (PM).

grupo de aproximadamente cem famílias foi detido no município de Pinheiro, quando se deslocava para a fazenda Ipuera, onde se efetivaria a ocupação. Durante todo o dia 4 de junho, as lideranças que estavam reunidas foram interrogadas, reprimidas, torturadas. Os trabalhadores só foram liberados no final do dia, mediante a ação de um advogado e de representantes de entidades da sociedade civil. E foram obrigados a retornar aos municípios de origem.

Um dos líderes detido em Pinheiro juntamente com os Sem-Terra fez o seguinte depoimento:

“Nós fomos pegados na estrada e levados para a delegacia [...] e ali a gente sofreu tortura, um monte de coisas, a gente foi preso à uma hora da madrugada e só fomos liberados às 17:30 horas [...] O Adriano, que já faleceu, tomou muito tapa e cacetadas; era um menino, liderança de dezessete anos [...] eles(a polícia) colocavam os trabalhadores assim, um atrás do outro, e chegavam no último e davam um empurrão e todos caíam com a cara no chão ...”

Porém um grupo de aproximadamente cinqüenta famílias havia chegado à fazenda Ipuera na madrugada de domingo e ficou aguardando a chegada do restante das famílias. No dia 5 de junho, bem cedo, o proprietário da fazenda, um P2 e meia dúzia de pistoleiros dirigiram-se à fazenda. Percebendo que existiam famílias no local, começaram a atirar, dizendo:

“Ponham as mãos na cabeça, que é assim que vocês vão morrer.”

Houve então uma troca de tiros, que resultou no ferimento de trabalhadores Sem-Terra e vitimou o Sr. José Machado (dono da fazenda) e o Sr. Sérgio Narciso (P2), não se sabendo de onde haviam partido os disparos fatais.

Esse episódio inesperado e não previsto pelo MST teve conseqüências dramáticas no conjunto da luta e da organização. A onda de repressão foi assustadora. Dezenas de trabalhadores foram presos arbitrariamente e torturados. Várias lideranças foram ameaçadas e obrigadas a deixar a região e o Estado.

Infelizmente, o acontecido deixou assustados todos os acampados. Além disso, as ações da PM e dos pistoleiros na área, prendendo e torturando os trabalhadores, resultaram no desmantelamento e na dispersão do pequeno acampamento.

No dia 9 de junho, a Arquidiocese de Vitória divulgou uma nota dirigida a todas as comunidades, na qual teceu, entre outras, as seguintes considerações:

Os fatos de Pedro Canário devem ser vistos no contexto mais amplo da INJUSTIÇA INSTITUCIONALIZADA NO CAMPO, gerada pela concentração da terra, pelo insucesso das tentativas de Reforma Agrária e pela impunidade diante de centenas de assassinatos de lavradores, líderes rurais e índios nos últimos anos.[...] O governo e toda a sociedade deveriam empenhar-se nesta luta a fim de que aconteça o quanto antes a Reforma Agrária[...]. Deveriam também, apoiar a iniciativa dos ASSENTAMENTOS de lavradores já em andamento em nosso Estado.

Nessa mesma nota, os Bispos lamentavam o episódio que resultou no conflito; repudiavam atos de violência e se solidarizavam com o Bispo D. Aldo Gerna, da Diocese de São Mateus, a quem os fazendeiros da região estavam fazendo *acusações levianas*.

Merece destaque a visão dos Bispos da Arquidiocese de Vitória, que situavam o conflito de Pedro Canário num contexto mais amplo, apontando causas diretas para a brutal concentração da terra e denunciando a ineficiência na implantação da Reforma Agrária por parte dos órgãos governamentais.

Diversas entidades da sociedade civil alertaram para o fato e solicitaram do Governo do Estado providências em relação ao meio rural, pois previa-se e temia-se uma investida repressiva por parte dos fazendeiros na região.

Enquanto isso, continuavam as prisões, as ameaças, as investidas nos assentamentos e, inclusive, na Igreja Matriz de Montanha, que foi invadida e vasculhada pela PM.

No dia 19 de junho de 1989, a mando de fazendeiros, foi assassinado covardemente, em Linhares, o Tesoureiro do Partido dos Trabalhadores (PT) do município,

Paulo Damião Tristão (Purinha). Além do seu envolvimento com as lutas dos trabalhadores no município, nesse dia Purinha distribuía panfletos contra a UDR.

Passados exatamente trinta dias, foi brutalmente assassinado, em Montanha, Verino Sossai, líder sindical de comunidades, ex-vereador e Secretário de Desenvolvimento Urbano do município, crime que abalou a todos.

A onda de violência continuava. No dia 28 de julho, dezenas de policiais fortemente armados invadiram o Acampamento **Cascudo**, em Barra de São Francisco, tomando os pertences dos acampados, destruindo as barracas e a escassa alimentação que ainda existia no acampamento, espalhando o terror entre crianças e mulheres, enfim, entre os Sem-Terra indefesos que estavam no Acampamento.

Mais um sindicalista foi covardemente assassinado a mando dos fazendeiros, no dia 12 de setembro de 1989. Foi o sindicalista de Pedro Canário, Valdício Barbosa, o Leo.

Alencar (1989), em matéria publicada na revista Istoé Senhor do dia 27 de setembro de 1989, denunciou e colocou às claras a trama do crime organizado, relacionada aos assassinatos ocorridos no campo e na cidade²¹.

No ano de 1994, o Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH) divulgou um dossiê importante, denunciando a articulação do crime organizado no Espírito Santo, e o jornal A Gazeta, do dia 18 de julho desse mesmo ano (p. 10), publicou o quadro Crimes, Suspeitos de Mandantes e Executores – Espírito Santo, 1989/90 (ANEXO D), que arrola vítimas, suspeitos e mandantes de crimes até hoje impunes no Espírito Santo e que inclui, entre as vítimas, líderes do MST.

Infelizmente, até hoje, nenhum desses crimes foi elucidado e ninguém está preso ou foi punido, apesar de a própria Justiça saber quem foram os mandantes e os assassinos.

²¹ Sugere-se a leitura da reportagem na Revista Istoé Senhor.

Essa onda desenfreada de violências dificultou as novas ocupações e o MST passou a priorizar, então, o trabalho de organização interna nos assentamentos, a organização da produção, a constituição de associações de cooperação agrícola e a formação de lideranças, já que o Movimento teria que continuar a sua trajetória.

Por essa ocasião, o MST enfrentou um momento obscuro, de enormes dificuldades, marcado por problemas de relacionamento com setores da Igreja, com alguns sindicalistas, entre outros. Por outro lado, viu estreitarem-se as relações, principalmente com a CUT e com setores do PT.

No Dossiê “A violência no campo no norte do Estado do Espírito Santo” o MST (1990, p.5) denuncia os crimes cometidos contra os Sem-Terra no período de junho de 1989 a março de 1990 (ANEXO E).

Nas ações conjuntas da UDR, da PM e de parte do Poder Judiciário percebe-se a intenção nítida de *esfacelar* o Movimento, posição essa que se tornou pública na fala do Coronel Wanzeler:

“Não permitirei a invasão de um palmo de terra no norte do Estado, a partir de agora.”



Figura 4. Manifestações contra o MST promovidas pela UDR.

Diante desse quadro e de outras arbitrariedades, o MST (1990, p. 9) fez a seguinte exortação:

... precisamos todos, juntar nossas forças, erguer nossas vozes, neutralizando definitivamente esta repressão desenfreada, que quer a todo custo nos deter, através de suas ameaças. [...], chamamos toda a sociedade a se manifestar. Calar significa retroceder; ignorar é ser covarde...

Nota-se nesse documento a aflição que as lideranças do MST experimentaram: a ânsia de denunciar as atrocidades que diariamente aconteciam na região e um quase grito de *desespero* para que a sociedade se desse conta do que estava ocorrendo em plena década de 90, num Estado como o Espírito Santo.

Sabia-se, no entanto, que a luta não poderia parar. A situação dos Sem-Terra, o desemprego, a miséria aumentavam a cada dia. Aos poucos, os *grupinhos de Sem-Terra* retomavam seus trabalhos com muito cuidado, quase que de casa em casa, para não serem perseguidos apenas por tentarem se organizar e lutar por trabalho na terra.

Assim, no dia 22 de julho de 1990, conseguiu-se realizar a **sexta ocupação**, da qual participaram aproximadamente oitenta famílias. Foi ocupada a fazenda da Floresta Rio Doce, localizada no Km 35, no interior do município de São Mateus. As famílias permaneceram na área por alguns dias, mas foram despejadas e montaram acampamento na beira da estrada, próximo ao Km 41, no Assentamento Vale da Vitória.

Foram meses de pressão, de espera, de negociações, que resultaram nos Assentamentos de **22 de Julho** e de **Bom Jesus**, em setembro de 1991, ambos no município de Ecoporanga.

Dada a repressão na região norte do Estado, o MST tenta uma nova estratégia: estruturar-se no sul, mesmo porque a fazenda Caxeta, em Presidente Kennedy, estava em processo de desapropriação pelo INCRA.

Os militantes do Setor da *Frente de Massa* deslocaram-se para Cachoeiro de Itapemirim e desenvolveram o trabalho de organização de grupos de Sem-Terra na região, com o objetivo de ocupar a fazenda Caxeta, como forma de pressão para conquistá-la.

Tudo estava preparado: mais de cem famílias articuladas, o dia e a hora da ocupação marcados. Seria a **sétima ocupação**.

Mas os informantes da PM estavam infiltrados nos grupos e, no dia determinado, ocorreram mais atrocidades. A PM prendeu a principal liderança do MST na região, seqüestrou-a, torturou-a e violentou-a, de tal maneira que, mais tarde, ela passou a ter problemas sérios de saúde.

Mesmo impedidas de sair dos locais marcados, algumas famílias chegaram à área, mas foram cercadas, agredidas e ameaçadas por pistoleiros e PMs. Talvez não acreditassem que os latifundiários e seus braços armados fossem onipresentes e onipotentes, utilizando sempre os mesmos métodos: a violência e a covardia.

É ilustrativo o depoimento de um militante do MST, participante desta ocupação:

“... na saída da fazenda fomos surpreendidos pela chegada de pistoleiros e policiais, que corriam atirando e gritando que a área estava cercada. Fugimos [...]. Os vestígios de 15 horas caminhadas a esmo em busca de saída, [...] a visão dos vagalumes parecendo faróis dos carros que iam e vinham pelas estradas, as vozes dos pistoleiros gritando no meio da noite, davam-me a sensação de ter vivido um pesadelo...”

Esse episódio se deu no dia 20 de maio de 1991. Numa *Carta-Denúncia* datada de 24 de maio, assinada por membros de várias entidades da região e do Estado, os manifestantes publicamente se expressaram:

Queremos DENUNCIAR a toda a sociedade do Estado do Espírito Santo e manifestar nosso repúdio aos atos selvagens praticados pelos policiais e pistoleiros, os quais, em conivência com o Juiz de Presidente Kennedy, utilizando-se de formas arbitrárias, PRENDERAM, ESPANCARAM e AGREDIRAM física e moralmente

peças honestas e trabalhadores inocentes, com o objetivo claro de defender os interesses dos latifundiários da região.

Diante de mais uma tentativa frustrada pela ação repressiva do latifúndio, fez-se necessário analisar e avaliar as ações do Movimento. Apesar de todas as dificuldades e sacrifícios, era necessário seguir a marcha.

Às vezes, pergunta-se de onde vem a força e a coragem desses militantes que abraçam a sua causa e a dos outros, enfrentando a violência e os perigos da luta pela terra. Onde e em quem se inspiram? Acreditamos que a grande lição está no exemplo. É ele que intima a todos, conforme se pode depreender do seguinte depoimento:

“O sangue dos companheiros não foi derramado em vão. Continua brotando e regando nossa organização e, em nome deles e de seus ideais, continua-se a trilha dos seus sonhos.”

Nesse período, final de 1990 e meados de 1991, deu-se um passo significativo e importante na organização da produção e da articulação entre os assentamentos, no sentido

de um maior desenvolvimento socioeconômico dos mesmos. O trabalho mais intenso, iniciado em 1989, culminou com a fundação de três Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs) nos Assentamentos Vale da Vitória, Pip-Nuck e Vale Ouro.

A partir da constituição das CPAs, das Associações de Cooperação Agrícola e dos Grupos Coletivos que já existiam nos assentamentos, fundou-se a Cooperativa Central dos Assentados (CCA), com o objetivo de articular os assentamentos e de lutar para melhorar suas condições, reivindicando crédito e assistência técnica, procurando soluções para a questão da comercialização e da implantação de agroindústrias nos assentamentos, bem como para a capacitação de quadros técnicos para as diferentes áreas.²²

2.3.5 Quarto Período: Resistindo à Violência: Novos Aliados, Novas Lutas – 1992 a 1994.

“Se não tiver o amanhã, brindaremos o ontem. E saberemos então onde está o horizonte. E quem ficou sem chegar, sem poder andar, estará presente ...”.

Ademar Bogo.

Muitos ficaram pelo caminho. Alguns foram calados à bala; outros, por necessidade, tiveram que ir embora ou mudar o campo de atuação, preservando a vida; outros, talvez, não quiseram mais arriscá-la. Centenas, porém, foram os que aprenderam com a história, cresceram, se formaram/capacitaram no processo de luta e organização, na escola do MST.

²² Em nível nacional, este é o período em que se cria o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), que resulta de anos de experiências no trabalho ligado à produção e à organização dos assentamentos. A partir das CCAs dos Estados (SC, PR, RS, ES, SP, BA, CE e PE), funda-se a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), com sede em São Paulo. Esse sistema segue as linhas políticas do MST. É um setor do MST que articula, negocia, efetiva convênios e busca recursos, em nível nacional e estadual.

Todo o processo é educativo quando se é capaz de extrair dele os ensinamentos, as lições nele imbricadas, para assim continuar a grande obra.

Lentamente, o trabalho de articulação e organização dos grupos de Sem-Terra reiniciou-se no norte do Estado. Dessa forma, no dia 26 de abril de 1992, cinquenta famílias ousaram ocupar a fazenda Saionara - improdutiva - no município de Conceição da Barra. Era a **oitava ocupação** que o MST realizava.

Tinha-se vencido o primeiro obstáculo, que era a chegada à terra. O fato estava criado. Passados alguns dias, o acampamento foi invadido por PMs, policiais à paisana e pistoleiros, que amarraram as lideranças, fizeram o despejo e os levaram presos para a delegacia do município de Conceição da Barra. Articulados com esse processo de despejo, lideranças do MST haviam sido presas no distrito de Braço do Rio, próximo à fazenda. Mesmo sofrendo essa repressão, montou-se um acampamento com as famílias, às margens da BR 101 Norte, próximo ao Posto Floresta. Várias audiências foram mantidas com o INCRA e a SEAG, mas nada se resolveu.

Novos grupos de Sem-Terra continuaram se formando nos municípios e, no dia 1º de agosto de 1992, numa madrugada de lua cheia, as famílias acampadas somaram-se a mais 150 e ocuparam a fazenda São Joaquim (**nona ocupação**), também no município de Conceição da Barra. Imediatamente mantiveram-se negociações com o INCRA e com o Governo do Estado para impedir ações violentas, uma vez que o contingente de Sem-Terra no acampamento era grande e se temia um confronto.

Depois de alguns dias na área, apareceram, como de costume, os *homens fardados* para cumprir a ordem de reintegração de posse. Os trabalhadores exigiram respeito, resistiram, e os policiais foram obrigados a esperar. Realizou-se, então, uma desocupação negociada. As famílias voltaram para as margens da BR 101, o antigo acampamento.

Como as negociações não andavam, o MST montou um acampamento em Vitória, na praça em frente ao Palácio Anchieta. Eram mais de sessenta Sem-Terra, representantes das famílias acampadas, que permaneceram aí por mais de trinta dias.

Esse é um episódio marcante na trajetória do MST. O fato de os Sem-Terra estarem ali, numa praça do centro da Capital próxima à sede do Governo, se transformou em denúncia, em alerta, e a sociedade da Grande Vitória se deu conta da gravidade da situação. Inúmeras palestras foram desenvolvidas nas escolas, nas comunidades, nos grupos de jovens, com o objetivo de discutir a situação dos Sem-Terra, a Reforma Agrária e os impasses com os órgãos responsáveis pela sua implementação.

A imprensa teve que mostrar a situação e a problemática dos acampados e dos Sem-Terra, de uma forma geral.

Os constantes contatos e audiências com os órgãos governamentais resultavam em quase nada. Mas, existia uma decisão: só sair dali com uma resposta definitiva. Nas palavras de Oliveira (1991, p. 27), “...a luta pela terra se trava no campo, mas se conquista na cidade”.

As conquistas resultantes desse acampamento foram apenas políticas, porque as promessas do Governo de efetivar o assentamento em trinta dias não se cumpriram, levando os acampados a continuarem a luta.

Fruto do relacionamento mais direto com entidades, movimentos, pastorais, sindicatos do meio urbano, e da necessidade de trocar experiências e discutir alternativas para fortalecer o processo de Reforma Agrária, no ano de 1993, organizou-se um importante Seminário: *Reforma Agrária, Reforma Urbana: o desafio da integração*. Participaram desse Seminário mais de quarenta entidades representativas da sociedade civil, dele tirando-se dois encaminhamentos importantes: a realização de uma caravana²³

²³ Caravana da cidadania, composta por parlamentares, padres, sindicalistas, entidades de direitos humanos, pastorais, etc.

para visitar e conhecer os assentamentos do norte do Estado e a criação de uma articulação permanente de apoio às lutas e demandas das organizações de luta dos trabalhadores. Criou-se, assim, o Fórum Campo-Cidade²⁴.

Como produto desses encaminhamentos, no dia 21 de fevereiro de 1994, o MST, com a participação do Fórum Campo-Cidade, realizou com mais de trezentas famílias a **décima ocupação**, na fazenda São Sebastião, no município de Pinheiro.

Os Sem-Terra *driblaram* a PM e os pistoleiros que estavam em alerta e chegaram à área. Imediatamente, a PM cercou o acampamento, impedindo a entrada e a saída de pessoas. À noite, dispararam rajadas de metralhadoras por sobre o acampamento, lançaram bombas de efeito moral, destrutaram os acampados, ameaçaram e amedrontaram as famílias. Parecia um campo de guerra, embora em condições desiguais. Mesmo assim, as famílias permaneceram firmes no acampamento.

A esse respeito, um dos Sem-Terra testemunhou:

“... foi a ocupação que nós mais sofremos no último período, nós ficamos cercados naquela ocupação; a PM ficou durante três noites fazendo terrorismo no acampamento; bombas de efeito moral eram atiradas contra o acampamento; nós ficamos cerca de 48 horas incomunicáveis; não podia entrar nem sair ninguém do acampamento...”

Dois líderes da Direção Estadual do MST foram levados presos para o batalhão de Nova Venécia, mas, graças ao envolvimento de várias entidades no processo e à intervenção de advogados, foram liberados.

Ocorreu, então, o despejo, e as famílias montaram acampamento no barranco da estrada, às margens da BR 101 Norte.

²⁴ Os objetivos centrais do Fórum são: o fortalecimento da participação popular no combate à impunidade e na construção da democracia; o apoio às lutas concretas de cada organização, mantendo-se o respeito e a autonomia de cada uma delas.

No dia da ocupação, um grupo de mais de oitenta famílias foi detido pela PM em São Mateus e o MST montou outro acampamento nas proximidades do Assentamento Vale da Vitória, às margens da rodovia São Mateus - Nova Venécia, no Km 41.

Passaram-se os dias e, apesar das negociações mantidas, nada se resolvia. Devido às precárias condições na BR 101, todas as famílias foram transferidas para o acampamento do Km 41.

Nesse mesmo ano, cerca de oitenta Sem-Terra ocuparam a sede do INCRA, em Vila Velha, para exigir o assentamento das famílias que estavam acampadas desde 1992. Permaneceram na sede do INCRA por vários meses, até serem expulsos.

Em 22 de novembro de 1994, com a desapropriação de uma fazenda no município de Aracruz, ocorreu a criação do Assentamento de **Nova Esperança**, onde se sabia que apenas cinquenta famílias seriam assentadas.

Não se destacaram conquistas concretas no período de 1990 a 1994. Praticamente elas não existiram. Entretanto, merece destaque o novo rumo dado à relação do MST com a sociedade, marcado por alianças concretas com várias entidades, o que fortaleceu as lutas e a organização do MST no Estado, apontando para uma nova etapa.

2.3.6 Quinto Período: A Solidificação e Expansão do MST - 1995 -

O processo histórico do MST foi-se construindo passo a passo, com *sangue, suor e lágrimas*, de acordo com as condições próprias de cada contexto. Uma expectativa muito grande marcou o início desse período. Após um longo *jejum* sem conquista de terras, o MST terminou 94 conquistando a área de Aracruz. Somou-se a isso a vitória do candidato apoiado pelo MST, o Sr. Vitor Buaiz, ao Governo do Estado, o qual propunha um programa democrático popular. No entanto, passaram-se dias e meses e nenhum sinal de ações concretas.

As famílias excedentes do Assentamento de Aracruz continuavam sem perspectivas. Chegava o momento, portanto, de voltar a pressionar através das mobilizações. Assim, essas famílias ocuparam no mês de maio a fazenda Brejo Grande, que ficava próxima ao Assentamento. No quarto dia, sob forte aparato militar, essas famílias foram despejadas da fazenda e retornaram ao Assentamento. Foi a primeira surpresa: a polícia de um governo eleito com o apoio do MST continuava repressiva e truculenta.

Na noite enluarada do dia 23 de outubro, as famílias excedentes do Assentamento de Aracruz, mais uma vez, desmontaram seus barracos e, sem saber exatamente para onde ir, partiram em direção a um novo latifúndio, em busca de terra para viver e trabalhar. Somaram-se a mais 250 famílias de Sem-Terra que haviam sido articuladas pelo MST no norte do Estado e, num comboio de ônibus e caminhões, seguiram a estrada.

O trajeto foi interrompido próximo à cidade de Conceição da Barra, conforme relatou um dos líderes do MST e da ocupação:

“... nós preparamos a ocupação, articulando vários setores da sociedade: deputados do PT, dirigentes da CUT, sindicalistas, advogados, pastorais. Então, a polícia nos cercou ali, próximo a Conceição da Barra, na região de Santana, e não deixou ninguém passar. Prenderam os primeiros ônibus que chegaram, e as famílias foram chegando, chegando, chegando... nós montamos um acampamento ali. Nós querendo ir para a frente e a PM não deixando seguir[...] Aí houve um processo de negociação, intermediado pelas autoridades que nos acompanhavam. Foi praticamente a primeira negociação com o novo Governo do Estado, com a PM do Governo do Estado [...] os policiais voltaram, voltaram para trás e nós seguimos em pleno dia, mais 40 Km para frente e, às 12:15 horas, precisamente às 12:15 horas, nós estávamos entrando na Fazenda Água Preta.”

Essa **11ª ocupação** marcou praticamente uma nova fase na organização e nas lutas do MST. A vitória sobre a força repressiva da PM, o envolvimento de outros atores sociais na luta e o contingente de Sem-Terra foram fundamentais para a efetivação de uma das maiores ocupações do MST. Implementava-se, na prática, a palavra de ordem definida no

III Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília no mês de julho de 1995 -

Reforma Agrária: Uma luta de todos!

A fazenda Água Preta estava com decreto de desapropriação, para fins de Reforma Agrária, assinado pelo INCRA e pelo Governo Federal há mais de um ano. A permanência na área era um argumento forte para o término dos trâmites legais e para a efetivação do assentamento definitivo das famílias. Apesar desses aspectos favoráveis, o Juiz da Comarca de Conceição da Barra concedeu uma liminar de reintegração de posse ao proprietário da fazenda, criando um clima de tensão e apreensão na área. Contudo, as famílias acampadas e o MST haviam decidido que não sairiam da área em hipótese alguma, visto que o processo de desapropriação já estava praticamente concluído.

Desse acampamento, resultaram, em abril de 1996, os Assentamentos **Valdício Barbosa**, na própria fazenda, com 89 famílias, e **Córrego da Lage**, em Mucurici, com 118 famílias.

Essas foram importantes conquistas que serviram de motivação e incentivo para novas ações do MST, primeiro, porque os Sem-Terra não sofreram despejo nem repressão por parte da PM e dos pistoleiros, como nos outros casos; segundo, porque os assentamentos se deram de maneira mais rápida que os anteriores.

Em 12 de junho de 1996, 270 famílias de Sem-Terra realizaram a **12ª ocupação**, na fazenda Sapucaia, com 1.800 hectares, no município de Vila Velha. A tática do MST era a de expandir o Movimento, conquistando áreas em outras regiões do Estado: um latifúndio improdutivo, de propriedade do ex-Governador José Moraes. Aqui as ações foram dificultadas dado o peso político que a família Moraes tinha no Estado, a imediata concessão de uma liminar de reintegração de posse e a pressão sobre o Governo para que a PM efetivasse o despejo.

“... depois de quase um mês de ocupação, nós tivemos que desocupar a área, porque senão seria despejado violentamente pela polícia ...”

Essa fala de um líder do MST mostra que o Movimento não queria enfrentamento com a PM, mesmo porque já se conhecia o comportamento desses fardados quando cumpriam as ordens.

No dia 3 de julho, ao saírem da fazenda Sapucaia, os Sem-Terra, segundo a liderança do MST, ao invés de irem para uma área que estava sendo negociada no município de Conceição da Barra e que comportaria 63 famílias, dirigiram-se para a sede do INCRA na Capital, onde acamparam, com o intuito de pressionar o órgão a encaminhar o processo de desapropriação da fazenda Sapucaia, entre outras. Entretanto, também foram despejados do INCRA por meio de uma liminar de reintegração de posse concedida ao órgão pela Justiça Federal. Na madrugada do dia 9 de julho, deixaram a sede do INCRA e acamparam na fazenda Fonte Limpa, localizada no município da Serra, também de propriedade da família Moraes.

Segundo depoimento de um membro da Direção do MST,

“...com essas famílias, ficamos alguns dias na área, negociando, negociando, indicando áreas... aquela pressão toda. Não saindo a desapropriação e com novo despejo previsto, decidiu-se ir para a Fazenda Itaúnas, no município de Conceição da Barra.”

A fazenda Itaúnas estava sendo negociada para a acomodação dos Sem-Terra que saíram da Sapucaia. Essa fazenda, onde foram instaladas 63 famílias, transformou-se no Assentamento **Paulo Vinha**, em homenagem ao biólogo e militante Paulo Vinha, assassinado em Vitória em abril de 1993.

O MST não dava trégua. Continuando sua luta, mobilizou novas famílias dispostas a lutar por terra, as quais, com as duzentas excedentes do Assentamento Paulo Vinha, totalizaram 650 famílias e efetivaram a **13ª ocupação**, no latifúndio - fazenda Boa Vista, com 630 hectares, também localizada no município de Conceição da Barra. Isso se deu na madrugada do dia 7 de outubro de 1996.

Sobre o fato, assim se expressou uma integrante da Direção Estadual do MST: “... bastante conflito porque a polícia cercou o acampamento e não permitia a entrada de ninguém, com exceção de alguns religiosos e deputados que conseguiram entrar. Mas não permitiam entrar nem alimentos, nem remédios. Diziam que iam vencer a gente pelo cansaço e pela fome. Só que, como eles cercaram o acampamento, nós mobilizamos as entidades e assentados e também fizemos um acampamento perto deles, cercamos eles [...] Não chegou a ter confronto, mas foi uma situação bastante delicada, porque as pessoas, principalmente as crianças, começaram a passar mais fome, ficaram doentes... foi uma situação constrangedora ...”



Figura 5. Tensão no acampamento em Conceição da Barra.

Por outro lado, segundo um líder do MST, apesar de todo o clima de tensão, foi o acampamento que mais tempo ficou na área:

“Nós ficamos do dia 7 de outubro de 1996 até 15 de abril de 1997 nessa área, resistindo...”

Dada a pressão e a negociação permanente junto aos Órgãos Governamentais, o MST conquistou novas áreas, novos assentamentos: no mês de dezembro de 1996 saiu a desapropriação da fazenda Santa Rita, com 514 hectares, localizada no município de Bom Jesus do Norte. Antes mesmo da emissão de posse, o MST deslocou para a área, exatamente no dia 5 de dezembro, cinquenta famílias do Acampamento Boa Vista. Aí se concretizava o antigo propósito de expandir a organização e a luta do MST para o sul do Estado.

Já no início de 1997, negociou-se uma fazenda em Pinheiro. Com a assinatura do decreto de desapropriação da fazenda Olinda II, o MST deslocou para lá, no dia 12 de janeiro, 86 famílias do Acampamento Boa Vista. Dessa forma, a fazenda Olinda II, com 860 hectares, transformou-se em assentamento, comprovando mais uma conquista.

No entanto, ainda restavam famílias no Acampamento Boa Vista, e o Poder Judiciário de Conceição da Barra pressionava o Governo do Estado para que cumprisse, com a força da PM, a liminar de reintegração de posse concedida pelo Juiz ao proprietário. Os fazendeiros também se articulavam e criticavam as posições do Governo e do INCRA. O MST, por sua vez, manteve-se na área ocupada e buscava permanentemente a negociação de novas áreas.

Assim, no dia 15 de fevereiro, o MST deslocou mais 71 famílias, do Acampamento Boa Vista para a fazenda Olinda I, vizinha à Olinda II. O proprietário, porém, conseguiu na Justiça a reintegração de posse. Os Sem-Terra saíram e ficaram na divisa da área, aguardando o término do processo de desapropriação que já estava em andamento. O Assentamento definitivo criou-se no mês de julho de 1997, sob o nome **Maria Olinda**, em homenagem à professora Maria Olinda de Menezes, que ministrava aulas no Curso de Magistério no CIDAP, falecida em janeiro de 1996.

A práxis do MST cada vez mais confirmava a tese de que somente a pressão e a mobilização permanente dos trabalhadores conseguiriam avanços significativos no processo de implantação da Reforma Agrária.

Em 16 de abril de 1997, o MST surpreendeu novamente com a **14ª ocupação**, que envolveu 650 famílias, sendo quatrocentas novas e 250 remanescentes do Acampamento Boa Vista. A ocupação ocorreu na fazenda Rancho Alegre, totalmente improdutiva, com 1.112 hectares, também localizada no município de Pinheiro. Segundo um líder do MST, o acampamento recebeu o nome de “**17 de Abril**”, em homenagem aos dezenove Sem-Terra assassinados pela PM em Eldorado dos Carajás (PA), em 17 de abril de 1996, e em protesto à violência e à impunidade que impera na sociedade brasileira e, particularmente, no campo.

Imediatamente o proprietário da fazenda Rancho Alegre conseguiu na justiça a reintegração de posse, mas os Sem-Terra resistiram e permaneceram acampados na área, enquanto se negociavam com os órgãos responsáveis áreas para assentar os acampados.

Dessa forma, no dia 9 de julho, cem famílias foram deslocadas para a fazenda Cafundó, com 1.535 hectares, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim, a qual estava sendo desapropriada pelo INCRA. No dia 14 de setembro, foram deslocadas mais 65 famílias para a fazenda Piranema, com 650 hectares, localizada no município de Fundão. Despejadas dessas duas áreas, as famílias acamparam na beira das fazendas, pressionando o Instituto e aguardando que a desapropriação se concluísse..

No dia 25 de setembro de 1997, o MST realizou a **15ª ocupação**, articulada e organizada no sul do Estado: foi ocupada com 120 famílias a fazenda Rancho Alegre, com 594 hectares, localizada em Mimoso do Sul. A área também já estava com decreto de desapropriação e as famílias nela permaneceram.

Do acampamento Rancho Alegre, em Pinheiro, foram deslocadas, em 29 de setembro, mais 120 famílias para a fazenda Miragem, com 1.070 hectares, localizada em

Ecoporanga. No dia seguinte, mais 22 famílias partiram para a fazenda Tomazini, com 394 hectares, no município de Santa Tereza. No dia 3 de outubro, 33 famílias deslocaram-se para a fazenda Celestina, com 314 hectares, localizada em Nova Venécia. Por fim, dezoito famílias deslocaram-se, em 7 de outubro, para a fazenda Córrego Grande, com 454 hectares, localizada em Itaguaçu. Neste município, as famílias foram impedidas de entrar na área por fazendeiros e PMs, que montaram barreira antes da entrada para a fazenda, fato que as levou a acampar à beira da estrada próxima à área, para garantir a continuidade das negociações e a conquista do assentamento.

Observa-se que houve um avanço no processo de desapropriação de novas áreas. Porém a demanda por terra cresceu assustadoramente. A grande investida do MST se concretizou no dia 9 de outubro de 1997, quando, simultaneamente, foram ocupadas três fazendas em municípios distintos, fato que demonstrou a capacidade de organização e força construída pelo Movimento ao longo desses anos de luta. Nesse dia, na trajetória de lutas do MST pela terra no Espírito Santo, foram ocupadas as fazendas Aliança (com 2.368 hectares, em Linhares, por 350 famílias - **16ª ocupação**); Santos Dumont (com 1.800 hectares, em Barra de São Francisco, por 150 famílias - **17ª ocupação**); e Novo Horizonte (com 1.000 hectares, em Mucurici, por 450 famílias - **18ª ocupação**).

Dois fenômenos, entre outros, observaram-se neste período. Em primeiro lugar, o crescimento da capacidade de mobilização do MST, com o aumento do número de ocupações e de famílias participantes, haja vista o número significativo de famílias que conquistaram terra neste período, em relação aos anteriores. Basta ver que, até 1995, haviam sido assentadas 819 famílias. Nos anos de 1996 e 1997, foram assentadas 730. Além disso, deve-se mencionar a expansão das ações do MST para outras regiões do Estado. No espaço de três anos, portanto, foi assentado quase o mesmo número de famílias que nos onze anos que antecederam 1995. Presume-se que essa tendência tenha persistido no ano de 1998, visto ser ainda grande o número de famílias acampadas e ser esse o último

ano do governo Vítor Buaiz e da Direção do INCRA. Além disso, trata-se de um ano eleitoral. Em segundo lugar, o fenômeno da repressão. Observa-se que, no início, a PM tentava impedir as ocupações. Num segundo momento, reprimiu após a ocupação, cercando o acampamento e impedindo a entrada de pessoas, alimentos e remédios, na tentativa de desestabilizá-lo, ameaçando as famílias acampadas para que elas desistissem.

No que tange à repressão, destaca-se a re-articulação dos fazendeiros, por meio da Federação da Agricultura do Espírito Santo (FAES), e desses com o Poder Judiciário e com a própria PM. Um dos fatos que comprovaram essa constatação foi o ataque ao acampamento de Mucurici, que resultou no ferimento de dois Sem-Terra e no assassinato de Saturnino Ribeiro dos Santos, em 14 de outubro de 1997.

Os Quadros 5 e 6 sintetizam as ações (ocupações e reocupações) de luta pela terra e seus desdobramentos mais imediatos, no período de 1985-97.

QUADRO 3
Síntese das Ocupações Realizadas pelo MST/ES
Período 1985 – 1997

Ordem	Data	Fazenda	Área (há)	Município	Nº de Famílias
1	27/10/85	Georgina	1.052,83	S.Mateus	300
2	22/9/86	Flonibra (Juerana)	282,55	S.Mateus	300
3	9/88	Scardini		N.Venécia	250
4	6/9/88	Acesita	1.250,0	S.Mateus	526
5	3/6/89	Ipuera		P.Canário	30
6	22/7/90	Flonibra (Km 35)		S.Mateus	50
7	20/5/91	Caxeta		P.Kennedy	50
8	92	Saionara		C.da Barra	50
9	8/92	São Joaquim		C.da Barra	150
10	14/2/94	São Sebastião	830,0	Pinheiro	250
11	28/10/95	Água Preta	888,0	C.da Barra	400
12	12/6/96	Preciosa-Sapucaia	1.340,0	Vila Velha	270
13	10/96	Boa Vista	630,0	C.da Barra	350
14	16/4/97	Rancho Alegre	1.112,0	Pinheiro	400
15	25/9/97	Rancho Alegre	594,0	M.do Sul	120
16	9/10/97	Aliança	2.368,0	Linhares	350
17	9/10/97	Santos Dumont	1.800,0	B.São Francisco	150
18	9/10/97	Novo Horizonte	1.118,0	Mucurici	450

QUADRO 4
Síntese das Reocupações²⁵ Realizadas pelo MST/ES
Período 1986 – 1997

Ordem	Data	Fazenda	Área (ha)	Município	Nº de famílias
1	25/12/86	Castro Alves	1.504,0	P.Canário	89
2	26/12/86	Pip Nuck	676,0	N.Venécia	50
3	20/2/87	Rio Quartel	187,0	Linhares	45
4	5/12/96	Santa Rita	594,0	B.J.Norte	59
5	5/95	Brejo Grande	300,0	Aracruz	80
6	10/7/96	Fonte Limpa	650,0	Serra	260
7	12/1/97	Olinda II	860,0	Pinheiro	86
8	15/2/97	Olinda I	750,0	Pinheiro	75
9	14/9/97	Piranema	650,0	Fundão	65
10	17/9/97	Cafundó	1.535,0	C.Itapemirim	100
11	29/9/97	Miragem	1.070,0	Ecoporanga	120
12	30/9/97	Tomazini	394,0	S.Teresa	22
13	3/10/97	Celestina	314,0	N.Venécia	33
14	7/10/97	Córrego Grande	454,0	Itaguaçu	18

2.4 Estrutura Organizativa do MST/ES

O MST, fundado há mais de uma década, pode ser considerado o maior e mais dinâmico movimento social rural da história do Brasil.

Sua capacidade de mobilização de massa, sua insistência organizativa, a proposição e o desencadeamento das lutas concretas, somados aos objetivos de uma causa justa, são alguns dos ingredientes que o identificam.

Resultante das contradições e das condições objetivas e subjetivas de sua época, em seu processo de desenvolvimento histórico soube articular com sabedoria os aspectos de Mobilização, Formação e Organização da base social, de maneira a se constituir nessa importante força político-social.

No que tange aos aspectos organizativos, o MST se diferencia das demais organizações tradicionais da esquerda brasileira. Tema permanente das discussões em

²⁵ Neste estudo, as reocupações são as ocupações realizadas com as famílias que já haviam participado de uma ocupação anterior. Estão relacionadas, portanto, à situação das famílias e não à situação da área.

reuniões nas instâncias, a organicidade continua sendo um dos grandes desafios, mesmo porque a sua implementação é um processo fundamentalmente qualitativo, que o Movimento vai construindo, de acordo com a competência e a capacidade de seus membros, numa relação permanente entre a realidade objetiva e as metas a serem alcançadas.

Organicidade para o MST significa a participação ativa da base do Movimento nos Núcleos de Base; o funcionamento dos Setores, com seus coletivos, através de planos de atividades e divisão de tarefas; a coordenação e direção efetiva do conjunto do Movimento pelas suas instâncias.

No caso específico do MST, os setores, núcleos, instâncias, comissões, estruturas de produção, etc. constituem o corpo físico do Movimento. O corpo orgânico se estabelece quando os planos de ação dos diferentes setores se articulam, dentro da estratégia geral do Movimento. Dessa forma, a instância que não representa a base faz parte apenas do corpo físico e se transforma em peso morto (sem vida) para a organização.

É de fundamental importância a sintonia entre os setores e as instâncias para que os planos de ação estejam intimamente ligados, uns aos outros, e para que sejam alcançadas as metas e objetivos do conjunto do Movimento. Essa organicidade garante a unidade político-ideológica, na esfera teórica e nas lutas concretas.

No Espírito Santo, o MST vai-se desenvolvendo num processo crescente, permeado por contradições, lutas e vitórias que se traduzem na conquista de espaços políticos e de *frações de território* (assentamentos).

Nesse processo de construção da organicidade, o MST no Espírito Santo conformou-se com a seguinte estrutura:

a) Em relação à base

A base social e política do MST é composta basicamente pelas famílias assentadas e acampadas. A estrutura organizativa dessa base se dá através dos Núcleos de Base, constituídos por proximidade de moradia. Cada Núcleo é composto de nove a quinze famílias, possuindo um coordenador, um vice-coordenador, um secretário e um tesoureiro. As demais funções decorrem das demandas e tarefas que os núcleos, os setores e o conjunto do Movimento apresentam. A norma é que cada assentado ou acampado faça parte de um Núcleo, como forma de pertencer ao Movimento e continuar se mobilizando. A participação dos indivíduos em uma estrutura social, possibilita o desenvolvimento de sua consciência social, a conquista da cidadania e o fortalecimento da organização política.

b) Instâncias do MST Regional

MST/ES articula-se mediante as seguintes regionais: São Mateus, Pedro Canário, Nova Venécia, Pinheiro, Linhares e Sul do Estado. (Ver ANEXO F).

Cada Regional possui uma estrutura organizativa composta pelas seguintes instâncias:

- **Encontro Regional**

É realizado todos os anos e reúne as lideranças e representantes dos assentamentos/acampamentos e dos setores que estão no espaço geográfico da Regional. É um momento de avaliações, estudos, análises e planejamentos das principais atividades que o MST desenvolve na região. Tem a função de eleger a Direção Regional, os representantes da Regional na Coordenação Estadual, e de indicar nomes para a composição da Direção Estadual.

- **Coordenação Regional**

É constituída pelos coordenadores (representantes) dos Núcleos de Base. Sua principal função é coordenar o MST na região e encaminhar as tarefas e

atividades programadas pelo conjunto da organização. Dessa forma, o número de membros da Coordenação depende do número de Núcleos de Base organizados na Regional.

- **Direção Regional**

É eleita nos Encontros Regionais e formada de cinco a sete membros, dependendo do tamanho da Regional. É responsável pela direção do MST na região e prima pela implementação da organicidade do Movimento. Dentre seus membros, são escolhidos militantes para integrarem a Coordenação Estadual do MST.

- **Setores Regionais**

Os coletivos dos setores devem ser articulados em cada região, de maneira a fortalecer os setores estaduais e de garantir a implementação das atividades na região (nos assentamentos e acampamentos).

Além dessas instâncias, está em fase de estruturação em cada Regional uma secretaria (sede), que funcionará como ponto de referência para a base, para contatos e para a articulação com demais entidades e organizações na região. Em algumas Regionais, estruturam-se também Cooperativas de Produção, de Comercialização e de Prestação de Serviços, que ultrapassam os limites de um assentamento e adquirem amplitude regional.

c) Instâncias do MST Estadual

Em nível estadual, o MST adota as mesmas instâncias e setores:

- **Encontro Estadual**

Reúne delegados escolhidos nos Encontros regionais. É realizado todos os anos para estudos, avaliações e definições das linhas políticas e das grandes metas

para o ano seguinte. De dois em dois anos, o Encontro elege a Direção Estadual do MST.

- **Coordenação Estadual**

É eleita nos Encontros Regionais, com a seguinte proporção: São Mateus, Pedro Canário e Nova Venécia: quatro membros cada; Pinheiro, cinco membros; Linhares, dois membros; Sul do Estado, três membros. Ainda

integram a coordenação dois representantes de cada setor do Movimento e os membros da Direção Estadual. Dessa forma, a representatividade das Regionais e dos setores na Coordenação Estadual do Movimento é contemplada com um total de 47 membros (22 das Regionais, doze representativos dos setores e treze da Direção Estadual).

- **Direção Estadual**

É composta de treze membros cujos nomes são indicados nos Encontros Regionais. Os candidatos são eleitos em votação secreta pelos delegados do Encontro Estadual. A Direção reúne-se de 45 em 45 dias e adota uma divisão de tarefas e responsabilidades. Alguns de seus membros acompanham mais especificamente as Regionais, e os demais, os setores e atividades gerais do MST.

Para todas as instâncias, o mandato é de dois anos, podendo os representantes ser reeleitos quantas vezes forem necessárias.

- **Setores**

São coletivos de militantes que buscam uma qualificação maior nas diferentes áreas. É um meio eficiente para capacitação, distribuição de tarefas, responsabilidades e poderes e envolve maior número de pessoas.

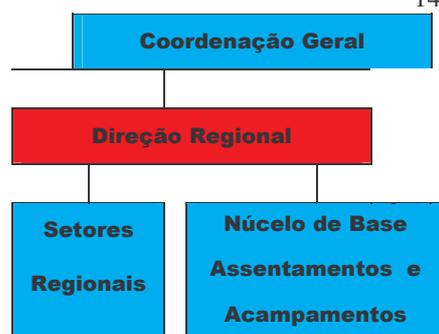
Através do plano de atividades, que é aprovado pelo conjunto da organização, dão vida ao Movimento.²⁶

O processo eleitoral é amplamente debatido. A participação da base e a militância são efetivas em todas as instâncias, garantindo assim a democracia de fato

A estrutura organizativa do MST/ES pode ser mais bem visualizada no seguinte organograma:



²⁶ No MST/ES, funcionam os seguintes setores: **Frente de Massa** - responsável pela organização dos grupos de Sem-Terra e pelas mobilizações de massa, entre elas as ocupações; **Produção** - responsável pela organização interna dos assentamentos, do Sistema Cooperativista dos Assentados e da organização da produção; **Educação** - responsável pela formação de professores e pelo acompanhamento político-pedagógico das escolas dos assentamentos; **Formação** - responsável pela organização de cursos e atividades, tendo em vista a formação de lideranças e de militantes para os diferentes setores e para a organização como um todo; **Comunicação** - responsável pela divulgação, pelo jornal, pelos programas de rádio, etc; **Finanças e Projetos** - responsável pela administração e pela captação de recursos para o conjunto da organização.



CAPÍTULO III

Na Luta Pela Terra, a Luta pela Educação nos Assentamentos

“Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem terra da exploração do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas; ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação”.

JoãoPedroStédile

À sombra de uma jaqueira, respirando ar de liberdade, contando histórias de que eles e elas eram sujeitos ...; debaixo da lona preta, sentados em bancos roliços de *varões* da própria mata transformados em bancos escolares...; os que sabem um pouco mais, sob orientação de quem mais sabe (de fora do assentamento), passam a socializar os conhecimentos, a ensinar o *B-A-Bá*, dando início, assim, a um processo educativo distinto.

Neste capítulo, buscar-se-á sistematizar a história da educação no MST no Espírito Santo, procurando destacar períodos e fatos significativos, principalmente no tocante à implantação do projeto, à formação de professores, bem como ao processo organizativo do Setor de Educação do Movimento dos Sem-Terra.

Esse processo anda em ritmo e, em grande medida, condiciona-se à luta pela terra abordada anteriormente, já que em cada novo assentamento conquistado uma nova escola começa a funcionar.

Gentili (1997, p. 200), pesquisando e analisando essa temática, observa:

A marcha pela terra e a marcha pela escola pública se percorrem pela mesma trilha. Formam parte da mesma luta contra a exclusão, da mesma pedagogia da esperança, assumindo assim o nosso direito inalienável à resistência, à indignação e à desobediência.

O ato de ocupar o latifúndio improdutivo, de lutar para que a terra cumpra a sua *função social* é uma manifestação de indignação e esperança, expressa a vontade coletiva de sair de uma situação de exclusão e de, ao consegui-lo, reivindicar a escola pública para seus filhos e filhas.

Um líder do primeiro assentamento no Espírito Santo, na sua simplicidade, expressou essa percepção/ necessidade:

“Não basta conquistar a terra. Precisamos mudar o jeito de conviver com a terra. Precisamos uma nova escola onde nossos filhos possam aprender coisas diferentes daquelas que estavam aprendendo lá na cidade. Aqui eles devem aprender a partir da nova realidade. Esta luta vai ser difícil, mas nós vamos enfrentar.”

Esse discurso evidencia a necessidade de uma educação diferente, implantada no espaço (assentamento) conquistado. Coletivamente, discute-se que tipo de ensino deve ser desenvolvido nessa nova realidade, mesmo porque uma boa parte dos Sem-Terra não tiveram acesso à escola e à educação formal/tradicional.

Fonseca (1989, p 148), ao analisar essa temática, diz:

... No que tange às questões tomadas como específicas da educação no meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente.

É agindo contra essa dinâmica – a da exclusão - que os assentados buscam a terra, a educação, numa perspectiva de conquista da cidadania, da dignidade universal e do avanço no processo de luta pela Reforma Agrária e por transformações sociais.

3.1 Resgatando a História da Educação: O Primeiro Assentamento, A Primeira Escola

Ao conquistar o primeiro assentamento, os Sem-Terra, em 1984, organizaram a primeira escola de assentamento no Estado do Espírito Santo. Com a primeira escola, as perguntas: *Qual a educação que queremos para os nossos filhos? Como vamos educar nossos filhos?*

Essas questões já eram debatidas nos grupos de Sem-Terra que se reuniam antes de romper as cercas de arame do latifúndio. Talvez já tivessem a intuição de que, rompendo as cercas de arame, haveriam de romper as cercas do analfabetismo e da ignorância - excluídos que foram do acesso ao conhecimento.

Sobre tal questão, uma professora de escola de assentamento fez o seguinte depoimento:

“Em Pedro Canário, a gente trabalhava na pastoral, juntamente com o padre da paróquia. A gente começou a discutir a educação nos grupos de reflexão [...] Também havia Sem-Terra que participavam dos grupos de alfabetização, para aprender a ler e escrever e lá se discutia isso.”

Com a assessoria de professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré e a discussão coletiva da temática, a intenção dos assentados foi se materializando em uma escola diferente em seus vários aspectos. A nova proposta foi sendo elaborada a partir de práticas concretas, das experiências já existentes e do aprofundamento teórico em reuniões e encontros de formação.

A primeira sistematização da experiência da educação em assentamentos constou de um documento intitulado: *Projeto da Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais* (MST, 1985)

Transcrevemos, a seguir, partes do projeto (ainda mimeografado a álcool), inclusive para que se registre o início desse trabalho e, posteriormente, se observem as mudanças que foram acontecendo, frutos do processo histórico.

... II. **ESTRUTURA ADMINISTRATIVA:**

a) Conselho Administrativo: *A escola será administrada por um conselho formado por: 1 representante dos alunos da 5ª turma, 1 representante dos pais de cada turma, 1 representante da Comissão Central da comunidade e a equipe de monitores.*

Todos serão eleitos na primeira assembléia do ano do assentamento, podendo continuar ou ser retirados da função, conforme verificação da assembléia.

b) A metodologia e as atividades internas do curso da escola serão administradas por uma equipe de monitores escolhidos pela assembléia do assentamento, em número conforme a necessidade do assentamento. Os mesmos trabalharão em equipe, tendo o sábado como dia de programação das atividades semanais da escola.

(Obs.: Cada assentamento deve discutir o número de monitores necessário àquele assentamento).

c) A coordenação: *As escolas dos assentamentos da região norte serão coordenadas por pessoas liberadas, ligadas a um dos subnúcleos regionais, com a função de acompanhar e orientar a prática das escolas dos assentamentos, assessorar a formação dos monitores, atender às exigências burocráticas das escolas dos assentamentos.*

d) Participação familiar e comunitária: *A participação das famílias e comunidade na ação educativa da escola se dará da seguinte forma: **da família:** criar condições para os filhos que passaram do período de preparação, assumir tarefas junto à família e à comunidade, ajudar os filhos a desenvolver as tarefas escolares quando está com a família; participar das atividades ligadas à escola quando solicitada pelo Conselho Administrativo; **da comunidade:** atender aos alunos nas atividades escolares, apoiar o Conselho Administrativo diante das reivindicações e outras atividades.*

III. **MANUTENÇÃO:**

Os monitores serão remunerados pela SEDU, conforme combinação entre SEDU e Conselho Administrativo da escola.

Outras despesas de educação serão arcadas pelos projetos de campo da própria escola e reivindicações feitas à SEDU, à SEAG, à [Legião Brasileira de Assistência](LBA), à Prefeitura, merenda escolar e pelas famílias juntamente com a comunidade... (MST, 1985, p. 1-2).

De acordo com uma professora que acompanhava esse trabalho,

*“esse projeto foi trazido para o Assentamento Rio Preto/Itaúnas e aprovado em assembléia [...] A gente tentou criar uma **equipe de apoio**. Tinha a escola e a gente entrava como? Entrava como apoio. A gente era ainda professora na escola tradicional. A gente ia para o assentamento onde estavam construindo barracos e uma das discussões que se fazia era sobre a educação” (grifo nosso).*

É importante observar que a experiência que já se desenvolvia no assentamento Córrego de Areia e a incipiente sistematização da proposta foram levadas para os novos assentamentos que iam surgindo, como forma de se manter articulação e unidade entre as escolas e uma realidade similar, já que eram resultantes de um processo de luta e organização das famílias Sem-Terra. Ainda, a **equipe de apoio** constituía-se a partir de uma demanda concreta com tarefa específica de contribuir para a discussão da temática escola/educação no acampamento/assentamento.

Dava-se, ainda, uma ênfase muito grande à participação da comunidade. Todas as decisões eram tomadas em assembléia, inclusive aquelas sobre os monitores que, neste primeiro momento, deveriam *ser do assentamento*, não se levando em consideração sua habilitação. No ano de 1986, duas professoras da rede oficial de ensino, que também desenvolviam um trabalho de conscientização ligado à Igreja Católica na organização de grupos de Sem-Terra, passaram a trabalhar na escola do Assentamento Pontal do Jundiá.

Do ponto de vista metodológico, merece destaque o **trabalho em equipe**, constituindo coletivos como forma de aprender e ensinar juntos, numa relação de trocas de angústias e de conquistas que se transformavam em avanços no/do processo.

Desde o início, transferiu-se para o poder público (SEDU) a responsabilidade pelas condições de infra-estrutura das escolas, pelo pagamento de professores, pelo material didático e pelo reconhecimento da nova proposta educativa.

Nessa relação com o Governo do Estado, é digno registrar-se que, ainda em 1985, os assentados, juntamente com a Equipe de Apoio²⁷, conseguiram realizar uma audiência com a Secretária de Estado da Educação e Cultura, Dra. Ana Bernardes da Silveira Rocha, no acampamento do Km 41, na qual expuseram uma série de reivindicações e apresentaram oficialmente o projeto das escolas de assentamentos.

Este fato foi marcante não só em relação à disposição da SEDU, mas também à dos trabalhadores, já que se pretendia o reconhecimento do trabalho que se estava iniciando de forma coletiva, no sentido de manter uma unidade em relação às negociações com o poder público. Vale ressaltar a forma propositiva dos trabalhadores do assentamento e, de certa forma, a força política dos Sem-Terra que, demonstrando sua organização e apoio, falavam, registravam intenções por escrito e na prática de luta.

Uma professora que acompanhava a secretária e, na época, fazia parte da Equipe de Apoio, comentou em entrevista:

“Ela disse que ia respeitar e realmente respeitou e foi onde a gente começou a estruturar o projeto, porque vimos que tinha força, e quem se organiza tem força...”

²⁷ Essa equipe era formada por pessoas ligadas aos sindicatos, à CPT, à Igreja, às EFAs, que desenvolviam a discussão e o trabalho nos assentamentos, bem como todo o trabalho de articulação e negociação com o poder público no tocante à educação.



Figura 7. Situação inicial da Escola do Assentamento “Pontal do Jundiá”.

3.2 Articular para Fortalecer : os Primeiros Passos

O primeiro *Encontro de Monitores de Educação Escolar dos Assentamentos* realizou-se na EFA, no Km 41, no período de 24 a 26 de março de 1986.

Nesse ano, já estavam funcionando sete escolas (QUADRO 5).

Quadro 5

Relação de Escolas em Assentamentos no Ano de 1986

Assentamento	Município	Nº alunos
Córrego de Areia	Jaguaré	31
Rio Itaúnas	Conceição da Barra	63
Pinheiro	Pinheiro	25
Montanha	Montanha	34
União (Jundiá)	Conceição da Barra	73
Km 18 (Córrego Grande)	São Mateus	36

Km 41	São Mateus	150
-------	------------	-----

Além dos monitores das escolas dos assentamentos, participaram do Encontro diversos monitores das EFAs de Jaguaré, Pinheiro, Montanha e São Mateus, que desempenhavam o papel de assessores e prestavam auxílio aos novos *monitores* das escolas dos assentamentos.

Analisando o relatório desse Encontro, *que visava buscar maior entrosamento entre os monitores, discutir a proposta de educação para as escolas, analisar as dificuldades encontradas na prática, ...*, percebe-se que a discussão se deu em torno da dicotomia *educação libertadora X educação alienada*, buscando a distinção na prática de ambas.

Ficaram explícitas no referido documento, a preocupação com a *preparação pedagógica* dos monitores, com o *conhecimento dos conteúdos* e a definição de que, em todos os assentamentos, o trabalho teria que ser desenvolvido em *equipe*. Decidiu-se que um monitor de cada escola de assentamento iria fazer um estágio nas EFAs para adquirir experiência e assim fortalecer o trabalho das equipes.

Os monitores das EFAs desempenharam um papel relevante no que tangia à preparação dos *monitores*, designação que provém da própria EFA, bem como ao funcionamento das escolas nos assentamentos, dando assessoria e orientação, mas respeitando as particularidades e a autonomia dos próprios assentados.

Ainda nesse Encontro, a *Comissão de Educação Escolar dos Assentamentos* elaborou e encaminhou à SEDU o Ofício nº 1/86, solicitando a liberação de uma professora para o trabalho de educação nos assentamentos do norte do Espírito Santo, condição

prevista no projeto para as escolas, e indicando para isso a professora efetiva MAP-3 Magnólia Souza Maia.

Como resultado de todo esse processo que se desenvolvia na prática dos assentamentos e das negociações com a SEDU, o Conselho Estadual de Educação (CEE), mediante a Resolução nº 27/86, de 9 de maio de 1986, *Aprova o funcionamento das Escolas de 1º Grau instaladas pelo Poder Público Estadual.*

No entanto, apesar das negociações acordadas com a SEDU, as escolas dos assentamentos encontravam dificuldades em relação aos Subnúcleos de Educação dos municípios onde se localizavam. Havia uma resistência em aceitar a proposta pedagógica das escolas e o acompanhamento (assessoria) prestado pela Equipe de Apoio.

Tendo em vista essas dificuldades, em 12 de novembro de 1986, a subsecretária da SEDU, professora Anna Maria Marreco Machado, encaminhou o documento C.I. GAB. nº 190/86, convocando o Chefe do Subnúcleo Regional e os Coordenadores dos Subnúcleos de São Mateus, Conceição da Barra, Pinheiro, Montanha e Jaguaré, para uma reunião com a finalidade de *discutir e esclarecer assuntos referentes às escolas instaladas nos Assentamentos do Trabalhador Rural Sem-Terra.* Essa reunião realizou-se no dia 19 de novembro de 1986, em São Mateus.

Critérios para Ser Monitor²⁸

O documento *Assentamentos* (MST, 1986, p. 3), datado de 24 de novembro de 1986, elaborado pela Coordenação dos Assentados e pela Equipe de Apoio, estabeleceu como critérios para a escolha dos monitores que eles fossem assentados, que trabalhassem com o objetivo de prestar um serviço e não de visar a um emprego, que tivessem uma consciência afinada com a luta dos trabalhadores.

Esse mesmo documento retomou a questão da Equipe de Apoio nos seguintes termos:

Para que o objetivo da escola seja alcançado foi formada uma Equipe de Apoio à educação composta de: um representante do STR (combativo), um representante da Comissão dos Assentados, um representante das EFAs do norte do Espírito Santo, um representante do Centro de Formação do MEPES, um representante da Igreja Católica da Diocese de São Mateus, uma professora liberada pela SEDU.

Discutia-se nesse período (a) a presença marcante dos monitores das EFAs; (b) a existência de uma Equipe de Apoio à Educação, com a função de discutir e aprofundar as questões da educação e a problemática dos assentamentos, para atender às exigências do projeto de uma *Escola Libertadora*; (c) a preocupação com a preparação dos monitores, principalmente porque eles deveriam *pertencer ao assentamento* e os que pertenciam não eram devidamente qualificados, (d) o poder de decisão das assembléias dos assentamentos sobre a escolha dos monitores, (e) a presença do MST como organização, basicamente porque ainda não existia o Setor de Educação, isto porque estava em primeiro plano para o Movimento a conquista de novos assentamentos bem como a ampliação e a articulação entre eles, só crescendo a demanda pela educação à medida que o MST crescia no Estado.

Numa entrevista com uma professora que, na época, integrava a Equipe de Apoio, ouviu-se o seguinte:

“No início, já se discutia a necessidade de liberação de pessoas; preocupação em articular, juntar essas iniciativas/experiências; em trabalhar em conjunto, em equipe. As pessoas que ajudaram nessa primeira elaboração do projeto eram representantes de várias entidades. A composição do MST nesse período também foi dessa forma. A direção do MST até 1986 era composta de sindicalistas e Sem-Terra e com forte apoio da CPT.”

Evidente está, portanto, a preocupação em atender as exigências da prática concreta e a disposição de construir esse caminho coletivamente, em equipe, como forma de enfrentar e superar dificuldades, já que não existia *receita* pronta para a demanda e a intenção postas.

²⁸ Esses critérios foram utilizados na fase inicial do trabalho. Atualmente foram estabelecidos outros.

Objetivos das Escolas/Educação nos Assentamentos no Espírito Santo

Toda a práxis pedagógica dos professores e professoras das escolas dos assentamentos devia orientar-se na busca dos seguintes objetivos:

1. Desenvolver uma formação profissional de caráter rural, dando ênfase às formas coletivas de trabalho com a terra.

2. Que a criança valorize a terra no sentido de cultivar e proteger a mesma.

3. Que os estudos sejam desenvolvidos a partir da realidade de trabalho e vivência da família e comunidade.

4. Que a escola desenvolva com os alunos, práticas dentro da agricultura ajudando também a família e a comunidade.

5. Desenvolver o raciocínio e a expressão a partir da realidade sociopolítica da família e da comunidade, numa visão de conjuntura de luta das classes trabalhadoras.

6. Que a escola seja um centro de formação geral, onde os alunos (crianças, adolescentes, jovens e até mesmo os adultos) adquiram conhecimentos em nível científico, religioso, político, etc..

7. Que os alunos se desenvolvam no espírito comunitário, buscando corrigir a participação passiva.

3.3 A Experiência do Espírito Santo Articula-se com a de Outros Estados: Surge o Coletivo Nacional de Educação do MST

Segundo Caldart (1997, p. 30), a primeira escola de assentamento em nível nacional começou a funcionar no Estado do Rio Grande do Sul, em 1983. Tanto lá como aqui e em outros estados, a emergência da escola/educação relacionou-se ao ato de ocupar e conquistar a terra.

Para Caldart (1997, p. 31), o agente impulsor dessa temática é,

... de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar), e, por outro, uma intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas e a consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita.

Essa preocupação com a educação das crianças, estava presente nos Estados que desenvolviam a luta pela terra, uma vez que era a família que participava dessa luta *O que fazer com as crianças no acampamento?* Tal preocupação motivou a busca de caminhos a serem trilhados internamente, nos assentamentos e Estados, e em nível mais global; assim como a luta pela terra, essa busca passou a ser articulada pelo MST.

O ano de 1987 destacou-se por um acontecimento que, no caso em questão, foi um *divisor de águas*: a realização do **I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos**, em São Mateus, no período de 27 a 30/7/1987. Para esse Seminário foram convidados treze Estados, dos quais apenas quatro compareceram (Espírito Santo, São Paulo, Paraná e Santa Catarina) com treze representantes (monitores/ professores).

O Seminário centrou-se em torno de duas questões básicas: *O que queremos com as escolas de assentamentos?* e *Como fazer essa escola que queremos?* A partir do lugar e do contexto histórico em que se dava o Seminário, essas duas perguntas orientaram a discussão e a elaboração da proposta pedagógica do Movimento. Além de discutir e aprofundar o tipo de escola/educação que se pretendia para os filhos dos assentados e que já se esboçava nos Estados, foi fundamental a troca de experiências, de iniciativas e de orientações para se avançar no *como fazer essa escola?*

No documento final do Seminário, concluiu-se que a ausência de representantes da maioria dos Estados deveu-se à pouca importância e valor que se dá à educação. Porém, o documento alerta:

... sabemos que, se a classe dominante usa a escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista e se o Movimento Sem Terra quer contribuir para a transformação dessa realidade, não pode deixar de encarar como fundamental o trabalho de educação e investir com seriedade na formação de professores. Se eles ficarem à margem do processo de luta, continuarão passando os valores e servindo aos interesses da classe dominante. E estaremos dando força ao inimigo, deixando que ele cresça dentro do nosso próprio terreno (MST, 1987, p. 1)

Subjacente a essa posição está uma concepção profunda do papel que pode cumprir a educação em nossa sociedade e, mais especificamente, em relação ao alcance dos objetivos e das estratégias de luta do MST.

Com a realização do Seminário, pretendia-se (a) socializar as experiências alternativas que estavam sendo implementadas em assentamentos para, a partir delas, caracterizar a proposta de educação das suas escolas, (b) decorrente dessa troca de experiências e à luz da reflexão dos objetivos e da organicidade do MST, buscar formular uma proposta de educação *renovada* para as escolas de assentamentos, mediante a utilização de linguagens e práticas comuns.

A participação de monitores do Espírito Santo no Seminário foi importante pelo trabalho que já estava sendo implementado. Nas discussões enfatizou-se a distinção entre *Escola tradicional* e *Escola Popular*, destacando-se que, nesta última, *ambos aprendem e ambos (alunos e professores) têm o que ensinar*.

Esta contraposição é relevante pois nos remete a pensar em formas inovadoras de ação, em novas perspectivas para a educação rural vinculada a um movimento social de trabalhadores Sem-Terra, em um tipo de professor para essa tarefa, uma vez que o novo está intrinsecamente relacionado com o velho: o novo vai sendo forjado nas entranhas do caduco e, numa relação dialética de superação do velho, constrói-se, toma *corpo*. Assim é a nova escola/educação que os assentados coletivamente projetam.

Em relação ao papel dos professores, o documento destaca:

O professor é um guia, um coordenador que motiva a participação e reflexão, tratando de organizar e aprofundar o saber popular com as contribuições do conhecimento científico desenvolvido pela humanidade. O papel do professor é ajudar os alunos a aprenderem e ensinarem-se mutuamente, aprendendo também eles mesmos com os outros, criando um ambiente de fraternidade e companheirismo, motivando a participação, dirigindo a discussão, ajudando a chegar a uma conclusão (MST, 1987, p. 3-4).

Ficam evidentes o papel, a responsabilidade, bem como as exigências colocadas aos monitores/ professores que passam a atuar nas escolas de assentamentos. Não pode ser qualquer professor; devem ser professores preparados, (re)educados para esse propósito.

Do ponto de vista mais orgânico, o Seminário decidiu e criou o **Coletivo Nacional de Educação do MST**, que passou a tratar especificamente da questão da educação nos assentamentos. Dessa forma, a temática da educação foi recebendo uma importância maior por parte do Movimento enquanto organização sociopolítica. Nesse Coletivo, o Estado do Espírito Santo passou a ter um representante: a professora Maria Dejanir Carpanedo.

Na conclusão do documento, os monitores/professores expressaram seu compromisso:

nosso compromisso como educadores é fazer da educação um processo contínuo, valorizando a cultura do nosso povo, resgatando os seus valores, tornando a escola um meio para fortalecer a consciência de classe e levar as crianças e as famílias a um compromisso maior com a luta pela transformação da sociedade (MST, 1987, p. 6).

O documento também evidencia a necessidade e a importância de o MST dar todo o apoio à formação político-pedagógica dos professores/monitores e de assumir a educação nos assentamentos como tarefa imprescindível para o avanço da luta dos trabalhadores quanto à conquista da terra.

No bojo desse processo, os trabalhos no Espírito Santo iam sendo desenvolvidos, apesar das enormes dificuldades. No tocante à formação dos monitores, os cursos e encontros surtiam efeitos, mesmo porque os professores sentiam necessidade de aprender para superar suas deficiências, conforme expressavam em suas falas:

“Tínhamos professores que só tinham a 1ª série primária e alguns com o segundo grau. A maioria era professor leigo. A gente dava preparação e orientava que teria que estudar, fazer magistério [...] sentava e planejava as atividades com eles. Aí eles iam para a escola e depois de dois meses voltavam novamente.”

“A gente trabalhava com ‘temas’, baseados nas experiências das EFAs. Temas geradores, que a gente também não tinha muita experiência. Era um trabalho muito interessante. Os primeiros encontros de formação se deram a partir das experiências, das dúvidas e a gente sempre tinha alguma assessoria ...”

Essa formação, porém, ainda não estava sistematizada numa programação evolutiva (gradativa) e permanente. Às vezes, dava-se de forma espontânea e um tanto improvisada. No entanto, nunca desligada da realidade.

Segundo a Coordenadora do Setor de Educação,

“... a gente desde o primeiro dia se preocupou com a questão da qualidade, tanto que não se tinha dinheiro nem apoio, mas fazíamos encontros com os professores de dois em dois meses. Os encontros eram mantidos pelos professores.”

No ano de 1988, sobreveio uma das primeiras dificuldades em relação à SEDU que, exigindo professores concursados e com habilitação para preenchimento de cadeiras do Magistério, colocou em vaga as cadeiras das escolas dos assentamentos. Tal fato poderia ocasionar transtornos para o projeto, uma vez que qualquer professor com habilitação poderia escolher e preencher essas vagas.

Para garantir a continuidade do projeto, a reação dos assentados e das entidades (CPT, Igrejas, União dos Professores do Espírito Santo - UPES, etc.) foi imediata. Por meio de um abaixo-assinado e de um documento enviado ao Secretário de Estado da Educação, exigiram que os assentamentos continuassem tendo autonomia em relação ao

projeto e à escolha dos monitores. Resultados positivos só foram possíveis devido à força política e à mobilização dos assentados em torno do impasse.

Nesse mesmo ano, teve início o funcionamento da 5ª série na escola do “Assentamento União” (Pontal do Jundiá), tendo em vista a necessidade e a importância da continuidade da escolarização dos filhos dos assentados.

Sobre todo esse impasse, assim se expressou a professora e coordenadora do Setor de Educação do MST:

“Até que para criar uma escola não era tão difícil, porque tinha todos os passos do processo. O problema era a discriminação. Muitas vezes a SEDU batia as portas na nossa cara. Às vezes, marcavam reunião e quando chegava lá elas não atendiam, diziam que não estavam, não passavam as informações para a gente...”

A análise desse processo deixa explícito, por um lado, a forma propositiva como o MST vai trabalhando e desenvolvendo a proposta educativa nos assentamentos; por outro lado, a resistência por parte do órgão público - neste caso a SEDU - em se abrir para a mudança, para o novo. Aliás, esses eram aspectos conflitivos intrínsecos à trajetória que ora abordamos, embora, é claro, com diferentes atenuantes e intensidades.

3.4 Organicidade e Formação: Necessidades do/no Processo

Em termos organizativos, pelo avanço e crescimento do próprio MST, a antiga **Equipe de Apoio** transformou-se, agora, em **Equipe Estadual de Educação** vinculada ao Movimento, fato que ocorreu num Encontro realizado em Pedro Canário, em setembro de 1988. Nesse Encontro, que contou com a participação de monitores, de representantes dos Conselhos das Escolas e da Comissão dos Assentados, definiram-se os critérios para a composição dessa equipe, quais foram: (a) conhecer os objetivos da escola *renovada*, (b) ter experiência no campo e na educação popular, (c) ser capaz de articular, ouvir e transmitir, (d) ter opção pelo tipo de trabalho, (e) ter disponibilidade.

A novidade percebida nesse Encontro é a relativa autonomia e um vínculo maior dessa equipe com o MST, concretizados pela maior participação de lideranças dos assentamentos e pelo envolvimento menor das entidades de apoio, ou seja, a Equipe de Apoio vai adquirindo mais autonomia e assumindo cada vez mais sua identidade com uma escola/educação do MST.

A Equipe Estadual de Educação passou a ser formada por um monitor, um membro do Conselho de Escola de cada região, um membro da Comissão dos Assentados, um do MST e Magnólia de Souza Maia, liberada pela SEDU.

Definiram-se, também, as seguintes tarefas para a equipe: (a) acompanhar as escolas pelo menos uma vez no mês, (b) orientar na parte burocrática (exigências legais), (c) ajudar na administração da escola, (d) ser responsável pelos assessores na formação dos monitores.

Essa forma de organizar e encaminhar o processo possibilitou o desenvolvimento/crescimento do trabalho de forma ágil e com praticidade, já que não se prendeu a discussões e esquemas rígidos e burocráticos.

Neste momento, além das sete escolas já em funcionamento (QUADRO 5), mais nove foram criadas²⁹. Como a formação dos professores era primordial, a partir das demandas resultantes do processo de criação e funcionamento de novas escolas em assentamentos, foi necessário avançar, sob o ponto de vista tanto dos conteúdos como da metodologia.

Foi nesse contexto de exigências que, em março de 1989, o MST, por intermédio do CIDAP, apresentou à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) uma proposta de cursos de extensão para trabalhadores rurais nas áreas de Pedagogia, Agronomia e Administração. Este fato atesta a iniciativa do MST na busca de novos *parceiros* para

²⁹ Pip Nuck, Três de Maio, Dez de Maio e Treze de Maio (no Assentamento Castro Alves), Francisco Domingos Ramos, Nova Conquista, 27 de Outubro, Juerana e Rio Quartel.

avançar na proposta de educação, já que a formação dos professores era um dos pontos cruciais.

Dos cursos solicitados, vamos nos deter apenas no de Pedagogia, visto que se destinava à qualificação de professores. Os outros dirigiam-se basicamente aos trabalhadores assentados, às lideranças de grupos e às associações.

O curso de Pedagogia para monitores de escolas rurais tinha como objetivo geral *contribuir para o acúmulo de conhecimentos necessários a uma prática pedagógica consciente e coerente com a proposta da Escola Nova*. Estruturado em cinco períodos alternados, realizava-se nos meses de julho (quinze dias) e janeiro (trinta dias), contabilizando uma carga horária de 650 horas.

As disciplinas integrantes do programa do curso foram: Português - 60 horas, Matemática - 60 horas, Filosofia - 100 horas, História - 100 horas, Sociologia - 100 horas, Antropologia - 60 horas, Psicologia - 60 horas, - Metodologia - 50 horas, Estrutura - 50 horas.

O curso foi desenvolvido no Centro de Formação do MST - CIDAP, com a assessoria de professores da UFES, iniciando-se em julho de 1989 e terminando em janeiro de 1992.

Mas a onda repressiva decorrente do conflito de Pedro Canário (Período de 1989 a 1991 da história do MST/ES) trouxe conseqüências para a área da educação, por um lado, afastando entidades e pessoas que apoiavam o trabalho e transferindo ao MST uma responsabilidade maior nesse processo; por outro lado, levando a que muitos monitores sentissem a necessidade de fazer um trabalho mais discreto no assentamento devido à repressão. Usar a bandeira do MST, por exemplo, era motivo para ameaças por parte dos repressores. Vivia-se, então, uma situação e um momento complexos para garantir a continuidade do processo.

Um exemplo disso foi a invasão e o incêndio ocorridos na Escola do Assentamento Pontal do Jundiá, bem como a invasão da casa onde moravam as professoras dessa escola.

Outro exemplo diz respeito à suspensão dos efeitos da Portaria nº 954, de 7 de abril de 1986, que liberava a professora Magnólia de Souza Maia para acompanhar a educação nas escolas dos assentamentos, pela Portaria nº 1303, de 29 de setembro de 1989.

Em decorrência, os assentados e a Equipe Estadual de Educação enviaram um documento ao Secretário, solicitando a permanência dessa professora na coordenação dos trabalhos para dar a eles continuidade. Embora tivesse sido mantida a Portaria nº 1303, conseguiu-se que o Subnúcleo de Educação de Mucurici, onde a professora estava lotada, a colocasse à disposição dos trabalhos nos assentamentos, função que ela vem exercendo até o presente momento.

Os trabalhos do Movimento continuaram e então a SEDU criou oficialmente a Escola de 1º Grau “Assentamento União”, como unidade completa de ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries). Publicada no Diário Oficial do dia 5 de dezembro de 1989, a Portaria E nº 2.624, de 24 de novembro de 1989, que criava a escola, entrou em vigor retroagindo seus efeitos à época em que a 5ª série se iniciara, ou seja, princípios de 1988 (Espírito Santo, 1989). Essa foi mais uma conquista resultante do esforço coletivo e da práxis concreta dos envolvidos no Movimento que assim forçavam o poder público a atender as reivindicações formuladas pelos assentados.

No avanço da organização, da coordenação e da condução do processo educativo, a partir de 1989 a **Equipe Estadual de Educação** passou a ser designada **Setor de Educação do MST**.

Essa foi apenas uma mudança terminológica, pois o vínculo com o MST, por meio da orientação político-pedagógica do Movimento, vinha-se concretizando e solidificando sua organização no Estado.

Observando relatórios de Encontros e documentos sobre esse processo, percebe-se, além de ações concretas em relação à formação dos monitores/ professores, uma ênfase permanente nas avaliações. Elas eram constantes, profundas e sinceras, sendo feitas com o objetivo de corrigir as falhas e avançar no processo de implantação do projeto alternativo de educação. Aprendeu-se, participando da organização, a exercitar a crítica responsável, a autocrítica consciente, como princípios indispensáveis na construção de processos históricos conseqüentes.

Num Encontro de avaliação das escolas dos assentamentos, realizado em dezembro de 1990 no CIDAP, a advertência foi contundente: *Qual a identidade das escolas dos assentamentos?* Se elas não funcionarem de acordo com o previsto no projeto, não se manterão enquanto proposta alternativa. Discutindo a prática dos monitores e o funcionamento das escolas, constatava-se que ainda havia equipes (escolas) que não se davam conta da linha a seguir: “É preciso se decidir. Ver onde vai ficar. O que não pode continuar é: equipes que estão seguindo uma linha que não tem nada a ver com a identidade da escola de assentamento.”

A identidade mencionada relacionava-se às características, aos princípios e aos objetivos estabelecidos no projeto para as escolas de assentamentos.

Nesse ritmo de estudo, avaliação, planejamento, publicação de periódicos, foi-se construindo o processo. As escolas decidiram permanecer e avançar na implantação do projeto, apesar das deficiências e dificuldades que abrangiam desde as condições de infraestrutura até as de pessoal qualificado necessário para a implementação da proposta político-pedagógica capaz de romper com o tradicional dentro do qual os professores haviam sido formados.

Em outubro de 1991, um documento intitulado **Escolas dos Assentamentos do Estado do Espírito Santo** analisou o processo histórico desenvolvido até então e destacou

as principais dificuldades e os avanços detectados. O documento (MST, 1991, p. 4), elaborado pelo Setor de Educação, destacava as seguintes dificuldades:

- *O não reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação do processo pedagógico das Escolas dos assentamentos, muito embora já há três anos o projeto está tramitando no citado Órgão [...].*
- *No tocante aos recursos humanos, entendemos que os monitores devem estar engajados e afinados com este tipo de educação. Não pode nem deve ser “qualquer um” professor de qualquer escola que pode e deve lecionar nos assentamentos [...]*
- *Falta de pessoas capacitadas para fazer o acompanhamento às Escolas dos Assentamentos. Pessoas que estejam preparadas e que sejam disponíveis para visitar, discutir, valorizar, questionar, respeitar e encorajar este tipo de ensino voltado para a realidade.*
- *O não reconhecimento dos critérios adotados pelas escolas dos assentamentos por parte dos órgão competentes do Estado [...]*
- *... o descaso e o desconhecimento de alguns Chefes de Subnúcleos do processo pedagógico das escolas dos assentamentos... .*

Nota-se que a tensão entre as escolas dos assentamentos e a SEDU (Subnúcleos de Educação) era uma constante e evidenciava-se nas audiências, documentos e ofícios encaminhados pela Equipe/Setor de Educação dos Assentamentos. Outra grande dificuldade, que também aparecia com frequência, era relativa à qualificação dos monitores/professores e ao acompanhamento político-pedagógico. Faltavam pessoas com competência técnica e política para desempenhar essas funções.

Contudo, o documento (MST, 1991, p. 3) também destacava alguns avanços:

- *A alternância, pois consegue realizar a integração entre a escola, a família, o assentamento, a região, etc.*
- *Real e efetiva participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças e na administração da escola ...*
- *A criança sente-se mais valorizada em sua criatividade pessoal e social. A escola vai formando indivíduos livres e conscientes.*
- *O baixo índice de evasão escolar nas escolas dos assentamentos, sinal patente de bom aproveitamento e rendimento escolar.*
- *O bom relacionamento que se dá entre os alunos, a sua convivência, o gosto pelo trabalho, pelo estudo, pelas atividades em grupo, etc.*

É nesse processo de altos e baixos e nesse contexto marcado por contradições, desigualdades e injustiças sociais que se vai abrindo a trilha e construindo o caminho.

Sobre essa construção, registra-se a fala da mãe de um aluno de escola de assentamento:

“Essa escola é bem diferente daquela lá de São Mateus, onde a gente morava. Aqui as crianças estudam e trabalham. Escrevem poesias contando a nossa história, a nossa luta. Estão aprendendo a viver organizados, trabalhando em mutirão e discutindo os problemas para mudar a realidade.”

O ano de 1992 foi marcado por dois importantes acontecimentos.

O primeiro foi a conclusão do curso de extensão na área da Pedagogia, realizado em convênio com a UFES. Esse programa de formação político-pedagógica dos professores das escolas dos assentamentos teve relevância histórica, basicamente pelos conteúdos estudados e pela metodologia implementada, que possibilitaram a relação teoria x prática, pois, entre uma etapa e outra, os professores exerciam sua prática em sala de aula e estudavam por meio da análise de suas práxis.

Observa-se aqui um salto qualitativo com relação à práxis dos professores bem como com o do nível de organização do Setor de Educação do MST que, apesar de todas as dificuldades e dos reflexos da repressão sofrida pelo Movimento neste período, conseguiu conduzir o processo, assumindo a coordenação da formação dos professores de forma mais sistemática e prolongada.

No convite para o encerramento do curso, o Setor de Educação assim se expressou:

“Estes cursos foram ferramentas colocadas em nossas mãos. Elas, por si só, não se mexem, não caminham, não transformam a realidade. É preciso que as nossas mãos peguem nelas e comecem a tornar realidade o nosso ideal, o nosso objetivo, a nossa meta: Uma escola do povo, para o povo e com o povo.”

Dizendo de outra forma, os conhecimentos são como a luz que ilumina os passos a serem dados. De nada adiantam se não se andar, se não os colocarmos em função da luta pela transformação da realidade.

O segundo acontecimento marcante foi a aprovação, em 7 de dezembro de 1992, do Projeto da “Escola Popular de 1ª à 8ª série dos Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo”, pela Resolução CEE nº 56/92, nos termos do Parecer nº 132/92 (CEE, 1992). A relevância desse fato também se deve à persistência dos educadores dos assentamentos que, desde o ano de 1985, tentavam junto à SEDU o reconhecimento oficial da proposta pedagógica através da própria prática.

Nesse mesmo ano, o processo educativo dos assentamentos enfrentou o problema da tentativa de municipalização do ensino, que também incluiria as escolas de assentamentos. No MST, essa temática foi amplamente debatida. Aparentemente, ela seria interessante, pois colocava mais próximos a escola/assentamento e o órgão público, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, o MST também entendia que essa *proximidade*, nas condições da maioria das prefeituras do norte do Estado, traduzir-se-ia em intervenção, tendo em vista o forte espírito e a prática coronelista, ainda marcantes em várias administrações do interior. Além disso, aceitar a municipalização era aceitar a possibilidade da fragmentação do trabalho, pois, em cada município, o MST poderia ter um tratamento diferenciado.

Em ofício datado de 7 de dezembro de 1992 entregue ao Secretário de Estado da Educação, na época, o Sr. Saturnino de Freitas Mauro, após elencar várias considerações a respeito, o MST foi enfático na sua solicitação de que as escolas dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais Sem-Terra continuassem vinculadas à Rede Oficial Estadual de Ensino, como forma de garantir a continuidade da implantação do Projeto de Escola Alternativa dos Assentamentos.

Aceita a reivindicação, as escolas continuaram vinculadas à SEDU. Esse fato representou mais uma vitória de um trabalho articulado e de conjunto, que vem conquistando espaços e se fortalecendo, à medida que cresce o próprio Movimento, garantindo a resistência e a continuidade do projeto.

No tocante à formação dos professores, é necessário observar que a SEDU, em atendimento ao Projeto de *Desenvolvimento do Ensino na Zona Rural*, criou no Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) a equipe responsável pelo **Ensino Rural**, com o objetivo de assessorar os municípios e garantir *a melhoria da qualidade de ensino*.

Essa equipe organizou o **I Encontro da Educação Rural**, no período de 12 a 14 de abril de 1992. Dele participaram seis professores do Setor de Educação do MST que tiveram a oportunidade de apresentar a experiência que se desenvolvia nos assentamentos. Em continuidade, a Equipe de Ensino Rural organizou e desenvolveu alguns Encontros de capacitação/formação pedagógica específicos para os professores das escolas dos assentamentos, os quais se realizaram no Centro Diocesano de São Mateus, no período de 1992 a 1993.

Além dessa parceria com a SEDU, o Setor de Educação desenvolveu, no período de 1992 a 1994, uma outra parceria com o Instituto para o Desenvolvimento e a Educação de Adultos (IDEA), visando à capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos.³⁰

3.5 Do Compromisso Político à Competência Técnica: O Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério

³⁰ A cada dois meses, os alfabetizadores se reuniam e durante dois dias participavam de treinamentos com professores do IDEA. Uma parte do tempo era reservada para estudos e a outra, para a confecção de materiais didáticos para o trabalho nos grupos de alfabetizando.

Quanto mais eu ando, mais vejo estrada, diz a canção popular. Essa parece a trajetória da educação nos assentamentos no Espírito Santo: algo vivo,

cheio de experiências, de casos reais e concretos, protagonizados por D. Maria, por seu Zé e tantos outros que, mesmo não sabendo ler as letras dos livros, sabem ler e interpretar a realidade social e os acontecimentos, e que, através de uma práxis coletiva, superam desafios para enfrentar outros e, no processo dialético do fazer e refazer, seguem a marcha...

Seguindo a trilha e as veredas abertas a partir da luta pela terra e pela educação que exigiam, a cada novo momento, uma qualificação maior, e enfrentando ainda o problema da falta de habilitação de quase 50,0% dos professores que atuavam em escolas de assentamentos, apesar de toda a preparação político-pedagógica já desenvolvida, o Setor de Educação do MST propôs à UFES uma parceria para a realização de um curso Alternativo de Habilitação para o Magistério, nos moldes do que já se desenvolvia no sul do Brasil, conforme mencionado por Caldart (1997).

Data de 30 de maio de 1994 o ofício encaminhado à Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo (CEUNES), solicitando a celebração de um convênio entre o MST, a UFES e a SEDU para a realização de um *Curso de Habilitação para o Magistério*, especialmente direcionado para a realidade da proposta pedagógica do MST.

No processo de negociações ocorreu a primeira dificuldade: nem a UFES, nem a SEDU podiam habilitar diretamente tais profissionais. Levantaram-se, no entanto, duas alternativas: (a) seguindo os trâmites legais, encaminhar o projeto do curso, visando à criação de uma escola e/ou à extensão do nível de uma das escolas dos assentamentos para o 2º Grau, caminho que seria um tanto demorado e talvez difícil; (b) buscar uma escola da rede estadual de ensino que oferecesse o Curso de Magistério para assumir a turma do MST com um programa alternativo.

A segunda alternativa era viável e a Escola de 1º e 2º Graus “Santo Antônio”, de São Mateus, se dispôs a assumir a turma, que teria aulas no Centro de Formação do MST-CIDAP. Toda essa discussão se materializou com o início do curso, em julho de 1995.

Com a realização do curso, o MST pretendeu alcançar os seguintes objetivos: (a) desenvolver nos participantes a consciência organizativa, participativa, o espírito de responsabilidade e de trabalho coletivo; (b) capacitá-los profissional e politicamente, buscando melhores resultados no processo ensino-aprendizagem e elevando, assim, o nível e a qualidade da educação; (c) incentivar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, pela pesquisa, pelo conhecimento da realidade, na busca e produção de novos valores e conhecimentos. Todos esses elementos constituíam perspectivas de uma proposta educativa que contribuía para o avanço organizativo dos trabalhadores e para o processo de transformação social.

Os **Princípios Metodológicos** são os fundamentos que embasam e estão subjacentes à vida e à dinâmica do Curso do Magistério. Dada a sua amplitude e importância para o processo de formação dos professores, o projeto do curso elaborado pelo MST (1995, p. 3) destacou:

- a) O processo de capacitação e formação acontece a partir de práticas concretas em um ambiente de liberdade de ação, combinada com um acompanhamento pedagógico planejado.*
- b) As contradições e os conflitos, a trajetória de vida de cada indivíduo, são partes integrantes do processo educativo e não podem ser ignoradas ou camufladas. Deve-se buscar educar-se a si mesmo e aos outros, nas ações individuais e coletivas.*
- c) Os alunos devem ser também sujeitos do processo e não meros espectadores. É necessário aprender a decidir, a respeitar os demais, as decisões do coletivo, executando o planejado.*
- d) Devem ir adquirindo o hábito de planejar e prever as ações, tanto individuais como coletivas.*
- e) A crítica e autocrítica como mecanismos para avaliar os comportamentos individuais que refletem e interferem no coletivo*

pedagógico. devem ser estimuladas e implementadas como instrumento

f) No final de cada bloco de estudo, ou quando houver necessidade, haverá avaliação participativa, envolvendo alunos, professores, coordenadores e representantes das entidades conveniadas”.

Para alcançar o proposto e conduzir o próprio curso, os alunos se organizam em grupos de sete a nove pessoas. Entre eles escolhe-se um Coordenador, que é responsável pela organização do grupo, com o propósito de realizar atividades práticas, de estudos, socioculturais e de avaliações. Éssa é a base de estruturação e funcionamento do curso.

Esses coordenadores integram também a Coordenação Geral do Curso que tem a responsabilidade de garantir o cumprimento das normas, bem como a programação das atividades internas de cada etapa/período. Também fazem parte da Coordenação Geral, os membros do Setor de Educação do MST que compõem Coordenação de Acompanhamento Pedagógico.³¹

Existe ainda uma Comissão Executiva, responsável pela administração geral do curso, pela contratação de professores, pelo acompanhamento do convênio/projeto e pelas avaliações periódicas realizadas com a turma. Compõe-se de um representante dos alunos e de membros do Setor de Educação do MST, da UFES e da SEDU.

O curso funciona em onze períodos alternados, compreendendo períodos curtos (uma semana) e longos (um mês). Nos intervalos, entre um período e outro, o aluno desenvolve atividades práticas na sua sala de aula e/ou no assentamento, bem como realiza atividades de estudo. Ressalta-se que, na sua maioria, os alunos já são professores em escolas de assentamentos.

Dessa forma, o curso divide-se em **Tempo Escola** e **Tempo Comunidade**. O **Tempo Escola** (período que o aluno passa no Centro de Formação) é subdividido em: (a)

³¹ Essa Coordenação é formada por membros do Setor de Educação do MST, do professor que está ministrando as aulas e de representante da UFES e da SEDU, como responsável pelo acompanhamento pedagógico mais geral do curso.

Tempo aula, momento em que, por meio das aulas, desenvolvem-se os conteúdos da grade curricular. É um espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento teórico e envolve nove horas diárias. (b) **Tempo estudo-leitura**, dedicado ao exercício de leitura e interpretação de textos, de aprofundamento dos conteúdos estudados em aula, tem a duração de uma hora diária. (c) **Tempo reflexão-escrita**, momento em que cada aluno, usando um caderno por 15 a 20 minutos, diariamente, faz uma reflexão escrita do processo individual e coletivo em desenvolvimento. Analisa a própria prática e reflete sobre ela. (d) **Tempo trabalho prático**, momento em que os alunos desenvolvem o trabalho prático-produtivo na área do Centro, exercitando, dessa forma, mais um dos princípios político-pedagógicos da educação no MST.

O **Tempo Comunidade** engloba as atividades que o aluno desenvolve na comunidade, como as ações e reflexões pedagógicas a partir do que é abordado em cada disciplina, bem como as atividades de pesquisa e o conhecimento da realidade. Essas atividades são programadas pelos professores em conjunto com a Coordenação de Acompanhamento Pedagógico. É o espaço/momento que possibilita a reflexão da práxis à luz de conteúdos estudados e da proposta educativa do MST.

Os **Professores**. Assim como se fazem exigências quanto à qualificação dos professores que ministram aulas nas escolas dos assentamentos, com este curso os procedimentos não são diferentes. Para orientar a Comissão Executiva, o documento do curso (MST, 1995, p.5) relaciona os seguintes critérios:

- a) Ter habilitação na área do magistério e/ou estar cursando o 4º período na área da educação;*
- b) Ter licenciatura plena ou curso de pedagogia, ou bacharelado na área em questão;*
- c) Ter pós-graduação na área educacional;*
- d) Ter licenciatura curta na área da educação;*
- e) Ser sensível à problemática do homem do campo e estar de acordo com os princípios desta proposta pedagógica.*

Os critérios servem para orientar a escolha dos professores e para garantir que o curso tenha boa qualidade do ponto de vista político, de opção de classe, e do ponto de vista pedagógico, de formação profissional e prática dos professores.

A morosidade e a resistência do poder público em admitir e reconhecer práticas e propostas inovadoras também se evidenciaram no processo de reconhecimento do curso do Magistério, que deu entrada nas instâncias competentes ainda em 1994. O curso teve início em julho de 1995, mas só foi reconhecido pelo Órgão Público em 1997, mediante a Resolução CEE nº 30/97, de 17 de janeiro de 1997, que dispunha:

Art. 1º - Aprovar, em caráter temporário, o funcionamento do Curso Alternativo para Habilitação do Magistério proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Espírito Santo, no município de São Mateus, neste Estado.

Art. 2º - Nomear a Escola de 1º e 2º Graus “Santo Antonio”, da Rede Pública Estadual de Ensino, situada no Bairro Santo Antonio, no mesmo município, para responder pela emissão de diplomas de conclusão do curso e respectivo registro (CEE, 1997).

3.6 O Congresso dos Sem-Terrinha³²: Uma Nova Lição

Outro evento marcante nessa trajetória foi a realização do **I Congresso Infanto-Juvenil**, realizado em São Mateus, nos dias 12 e 13 de outubro de 1995. Dele participaram mais de trezentas crianças e adolescentes das escolas dos assentamentos, membros dos Conselhos das Escolas e professores.

Ao término do encontro, os *Sem-Terrinha* aprovaram um manifesto resultante das discussões realizadas. Dada a relevância de seu conteúdo, transcrevemos literalmente as palavras do Manifesto:

³² É a designação dada aos filhos dos assentados que estudam nas escolas dos assentamentos.

Vivemos em um País onde mais de 35 milhões de crianças e adolescentes vivem na pobreza; mais de 7 milhões vivendo embaixo de pontes e viadutos, onde a exploração infantil é alarmante. Um País onde a minoria é quem manda e impede que os pobres tenham acesso à escola e ao saber...

Denunciamos a dura realidade a que estão submetidas as crianças pobres deste País; rejeitadas pela sociedade, elas são obrigadas a trilhar os caminhos do analfabetismo, da prostituição, das drogas e do crime.

Porém, os oprimidos não se submetem pacificamente à opressão.

Milhares de trabalhadores tomaram consciência desta realidade e decidiram lutar por seus direitos.[...], somos frutos dessa luta por cidadania; somos filhos do Movimento Sem-Terra. [...]. A educação tem um papel fundamental porque ela resgata o verdadeiro sentido da vida, gerando cidadãos capazes de se organizar e lutar para transformar a realidade.

Convictos desses ideais, neste CONGRESSO, conclamamos a todos os que desejam uma sociedade com distribuição de renda e justiça social, a exigirmos das autoridades que dirigem este País, ações que façam da educação uma prioridade para o povo; a implantação de uma ampla Reforma Agrária e o respeito que todos os trabalhadores merecem e, em especial as crianças e jovens



Figura 8. Sem-Terrinha no encerramento do Congresso.

De tudo o que foi exposto até aqui, depreende-se que o MST é um processo que foi e vai sendo construído coletivamente, um processo que abarca uma multiplicidade e uma variedade de iniciativas, inclusive as que visam à implementação dos princípios norteadores da proposta educativa do Movimento. Este Congresso, por sua vez, possibilitou a integração entre os alunos dos assentamentos, o debate sobre a situação atual da luta pela terra e das perspectivas para o futuro, o intercâmbio cultural, a mística do MST. As crianças participaram dele como *gente grande*.

3.7 MST: Com Escola, Terra e Dignidade

Passados dez anos daquele *I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos*, O MST nacional realizou o **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária** (ENERA), nas dependências da Universidade de Brasília (UnB), no período de 28 a 31 de julho de 1997. Esse Encontro foi um marco histórico no processo de ousadia e de construção coletiva.

Sob o lema *MST: Com Escola Terra e Dignidade*, o Encontro reuniu mais de seiscentos educadores e educadoras de todos os Estados onde o MST vem se organizando, além de intelectuais, de professores, de estudantes universitários que, nos Estados, desenvolvem algum tipo de parceria com o Movimento. Da parte do MST, estavam contempladas as frentes que o Coletivo Nacional de Educação articula e trabalha: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A relevância do I ENERA evidencia-se no fato de ele possibilitar o aprofundamento das discussões teóricas no campo da educação, imerso num contexto sócio-histórico complexo e contraditório de final de século. Isso possibilitou uma reflexão

profunda da práxis educativa no MST, fortalecendo a unidade interna e aumentando a confiança nos passos futuros.

O Encontro transformou-se num espaço de *trocas* entre os participantes: trocas de experiências das diferentes práticas pedagógicas, das tradições culturais específicas de cada região, dos desafios, dos problemas e, acima de tudo, das esperanças no futuro vindouro, pois, se o hoje representa a luta, o amanhã será portador da vitória, já que, como diz a canção, *não haverá amanhã se não lutarmos hoje*. É necessário fazer acontecer essa possibilidade através da práxis coletiva.

O Manifesto do ENERA marcou posição e deixou muito claro o desafio histórico que o processo enfrentaria. Por outro lado, alimentou a esperança na luta do povo brasileiro em direção à independência e à soberania de fato.

Dizia o **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária** ao Povo Brasileiro:

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso País, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.

2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso País e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.

5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do País.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos, pela Reforma Agrária do País e defendemos que a gestão pedagógica dessas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

A profundidade e a amplitude desse Manifesto são indiscutíveis. O grande desafio é disseminar essas idéias e torná-las vivas ou transformá-las em ações capazes de tornar realidade aquilo que ainda é um projeto em construção.

O Estado do Espírito Santo teve uma participação significativa no I ENERA não só quanto ao número de delegados (45), mas também quanto à socialização das experiências pedagógicas aqui desenvolvidas, principalmente nas escolas de 5ª a 8ª séries dos assentamentos e nas vinculadas à rede pública estadual de ensino.

3.8 Estrutura e Funções do Setor de Educação do MST no Espírito Santo

Os Setores são parte da nomenclatura orgânica do MST. São constituídos a partir das demandas que a luta e a organização vão apresentando. Além de dar organicidade ao MST, visam a qualificar ou *profissionalizar* as lideranças e os militantes e propiciar melhor e maior divisão de tarefas, possibilitando o envolvimento e a participação de um número cada vez maior de pessoas no conjunto da organização.

Dessa forma, os Setores, sendo *membros* de um *corpo*, o MST, desenvolvem atividades que contribuem para a implantação da estratégia da organização, a fim de fortalecê-la. Funcionam interligados e em sintonia com as linhas políticas gerais do MST, mantendo, dessa forma, harmonia e unidade.

No Espírito Santo, o **Setor de Educação** é composto por: (a) um professor, representante de cada uma das seis escolas de 1º Grau (1ª a 8ª série) que funcionam nos assentamentos; (b) um representante de cada Regional organizada pelo MST; (c) dois coordenadores do Setor; (d) um integrante da Direção Estadual do MST.

Dois representantes do Setor Estadual participam do Coletivo Nacional de Educação, setor que articula a educação em nível nacional, e também da Coordenação Estadual do MST.

Cada Regional do MST possui também um Setor de Educação, constituído pelos professores das escolas da região, de representantes dos assentamentos e de um integrante da Direção Regional do MST.

Está em fase de implantação em cada assentamento o Setor de Educação, que integrará pais, professores e alunos que procuram dar funcionalidade ao Conselho da Escola, na mesma concepção e perspectiva do Movimento.

Essa organicidade do Setor é um processo ainda em construção/implantação, isto é, nem sempre funciona como se propõe, devido a dificuldades de ordem financeira, de disponibilidade de tempo para assumir todas as tarefas e da própria rotatividade das pessoas em suas funções. Contudo, em nível estadual, esse Setor tem funcionado regularmente.

As atribuições do Setor de Educação do MST são dinâmicas e diversas, de cunho administrativo, político-pedagógico e organizativo.

As tarefas administrativas relacionam-se ao funcionamento legal das escolas (registro, encaminhamento de professores, ...), tendo em vista as exigências oficiais das Superintendências e da SEDU.

No âmbito político-pedagógico, as atividades relacionam-se à formação dos professores e ao acompanhamento das atividades das escolas, bem como aos Encontros de avaliação, de estudos e de planejamento. A preocupação fundamental neste âmbito é garantir que a proposta educativa do MST seja implementada em todos os assentamentos.

Com respeito ao aspecto organizativo, as ações relacionam-se com o próprio funcionamento e com a estruturação do Setor de Educação em seus diferentes níveis de

abrangência. Envolvem também a organização dos Conselhos das Escolas dos assentamentos e de todo o processo de discussão da proposta de educação com as famílias acampadas e assentadas. Além disso, voltam-se no sentido de manter o vínculo entre as escolas dos assentamentos, de buscar parcerias que contribuam para ações e atividades concretas, de manter negociações com a SEDU e a Superintendência da Educação, de preparar subsídios para os professores e de contribuir para o fortalecimento da organização do MST de uma forma geral.

Destaca-se, no entanto, que todo esse processo é permeado por dificuldades e angústias, mas, acima de tudo, por uma crença muito forte no projeto, nos seus objetivos e resultados, que só se mantém e se prolonga devido ao trabalho coletivo que aí se desenvolve.

Dessa forma,

O MST tem presente que, assim como o conjunto do programa de reforma agrária que defende, esta proposta de educação é ainda em grande parte um sonho, diante da situação atual de nosso país nesse campo. O desafio é seguir nesta luta permanente, até que o sonho vire realidade: até que a reforma agrária se faça, até que o Estado se democratize e se comprometa com as causas do povo, e até que as transformações sociais produzam justiça, igualdade, dignidade humana (Caldart, 1997, p. 46).

Nesse caminho repleto de angústias e inquietações, motivados pelo desejo de construir uma vida digna para todos, luta-se para conseguir cada vez mais aliados, para assim fortalecer a proposta educativa e a da Reforma Agrária. Além disso, luta-se em prol de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros, uma educação que seja incluyente, formadora de consciências críticas e fomentadora das mudanças necessárias.

3.9 Dados das Escolas em Assentamentos no Espírito Santo³³

O Quadro 6 apresenta a relação das escolas criadas nos assentamentos no período de 1984 a 1997, o total de alunos distribuídos por séries escolares e sexo e o total de professores distribuídos por sexo, estado civil e procedência.

Atualmente, são 32 escolas, produtos da luta pela terra e da conquista dos assentamentos. Neste levantamento, foram computadas 31 escolas, com um contingente de 1.524 alunos: 56,0 % do sexo masculino e 44,0 % do sexo feminino. Do total, seis oferecem o 1º Grau completo.

Atuam nessas escolas 94 professores, dos quais noventa possuem o 2º Grau completo e quatro, o Curso Superior. Em relação ao sexo, 32,0% são do sexo masculino e 68,0%, do sexo feminino. Dentre eles, 43,6% são casados e 56,4%, solteiros.

Outro aspecto relevante relaciona-se com a procedência desses professores: 14,89% procedem do meio urbano, 23,4% são filhos de assentados, 35,1% são assentados e 26,6% são pequenos agricultores.

Nesse contexto, a respeito dos professores, observa-se: (a) escolaridade mínima de 2º Grau completo; (b) predominância de jovens; (c) significativo percentual de professores do sexo masculino (32% do total); (d) menor possibilidade de rotatividade em virtude de mais da metade do grupo (58,5%) se constituir de assentados e/ou filhos de assentados.

³³ Para efetivar esse levantamento, enviamos uma ficha a todas as escolas que estavam funcionando durante o ano de 1997. Das 32 escolas, 31 devolveram as fichas preenchidas.

Quadro 6

Relação das Escolas Criadas nos Assentamentos do Espírito Santo no Período 1984-1997, Total de Alunos Distribuídos por Séries Escolares e por Sexo e Total de Professores Distribuídos por Sexo, Estado Civil e Procedência

Ordem	Assentamento	Escola	Início	Alunos						Total	Sexo
				BU		1ª a 4ª S		5ª a 8ª S			
				M	F	M	F	M	F		
01	Córrego de Areia	E.P.G. "Treze de Setembro"	1984			16	15	34	28	97	06
02	Bela Vista	E.U. Bela Vista	1985	03	04	03	07			17	
03	Córrego Grande	E.U. São Domingos	1985			11	08			19	
04	Vale da Vitória	E.P. Vale da Vitória	1986			28	33			61	
05	Rio Preto/R. Itaúnas	E.P. "S. Benedito"	1986	10	10	15	10			45	01
06	Pontal do Jundiá	E.P.G. "Ass. União"	1986	19	09	16	11	27	30	112	03
07	Nova Vitória	E.P.G. "Margem do Itauninhas"	1986	17	08	23	17	24	13	77	04
08	27 de Outubro	E.P.G. "27 de Outubro"	1986			43	31	47	23	144	03
09	Pip Nuck	E.P.G. "Pe. Josimo"	1987	09	12	07	06	23	11	68	01
10	Juerana	E.P. Pe. Ezequiel	1987			04	13			17	
11	Balão	Un. Córrego do Balão	1988			05	03			08	
12	Castro Alves	E.U. "Canudos"	1988			19	19			38	01
13	Rio Quartel	E.U. Ass. Pe. Ezequiel	1988			11	04			15	
14	Fco. D. Ramos	E.P. Fco. D. Ramos	1988			14	05			19	
15	Nova Conquista	E.U. Nova Conquista	1988	01	03	03	06			13	
16	Castro Alves	E.U. "Coluna Prestes"	1988			05	05			10	
17	Castro Alves	E.U. "Che Guevara"	1988			24	23			47	01
18	Três Pontões	E.P. "Zumbi dos Palmares"	1989			18	18			36	
19	Gaviãozinho		1989								
20	Treze de Maio	E.P. José * Onofre	1990			16	11			27	
21	Vale Ouro	E.P. "Vale Ouro"	1990	15	10	12	07			44	
22	22 de julho	E.U. "22 de Julho"	1991				09	08			17
23	Córrego Alegre	Córrego Alegre	1993			08	03			11	
24	Castro Alves	E.P.G. "Três Maio II"	1993			16	12	34	28	90	04
25	Nova Esperança	E.P. Nova Esperança	1994			23	18			41	
26	Bom Jesus	E.U. As. "Bom Jesus"	1994			09	10			19	01
27	C° da Laje	Plurid. Verino Sossai	1996			96	50			146	02
28	Valdício Barbosa	E.P. Valdício Barbosa	1996			18	18			36	01
29	Valdício Barbosa	E.P. Valdício B. dos Santos	1996	10	08	13	09			40	
30	Olinda II	E.P. "Saturnino Ribeiro"	1997			43	19			62	01
31	Maria Olinda	M° Olinda de Menezes	1997			21	34			55	01
32	Paulo Vinha	E.P. "Córrego do Cedro"	1997	05	10	31	26			72	
TOTAIS				89	75	564	388	189	133	1.502	30

Fonte: Setor de Educação - MST/ES

CAPÍTULO IV

Princípios Político-Pedagógicos da Educação no MST e a Práxis em Escolas de Assentamentos

“O que já podemos inferir deste trabalho político-pedagógico é que ele apresenta características bastante interessantes, provocando mudanças que vão desde a seleção de conteúdos, a escolhas metodológicas, a uso de materiais pedagógicos, e mesmo às relações entre professores e alunos e alunas”.

Regina Leite Garcia.

A citação da epígrafe de Garcia é intencional porque ela contém, em grande medida, o propósito do trabalho educativo do MST no Espírito Santo. Abordando a prática dos professores de escolas de assentamentos e o cotidiano escolar, buscaremos estabelecer um diálogo crítico-analítico entre os princípios pedagógicos da proposta educativa do MST e a práxis educativa que ocorre nessas escolas por intermédio da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

O processo abarca crianças, adolescentes, jovens e adultos para quem, tão importante quanto romper as cercas do latifúndio, que aprisiona a terra e escraviza seus filhos, é romper as cercas do analfabetismo, que tenta excluir, discriminar e esconder a verdadeira identidade daqueles que historicamente lutaram por uma sociedade de homens e mulheres livres.

Inicialmente, faremos uma breve caracterização das duas escolas, objeto desta investigação, bem como dos assentamentos onde estão localizadas, para posterior diálogo entre a teoria e a empiria no que tange à proposta pedagógica do MST.

4.1 Caracterização das Escolas “A” e “B”

4.1.1 A Escola de Primeiro Grau “Assentamento União” - Escola “A”

a) O Município de Conceição da Barra

Situa-se no litoral norte do Espírito Santo, com uma população de 25.507 habitantes, 18.694 (73,29%) residentes no meio urbano e 6.813 (26,71%), no meio rural (IBGE, 1997). Possui uma extensão territorial de 1.165 km quadrados, equivalente a 2,55% do território estadual.

Na área agrícola, predominam as culturas do eucalipto e da cana-de-açúcar, numa estrutura agrária latifundista, caracterizando-se o município como um dos que apresentam maior índice de concentração de terras no Estado.

Segundo dados do Departamento Estadual de Estatística (DEE)/INCRA (Espírito Santo, 1994), 62,0% dos imóveis rurais do município chegam a 50 hectares, perfazendo apenas 8,0% da área total. Por outro lado, apenas 4,5% dos imóveis possuem mais de 500 hectares, mas perfazem 61,0% da área total. Se analisarmos somente os imóveis com mais de 1.000 hectares, observamos que eles somam apenas 1,7% do total e juntos perfazem 48,0% da área total do município.

b) O Assentamento Pontal do Jundiá

Localiza-se a 59 km do centro do município de Conceição da Barra. A maioria das famílias são procedentes dos municípios de Pedro Canário e Conceição da Barra e participaram da primeira ocupação de terras no Espírito Santo.

Essa ocupação serviu como instrumento de pressão política e de negociações para a desapropriação de terras e a conquista de novos assentamentos no Estado.

Hoje o Assentamento está constituído por 56 famílias cadastradas e 31 famílias sem cadastro (filhos de assentados que casaram, residem e trabalham na área dos pais), totalizando uma população aproximada de 350 pessoas.

Toda a reflexão já desenvolvida nesse processo de organização, luta e (re)construção de uma identidade está expressa no depoimento de um assentado que participou do acampamento:

“No período do acampamento, o que mais marcou foi a união entre as famílias para enfrentar as dificuldades. Tudo era decidido em assembléias; havia comissões e equipes para encaminhar as decisões tomadas e todos os dias havia atividades que envolviam todas as pessoas do acampamento.”

Atualmente, todas as famílias do assentamento residem em casas de alvenaria, com energia elétrica, e estão organizadas em duas associações, além da associação dos grupos de base da Cooperativa Regional dos Assentados. O assentamento possui ainda um armazém, três tratores, um microtrator, duas batedeiras de cereais, três arados, três glastanques, uma farinheira industrial e quinze farinheiras artesanais, 188 cabeças de gado, 150 de suínos, 1.850 aves e 34 animais de transporte.

As famílias cultivam, principalmente, mandioca, feijão, café e coco (projetos em fase de implantação e início de colheita), milho, arroz, frutas, etc. Possuem, também, quatro conjuntos de irrigação para atender a grupos distintos, o que tem possibilitado o cultivo do café e do coco, nas longas estiagens.

c) A Luta por Escola e Educação no Assentamento

Ainda antes da ocupação e mais intensamente no acampamento na fazenda Georgina, as famílias discutiam a temática da Educação, na perspectiva de atender aos interesses dos trabalhadores Sem-Terra.

No mês de março de 1986, teve início um novo projeto educativo que funcionava com três turmas de alunos à sombra de uma jaqueira e sob um barraco de lona preta.

“A gente trabalhou quase um ano debaixo de um barraco igual ao do pessoal. Os alunos sentavam em cima de paus. Todas as escolas começaram assim, embaixo de uma lona preta, de um pé de jaca ...”



Figura 9. Primeira escola no Assentamento “Pontal do Jundiá”

Estava posta a necessidade da construção do prédio escolar, bem como da infraestrutura para o estudo das crianças. O assentamento pressionou a SEDU e conseguiu um convênio com o STR do município de São Mateus para o repasse dos recursos destinados à aquisição dos materiais. Os assentados entraram com a mão-de-obra e, em mutirão, foram tornando realidade o sonho, fazendo erguer-se as estruturas onde seus filhos iriam estudar.

No início de 1987, o prédio, ainda pequeno, com apenas duas salas, já estava funcionando. No final do mesmo ano, as famílias discutiram a necessidade e a importância

da continuidade da escolarização de seus filhos, e, em 1988, iniciou-se a primeira turma de 5ª série. Posteriormente, no ano de 1989, através do MST/ES, a escola recebeu uma contribuição financeira da Associação de Educação Católica (AEC) para sua ampliação e reforma.

d) Estrutura Física e Administração da Escola

Atualmente, a Escola de Primeiro Grau (EPG) “Assentamento União” é composta de três salas de aula, uma biblioteca com espaço para estudo, uma sala de professores, dois banheiros, uma cozinha com equipamentos e utensílios, uma despensa, um refeitório³⁵, uma secretaria com máquina de datilografia, mimeógrafo a álcool arquivos, armários e materiais didáticos, uma minibiblioteca, materiais esportivos, um aparelho de TV, vídeo, antena parabólica e a casa do vigia. Recentemente, a escola foi ampliada e pintada. A ampliação dos espaços de funcionamento interno (cozinha, mais uma sala de aula e banheiros) melhorou as condições de trabalho da escola.

Além do prédio, a escola possui uma área com dois hectares de terra, doada pelo assentamento para o exercício da prática agrícola com cultivos diversos (milho, café, feijão, hortaliças e legume), e uma área de lazer, onde as crianças brincam, jogam e desenvolvem atividades de Educação Física.

Para a prática agrícola, a escola dispõe de diversos instrumentos de trabalho e um conjunto de irrigação³⁶ com motobomba elétrica, o que possibilita a produção, independentemente da seca que assola a região.

Resultante também desse processo organizativo e da solidariedade de entidades, está em fase de conclusão um pequeno alojamento (dois dormitórios, dois banheiros) para

³⁵ Os alunos de 5ª a 8ª série e os professores almoçam na escola. Os alunos de fora do assentamento, além disso, também jantam na escola. Esses momentos são também formativos/educativos, uma vez que são espaços de convivência onde se exercitam elementos organizativos que requerem disciplina e responsabilidade por parte de todos (alunos, professores e funcionários).

³⁶ O conjunto de irrigação foi adquirido com o auxílio de uma Organização Não Governamental (ONG) da Holanda, que apóia esse trabalho educativo.

abrigar no período de aulas os alunos procedentes de outros Assentamentos (Nova Conquista, Valdício Barbosa e mais duas comunidades externas aos assentamentos)³⁷.

O transporte desses alunos é feito por uma Kombi da prefeitura do município de Conceição da Barra que, na segunda feira, deixa os alunos na escola e, no sábado pela manhã, leva-os de volta para os assentamentos de origem.

A escola pertence à rede pública estadual de ensino. É administrada por um Conselho formado por representantes dos pais dos assentamentos que possuem alunos na escola, professores, alunos, funcionários e associações do Assentamento.

Atuam nela oito professores, um secretário e duas merendeiras, para atender a 55 alunos de 1ª a 4ª série e a 62 de 5ª a 8ª série. No que se refere ao número de alunos, observa-se um índice baixo nas séries finais (7ª e 8ª séries: 10 alunos). A alternativa que está sendo buscada é a participação de alunos de outros assentamentos e de comunidades da região, como, aliás, já vem ocorrendo (5ª e 6ª séries: 52 alunos). Por outro lado, o número de alunos das primeiras séries é considerável no Assentamento e, somado ao de outros assentamentos, garantirá a continuidade da escola com um número adequado de alunos.

Não existe diretor ou diretora na escola. Entretanto, para cada atividade, existem professores responsáveis e, a cada dia da semana, um deles é destacado para coordenar e administrar o conjunto da escola. Além disso, existe um professor, escolhido pelo coletivo, para representar a escola e responder por ela junto ao poder público, às entidades de apoio e à própria sociedade.

As questões corriqueiras e mais específicas são discutidas, avaliadas e encaminhadas pelo coletivo de professores, que se reúne todas as segundas-feiras, já que o Conselho possui reuniões bimestrais.

³⁷ A reforma da escola foi executada com recursos do Governo Estadual e da Prefeitura Municipal. O alojamento foi construído com recursos não governamentais e mão-de-obra do próprio assentamento.



Figura 10. EPG “Assentamento União” no Assentamento “Pontal do Jundiá”.

e) Aspectos Metodológicos

A escola adota uma metodologia própria que foi sendo construída durante esses anos e que está em constante movimento e avaliação, alicerçada nos princípios político-pedagógicos da educação no MST. Uma educação inovadora requer práticas criativas, também inovadoras, capazes de contribuir para a integração efetiva dos sujeitos envolvidos, possibilitando maior participação nos processos de ensino-aprendizagem e de construção de novas relações humanas e sociais.

A escola do assentamento incorpora elementos da Pedagogia da Alternância, implementada pelas EFAs do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esses elementos foram construídos a partir da práxis em escolas de assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e à filosofia da proposta educativa do MST.

A Pedagogia da Alternância é adotada somente nas turmas de 5ª a 8ª séries. É composta de dois momentos distintos, mas complementares: o **Tempo-Escola**, durante o qual os alunos recebem aulas teóricas e práticas, auto-organizam-se para o

desenvolvimento de tarefas do cotidiano escolar e vivenciam novos valores para um novo comportamento (disciplina, responsabilidade, solidariedade, etc.); e o **Tempo-Comunidade**, durante o qual os alunos realizam atividades de pesquisa, trocas de saberes e conhecimentos com a família. No entanto, diferentemente do Curso de Habilitação para o Magistério, em que o Tempo-Comunidade também é considerado como hora/aula, aqui, para efeito de complementação da carga horária e dos dias letivos, conta-se apenas o tempo-escola, ou seja, o período em que o aluno está com a família (assentamento e/ou comunidade), desenvolvendo uma série de atividades definidas pelos professores, não compõe a carga horária. Estas são atividades extras.

É praticamente uma continuidade e essa continuidade é também (re)início do processo ensino-aprendizagem.

O pai de um aluno assim se expressou:

“... A criança quando vem da escola, sempre traz um bilhete escrito assim: ‘esse é um dever para fazer com a família’. Isto é uma coisa marcante, porque nós estamos aqui ajudando a criança e aprendendo com ela; aprendendo com a escola, com os professores. A escola não dá aula só para o aluno lá; dá aula para os pais também; de lá está ensinando a gente aqui em casa...”

Entre os elementos dessa Pedagogia, destacam-se os seguintes aspectos metodológicos:

- Pesquisa da Realidade

É um processo pelo qual os alunos buscam na família/assentamento saberes empíricos, experiências individuais e coletivas, que servem de subsídio para o aprofundamento teórico, o desenvolvimento de estudos e atividades nas disciplinas. Possibilita o envolvimento da família e a participação mais efetiva do aluno no processo

ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a realidade mais próxima e elevando a reflexão para a compreensão do contexto mais geral.

Desenvolve-se da seguinte maneira: 1º) A partir de um *tema gerador*, o professor faz uma motivação escrita e/ou expositiva com os alunos, instigando-os a buscar elementos para aprofundamento e compreensão do tema em questão. 2º) Em pequenos grupos, os alunos elaboram questões que também são discutidas, debatidas, reformuladas e selecionadas na sala de aula. 3º) As questões são definidas. 4º) O aluno leva-as para responder com a família e/ou com pessoas do assentamento.

Os temas abordados na escola do assentamento são divididos por bimestre e por série e são orientados por um *eixo temático* que permeia o ano letivo de cada série. Os eixos temáticos são grandes temas ou assuntos que dizem respeito à realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST. Se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a unidade e a identidade nacional. São chamados eixos temáticos, e não conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja rompem com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas.

Seguindo essa orientação, a EPG “Assentamento União” trabalha, sempre com certa liberdade, de acordo com os condicionantes de cada contexto, adotando os seguintes eixos temáticos, com seus respectivos temas:

1ª a 4ª séries

Eixo temático: O assentamento.

Temas: 1º bimestre: A seca e o meio ambiente.

2º bimestre: Criações e os animais.

3º bimestre: Nós e a política.

4º bimestre: A produção.

5ª série

Eixo temático: Identidade cultural dos assentados.

Temas: 1º bimestre: Nossos costumes e tradições.

2º bimestre: Nossa história de luta.

3º bimestre: Nossa alimentação e saúde.

4º bimestre: Os meios de comunicação.

6ª série

Eixo temático: O MST e a luta pela terra.

Temas: 1º bimestre: A terra que trabalhamos.

2º bimestre: Reforma Agrária.

3º bimestre: O MST e as organizações do campo.

4º bimestre: Êxodo rural.

7ª série

Eixo temático: A produção nos assentamentos.

Temas: 1º bimestre: Nossas culturas e as técnicas de produção.

2º bimestre: Nossas criações e as técnicas de produção.

3º bimestre: Indústrias rurais.

4º bimestre: Comercialização da produção.

8ª série

Eixo temático: Organização do trabalho e vida social do assentamento.

Temas: 1º bimestre: Associativismo e cooperativismo.

2º bimestre: Organização do trabalho.

3º bimestre: Nós e a política.

4º bimestre: A família.

Os eixos temáticos relacionam-se com a realidade mais próxima dos alunos. Funcionam como ponto de partida, estabelecendo correlação/nexos com a realidade global, em âmbito nacional e internacional. O particular e o global estão em constante e permanente relação dialética que permite superar a *estreiteza* e a limitação no micro e, por outro lado, não leva a *navegar* nas nuvens.

Apenas para visualizar o método, vejamos um exemplo de questões formuladas pelos alunos de 5ª a 8ª série, a partir de um tema específico:

5ª Série

Tema: Nossa história de luta.

Questões:

1. Como era a vida de sua família antes de vir morar no assentamento?
2. Onde sua família morava antes de vir para o assentamento?
3. A sua família participou da ocupação de terras? Como foi a organização para a ocupação?
4. Quando aconteceu e onde foi a ocupação?
5. Quais as dificuldades enfrentadas na conquista da terra?
6. Quem apoiou a luta pela conquista da terra? Quem foi contra?
7. Qual o nome do seu assentamento? Por que recebeu esse nome? Em que data se comemora o aniversário do assentamento?
8. Como foi a organização do assentamento no início?

9. Para sua família, que fatos marcaram a história do assentamento?

6ª série

Tema: O MST e as organizações do campo.

Questões:

1. Como surgiu o MST?
2. Quais os objetivos do MST?
3. Como foi a organização antes de entrar na terra, durante a conquista e logo depois da posse?
4. Como está sendo a participação das famílias no MST?
5. Como está sendo organizado o MST?
6. Quais são as organizações que estão existindo hoje no campo? Quais os objetivos?
7. Quais as dificuldades encontradas na participação do MST?
8. Nessa luta, quais foram os fatos mais marcantes?
9. Você tem algum questionamento em relação ao MST?
10. Quais as perspectivas em relação ao MST?

7ª série

Tema: Nossas culturas e as técnicas de produção.

Questões:

1. Que produtos são cultivados no nosso assentamento?
2. Das culturas produzidas, quais são para o consumo e quais são para o comércio?

3. Quais são as técnicas de produção utilizadas em nosso assentamento Quais são as vantagens e as desvantagens encontradas?
4. Ultimamente o clima está sendo favorável à produção agrícola? Por quê?
5. Quais as épocas de plantio das culturas do assentamento?
6. Quais os insetos que atacam as nossas culturas? O que usamos para combatê-los?
7. Quais as dificuldades encontradas no cultivo das nossas culturas?
8. Quais as alternativas adotadas para aumentar a produção?
9. Quais as perspectivas para a nossa produção e as nossas técnicas?

8ª série

Tema: Organização da produção nos assentamentos.

Questões:

1. Quais as formas de organização da produção que temos no assentamento?
Comente cada uma delas.
2. Quais os objetivos dessas organizações?
3. Quais as dificuldades encontradas no decorrer desses anos para organizar a produção nos assentamentos?
4. Quais as vantagens e desvantagens dessas organizações?
5. Quais as perspectivas para o futuro?

Os alunos, a partir da motivação em aula, levam essas questões para responder com a família ou com a comunidade, de acordo com o caso. De volta à escola, os resultados da pesquisa são apresentados individualmente em sala de aula e debatidos pelos

alunos, chegando-se a sínteses aproximadas da turma que servem de subsídio e de orientação para o planejamento bimestral da escola, orientando atividades e conteúdos.

Ainda sobre esse mesmo assunto, os alunos fazem uma redação e uma ilustração sobre o tema, entregam-nas ao professor ou à professora de Português e, finalmente, ao término do bimestre, cada um faz uma síntese abordando as conclusões e conhecimentos a que chegou. Todo esse material é organizado e arquivado na Pasta da Realidade.

- Pasta da realidade

Na verdade é uma pasta onde o aluno arquiva o material resultante das atividades, da experiência individual e coletiva desenvolvidas a partir dos temas geradores mencionados anteriormente.

É um exercício importante, que possibilita o desenvolvimento da escrita, da criatividade, produção que resulta de seu esforço e empenho em relação a cada tema nesse espaço de liberdade que o projeto educativo lhe proporciona.

A pasta assume também uma função de *memória* da trajetória do aluno, pois ali são arquivados os trabalhos de todos os *temas* desenvolvidos ao longo dos anos.

- Prática na Propriedade da Escola e da Família (PPF)

É o momento em que o aluno passa a desenvolver e exercitar o trabalho em conjunto, por meio do planejamento e da divisão de tarefas na área da escola. Isso acontece tanto na área da produção agrícola, como na do desenvolvimento de atividades criativas, tais como a produção de artesanatos e de objetos úteis para a escola, para a família e para o assentamento.

Permite ao aluno expor suas habilidades/experiências e, por outro lado, levar para a família e o assentamento aprendizagens resultantes da troca de saberes.

A execução de atividades na PPF desenvolve-se em dois momentos também distintos e complementares: **na escola**, o aluno dispõe de uma hora diária, exceto às

quartas-feiras, para desenvolver atividades agrícolas e outras atividades de manutenção da escola. Aqui entra o elemento *trabalho*, como princípio e aspecto integrante do processo ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento dessas atividades, os alunos organizam-se em equipes fixas, existindo, no entanto, uma rotatividade nas tarefas a serem executadas; **na família**, os alunos desenvolvem atividades de experiências alternativas na área agrícola, as quais contribuem para melhor compreensão dos conhecimentos adquiridos e para ajudar no desenvolvimento socioeconômico e cultural da família. Essas atividades são incentivadas e direcionadas pelo conjunto escolar.

- Visita às famílias

Periodicamente, os professores visitam as famílias dos alunos, fato que possibilita à *escola* conhecer melhor a realidade individual de cada uma delas e sua visão a respeito da situação atual da escola, do projeto, enfim, do contexto político geral e da Reforma Agrária em particular.

É um mecanismo eficiente para estreitar e fortalecer o vínculo da família com a escola. Discute-se sobre o comportamento, as deficiências e virtudes do aluno, sobre seu desenvolvimento, contribuindo dessa forma para a permanência do aluno na escola.

Os assentados e camponeses, de uma forma geral, gostam de ser visitados, sentem-se valorizados. Isso possibilita ao professor conhecer melhor a realidade e o contexto de onde o aluno procede.

- Viagens de estudo

Periodicamente, a escola organiza atividades extraclasse relacionadas ao tema em estudo, as quais possibilitam aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, a vivência e a constatação das teorias estudadas, pelo confronto de sua realidade com outras, diferentes e/ou idênticas. Essas atividades desenvolvem sua capacidade crítica e reflexiva, despertando, inclusive, o gosto em conhecer a história, o novo.

No estudo do tema *nossos costumes e tradições*, por exemplo, os alunos de 5ª série visitaram o *Porto* em São Mateus, recebendo explicações e palestras sobre a história do porto, dos escravos, da cultura afro-brasileira. Visitaram o museu, observando relíquias, instrumentos e objetos de tortura e crueldade praticadas contra os escravos. Dessa forma, puderam relacionar o período histórico com o atual, dando sentido ao processo histórico de luta pela liberdade e humanização do homem. No retorno à escola, os alunos produziram redações, relatórios, e discutiram sobre os ensinamentos e lições tiradas, bem como fizeram avaliações sobre o comportamento e a participação de todos na atividade.

Segundo os alunos, essas atividades são relevantes porque lhes permitem adquirir uma visão mais ampla da realidade fora do assentamento, enriquecem o tema em estudo e possibilitam o exercício da escrita e, por vezes, o preparo de encenações/dramatizações que reforçam o processo ensino-aprendizagem.

- Oficinas e Palestras

No desenvolvimento dos temas, emergem questionamentos, indagações, aspectos que necessitam ser mais aprofundados. Nesse caso, são organizadas oficinas e/ou palestras com a participação de pessoas qualificadas no assunto, podendo envolver, além dos alunos, as pessoas do assentamento. Nesses eventos, a escola articula a participação dos pais e moradores do assentamento, possibilitando assim maior integração entre escola e assentamento.

Esse procedimento tem possibilitado maior transparência da escola e credibilidade no projeto educativo e na elevação da consciência sociopolítica dos indivíduos que residem no assentamento.

Um exemplo dessa atividade foi a realização de palestra aprofundando o tema *Reforma Agrária*, com a participação de um dirigente do MST. Nessa oportunidade, buscaram-se informações coerentes sobre a realidade, as dificuldades, os avanços e as perspectivas para o MST e para a Reforma Agrária.

- Planejamento

Os professores de escolas de assentamentos que buscam implementar a proposta educativa do MST participam de um Encontro Estadual, anual, de professores, no qual é feita uma avaliação geral do processo em curso, de forma mais ampla e relacionada com os objetivos gerais da própria organização. Na oportunidade, aprofunda-se algum tema político-pedagógico e definem-se as linhas gerais e as atividades maiores que o Setor de Educação do Movimento desenvolverá durante o ano e que orientarão, inclusive, o planejamento das escolas.

Na escola, o planejamento é um processo dinâmico, participativo e democrático que segue o seguinte roteiro:

a) No início das atividades letivas anuais, o coletivo de professores reúne-se durante uma semana para planejar, isto é, para discutir e elaborar uma proposta de atividades para o ano letivo, com base nas linhas gerais definidas no Encontro Estadual. Discutem as questões pedagógica e administrativa, os temas, as atividades anuais, o relacionamento com as famílias, etc..

b) Em seguida, convocam uma Assembléia de pais, na qual apresentam a proposta do planejamento, para discussão. Aqui, podem ser levantados questionamentos, sugestões de outras atividades, novos subsídios, concluindo-se com a aprovação do plano de atividades.

c) Na metade do ano, realiza-se uma nova Assembléia para avaliação, coleta de novas propostas, discussão de problemas que tenham surgido durante o processo.

d) No final do ano, realiza-se uma última Assembléia anual, para avaliar o transcorrido, bem como para se levantar/sugerir propostas que servirão de orientações para o trabalho do coletivo de professores no ano letivo seguinte.

A partir do planejamento anual, que é embasado e pautado nos princípios e objetivos da educação no Movimento, é detalhado o planejamento bimestral. Define-se cada tema gerador, planejam-se as atividades para o bimestre, envolvendo os diferentes aspectos metodológicos. O planejamento bimestral é realizado pelo conjunto dos professores da escola e, semanalmente, vai sendo implementado e avaliado nas reuniões do coletivo de professores (equipe). Esse procedimento acontece todas as segundas feiras, após o expediente, com o intuito de (re)encaminhar determinadas ações do próprio plano a partir das avaliações, bem como de conduzir o processo administrativo e pedagógico da escola.

O planejamento bimestral para os alunos de 1ª a 4ª série é realizado nos Encontros Regionais de professores das escolas de assentamentos de cada região. Definem-se as atividades e os conteúdos a serem trabalhados naquele bimestre, avaliando o transcorrido, procurando extrair ensinamentos, corrigindo falhas, trocando experiências, já que as realidades, por mais semelhantes que sejam, sempre são dinâmicas e estão em constante movimento, apresentando, portanto, aspectos diferenciados. Em cada encontro, socializam-se as dificuldades, as angústias, os problemas do cotidiano de cada escola, bem como as experiências positivas, as inovações, os avanços percebidos na práxis de cada professor/professora, qualificando o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nos Encontros Regionais, além dos processos de planejamento e avaliação, busca-se desenvolver atividades formativas para os professores por meio de oficinas e estudos, a fim de (re)alimentar a práxis de cada um.

O planejamento semanal se dá entre o professor e os alunos, seguindo o planejamento regional e a realidade de cada escola/assentamento.

Segundo uma professora,

“Aprende-se que esse planejamento nunca está pronto ou acabado; costuma ser flexível, sujeito a modificações de acordo com as necessidades do dia-a-dia na escola, sempre fiel aos princípios e objetivos da educação proposta pelo MST.”

- Avaliação

A avaliação na escola é um processo constante e sistemático. Abarca todo o agir do processo político-pedagógico, ou seja, envolve todos os sujeitos inseridos nesse processo, sempre no âmbito das instâncias: Assembléia de pais, Assembléia de alunos, reuniões do coletivo de professores e funcionários, Encontros Regionais e Estaduais de professores ligados ao MST.

A cada bimestre, é feita uma avaliação com os alunos, por série, envolvendo o conjunto da escola (alunos, professores e funcionários). Avaliam-se as atividades e o desenvolvimento dos conteúdos estudados. Esse procedimento possibilita mudanças de comportamento, de atitudes, correção de falhas e desvios que afetam o coletivo escolar, garantindo a continuidade e o crescimento no processo. Dessa forma, o processo avaliativo vai se tornando uma habilidade político-pedagógica indispensável.

Contudo, *o fazer pedagógico* da escola não se limita a esses aspectos metodológicos. Um conjunto de métodos e técnicas de ensino, o exercício e vivência de novos valores de comportamento individual e coletivo, a convivência dos professores entre si, dos professores e alunos e dos alunos entre si, o envolvimento em atividades concretas no assentamento e no MST, o resgate cultural e histórico de suas trajetórias de vida vão formando seres humanos mais livres, com uma nova visão de mundo, de sociedade e deles próprios. Alimentam a oportunidade de sonhar quando questionados sobre o futuro, talvez um sonho distante para nós, mas não impossível para eles e elas. O direito de sonhar, a possibilidade de especular o futuro, transformam-nos em pessoas mais ricas e comprometidas com a continuidade do processo histórico.

4.1.2 Escola Pluridocente “Vale da Vitória” – Escola “B”

a) O Município de São Mateus

O município de São Mateus, com seus 454 anos de colonização, situa-se no litoral norte do Espírito Santo. Possui uma população de 82.514 habitantes, dos quais 60.830 (74,0%) residem no meio urbano e 21.684 (26,0%), no meio rural (IBGE, 1997). Ocupa uma área de 2.340 km², equivalente a 5,12% do território estadual.

Destaca-se por ter uma agricultura das mais diversificadas do País, com produção agropecuária, entre as quais: pimenta-do-reino, mamão, coco-anão, café, feijão, milho, macadâmia, seringueira, palmito, pupunha/açaí, abóbora, cana-de-açúcar, eucalipto, frutas tropicais e bovinocultura.

Entre todos os produtos, o principal é o café, com uma área plantada correspondente a 8.870 hectares e uma produção anual estimada em 75 mil sacas piladas. No entanto, São Mateus é o maior produtor estadual de pimenta-do-reino, com 875 hectares plantados e com quase 90,0% da produção estadual. É relevante observar, também, que o Espírito Santo é o segundo maior produtor de pimenta-do-reino do país (São Mateus..., 1998).

De acordo com o DEE/INCRA (Espírito Santo, 1994), a estrutura fundiária do município não difere da característica geral, qual seja: a concentração da propriedade da terra, apesar da diversificação da produção agropecuária.

A concentração da terra torna-se evidente quando se observa que os imóveis com até 50 hectares representam 70,56% do total e, juntos, perfazem 17,47% da área total; já os imóveis com mais de 500 hectares somam 2,2% do total e, juntos, perfazem 43,53% da área total do município.

Ainda de acordo com o DEE/INCRA, o aspecto mais agravante reside no fato de que os imóveis do município com mais de 1.000 hectares (0,77%) perfazem 31,13% da área total, comprovando uma concentração fundiária marcante.

b) O Assentamento Vale da Vitória

Localiza-se a 41 km da sede do município de São Mateus. É constituído por 39 famílias que ocupam uma área de 500 hectares (100 alqueires).

É resultado e conquista da pressão dos trabalhadores Sem-Terra e efetivou-se a partir da primeira ocupação realizada pelo MST/ES, no dia 27 de outubro de 1985, conforme foi descrito no Capítulo II.

O Vale da Vitória é uma área que pertencia à Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária (EMCAPA) e estava desativada. Por meio de negociações com o Governo do Estado, essa área foi conquistada em fevereiro de 1986.

Segundo depoimento de um líder do assentamento,

“... antes era 100 alqueires; depois da conquista que tivemos, demos o nome de Vale da Vitória; vitória essa que tivemos ao conquistá-la.”

Daí a origem do nome do assentamento, que expressa o sentido da luta, da ação organizada, da esperança dos Sem-Terra.

Ao conquistar a terra, os trabalhadores perceberam que a luta era ainda mais abrangente e difícil.

Na fala de um assentado:

“No início, só pensávamos em conquistar um pedaço de terra para plantarmos e matar a fome dos nossos filhos. Depois, começamos a nos dar conta que além de um pedaço de terra era uma luta pela reforma agrária, uma luta de classes.”

Era necessário pensar a escola, a educação para as crianças; era preciso saber como organizar a produção, estudando a forma de trabalho coletivo e individual, as

vantagens e dificuldades que apresentavam para o desenvolvimento socioeconômico do assentamento.

Em termos organizativos, em 3 de março de 1988, foi criada uma associação visando ao avanço na produção e à captação de recursos junto ao Governo Estadual. Mesmo assim, o apoio do Governo não veio. Era preciso continuar abrindo o caminho ao caminhar.

No dia 1º de fevereiro de 1991, foi criada a Cooperativa de Produção Agropecuária Vale da Vitória Ltda. (COOPRAVA), com o objetivo de se avançar na produção, de comercializar os produtos, de obter assistência técnica, de desenvolver a agroindústria. Participaram da fundação 26 sócios.

Passados três anos, pouco se havia conseguido em termos da organização da produção e a Cooperativa foi tomando um caráter muito mais de comercialização e prestação de serviços do que de produção cooperada.

Dessa forma, no ano de 1994, a COOPRAVA transformou-se em Cooperativa Regional, ampliando o quadro de sócios, criando núcleos em todos os assentamentos da região, conquistando recursos e assim concorrendo para seu fortalecimento e crescimento.

Atualmente, a Cooperativa Regional conta com 130 sócios e uma infra-estrutura que compreende uma unidade de beneficiamento de café, dois tratores com implementos, um sistema de irrigação, uma Pick-up, três caminhões, um gol e uma moto, um galpão, um armazém, área de supermercado, escritório com telefone e computador, uma casa, uma cantina e um refeitório.

Os produtos principais destinados à comercialização no mercado são pimenta-do-reino, café, mamão, maracujá.

Todas as casas do assentamento são de alvenaria, possuem energia elétrica e água encanada.

c) A Luta por Escola e Educação no Assentamento

As discussões sobre o tipo de escola e educação ocorriam ainda no acampamento. As pessoas discutiam até por necessidade, uma vez que as crianças também participavam da luta.

Para se ter uma idéia, participaram da primeira ocupação aproximadamente 800 crianças.

Segundo um líder do MST na época,

“... durante o ano de 1985, a gente tinha uma comissão que levava as crianças à escola do Km 41, Patrimônio próximo ao acampamento. Só que a nossa proposta era de que a gente tivesse uma educação mais voltada para a realidade da vida.”

Para tanto, era necessário pensar a escola do assentamento no próprio assentamento, isto é, uma escola que atendesse às necessidades e estivesse de acordo com a realidade dos acampados, mesmo porque os assentamentos definitivos estavam se concretizando.

Dessa forma, ainda no ano de 1986, tiveram início as aulas. A escola funcionava num barraco de lona e palha, em precárias condições de infra-estrutura, com bancos improvisados, mas com o propósito de uma educação voltada para a realidade.

Era necessária a construção da escola e, assim, iniciaram-se as negociações com a SEDU, celebrando-se um convênio para repasse dos recursos com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Mateus, com a finalidade de adquirir material de construção, ficando a mão-de-obra por conta dos assentados.

Os professores foram escolhidos pelo assentamento, exigindo-se que tivessem uma escolaridade mínima e fossem do próprio assentamento.

Tudo era administrado por um Conselho, formado por representantes dos pais, dos alunos e dos professores, que discutia a temática da educação com o acompanhamento do

MST e do STR de São Mateus. No início, essa escola chegou a ter 130 alunos e contou com a atuação de quatro professores do próprio assentamento.

Esse processo inovador continuou por três anos.

Segundo um assentado,

“... até 1989, o próprio assentamento ‘controlava’ as questões da escola. Depois, houve muita infiltração do Estado na escola. Aí veio a questão das professoras que não eram formadas e começou a entrar outros professores de fora.”

Importante ressaltar que o MST já trabalhava a formação de professores, mas não a questão da titulação, da habilitação.

No caso específico desta escola, não foi possível garantir a permanência dos professores e professoras, como tem acontecido em outras escolas de assentamentos.

Segundo um dos coordenadores do assentamento,

“Não teve como resistir porque houve problemas internos. Muitas famílias, depois de dois anos, começaram a se acomodar e achavam que o ensino tradicional tinha menos preocupação dos pais, exigia menos dos pais, e aí começaram os problemas internos. Muitos pais também não conseguiram entender a proposta e o funcionamento dessa nova educação.”

Com isso, ocorreu um distanciamento das famílias com relação à escola/educação. Os professores passaram a ser de fora do assentamento, isto é, não tinham vínculo algum com a luta do MST ou com a Reforma Agrária e resistiam em participar dos Encontros e das atividades promovidos pelo MST.

De acordo com um líder do assentamento, esse episódio foi prejudicial:

“Acho que depois disso a escola só acabou porque os pais perderam o perfil da escola ... No entanto, a proposta de educação do MST teria que voltar a ser discutida. Acho que a escola tradicional não tem nenhum sentido para nós ...”

Era necessário tomar a iniciativa, voltar a discutir com os assentados, envolver o Setor de Educação e lideranças para buscar uma alternativa que proporcionasse novamente a implantação do projeto educativo do MST.

d) Estrutura Física e Administrativa da Escola

A Escola Pluridocente “Vale da Vitória” está construída numa área intermediária entre os Assentamentos Vale da Vitória e Córrego da Juerana, de maneira a atender aos dois assentamentos e a mais dezessete famílias do Assentamento Córrego da Prata (Pratinha).

Sua estrutura física compreende três salas, uma cozinha, uma despensa e dois banheiros, tudo ainda inacabado. Podem ser observados os buracos nas paredes, mas, o mais dramático: não existe quadro-de-giz, principal recurso didático. Como quadro-de-giz, são usados dois pedaços de eucatex em cada sala de aula, recurso improvisado que, na realidade, dificulta o desenvolvimento das atividades.

Essa situação demonstra, por um lado, o descaso dos órgãos governamentais, que não assumiram a responsabilidade de concluir a obra, e, por outro lado, a falta de mobilização dos assentados que, nesse aspecto, aceitavam como normal essa realidade.



Figura 11. Vista externa da Escola Pluridocente “Vale da Vitória”.

A escola possui ainda carteiras, um armário e livros didáticos. Dispõe também de dois hectares de área doada pelo assentamento para a prática agrícola, mas que não é utilizada.

Pertence à rede pública estadual de ensino e nela atuam duas professoras e uma merendeira para atender a uma clientela de 61 alunos. Numa sala, funcionam as turmas de 1ª e 2ª séries, na outra, as de 3ª e 4ª séries. Uma terceira sala é utilizada pela comunidade para a celebração religiosa dominical. As aulas são ministradas no período matutino, das 7 às 11 horas.

É administrada pelas professoras e pelo Conselho, que não é atuante, conforme expressou um líder do assentamento:

“Existe o Conselho, só que o Conselho não possui nenhum poder na escola. Quem manda na escola hoje são as professoras.”

A metodologia utilizada não envolve os aspectos implementados na escola “A”, caracterizando-se, portanto, por seu estilo tradicional, de escola formal



Figura 12. Uma sala de aula da Escola Pluridocente “Vale da Vitória”

Uma vez caracterizadas as duas escolas, objeto desta investigação, analisaremos seu cotidiano escolar, a partir dos dados obtidos por intermédio da observação da práxis educativa nas escolas “A” e “B”.

4.2 Princípios Político-Pedagógicos : Análise e Interpretação dos Dados

A pesquisa de campo foi orientada pelos seguintes princípios pedagógicos da educação no MST: relação teoria e prática, realidade como base da produção do conhecimento, atitudes e habilidades de pesquisa, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre educação e cultura, auto-organização dos alunos e alunas e criação de coletivos pedagógicos baseados no princípio da democracia, formação permanente dos educadores e educadoras. Para tanto, foram usadas fichas de observação (ANEXO B).

- Relação Teoria e Prática.

A relação dialética entre teoria e prática é um dos princípios pedagógicos básicos e fundamentais na proposta educativa do MST (MST,1996, p. 11), sendo assim expresso: “Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a **base** do seu processo formativo, seja a **matéria prima** e o **destino** da educação que fazemos” (grifos nossos). Deve ser um processo amplo, que parta da prática de luta social das famílias assentadas e se utilize dela como um retorno a uma prática social mais conseqüente.

Assim como argumentam Marx & Engels (1986, p. 37):

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Os alunos que estudam nas escolas de assentamentos caracterizam-se por suas trajetórias, seus processos de vida real, os quais determinam sua maneira de pensar, de conceber a própria vida. Transformam-se, enquanto sujeitos sócio-históricos, através da organização coletiva, negando, por intermédio das lutas concretas, a condição de excluídos/despossuídos da terra, e conquistando o direito de nela viver, trabalhar, conviver, estudar...

O ponto de partida do processo educativo, portanto, deve ser a experiência de vida, as lutas, as angústias e as esperanças desses alunos, as quais, expressas nos *temas geradores*, tornam possível relacionar teoria e prática, não como momentos estanques (separados), mas entrelaçados/interligados.

Na III tese sobre Feuerbach, Marx afirma:

213

... são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e o próprio educador precisa ser educado [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Marx & Engels, 1955, p. 428).

O ato de ocupar a terra e de lutar também pelo acesso à escola pública é uma práxis pela qual os Sem-Terra (sujeitos humanos) reivindicam e ocupam um espaço geográfico/político, que possibilita a construção de uma identidade coletiva, alterando a situação daquelas propriedades e alterando-se a si mesmos.

Assim, as crianças filhas de assentados que participaram do processo de luta social possuem características coletivas que contribuem para a formação da consciência e se manifestam nas atitudes cotidianas, na família, na escola e no grupo social no qual convivem.

Como disse Gramsci (1995, p. 131),

A consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se encontram na família, na vizinhança, na aldeia, etc..

Observou-se na escola “A” que a prática social dos assentados (pais e alunos) serve de substrato, de *matéria prima* no processo ensino-aprendizagem. A trajetória individual e coletiva das famílias, o processo de luta e conquista da terra, os problemas passados, presentes e as perspectivas de desenvolvimento futuro permeiam as atividades escolares/educativas, possibilitando, inclusive, uma supremacia da prática social sobre a teoria, no tocante ao ponto de partida do processo.

Essa constatação fica evidente e se materializa por meio dos *temas geradores* e das questões que deles procedem, colocando os alunos em contato com a práxis de luta e organização de seus pais, do grupo e do Movimento como um todo.

De acordo com Japiassú e Marcondes (1996, p. 218), a prática está relacionada à ação “... que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva”, ou seja, prática é o ato de fazer, de agir em relação às diferentes dimensões e aspectos da vida humana, na luta permanente por sua produção e reprodução na sociedade.

Mas os homens também pensam, também refletem sobre a prática. Essa relação entre a capacidade de pensar, refletir, elaborar a partir do fazer, do agir na vida real, pode ser chamada de práxis.

Segundo Konder (1992, p. 115),

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportavelmente quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação.

Percebe-se aí o movimento dialético entre teoria e ação; são distintas, mas se requerem mutuamente. A práxis necessita da teoria colada à prática e vice-versa; do contrário, a prática será mera atividade. Como diz Vázquez (1990, p. 185): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, para a atividade ser práxis necessita da teoria.

A práxis, numa dimensão maior, é a atividade direcionada à transformação da realidade e do mundo. Marx faz uma contundente crítica aos filósofos na XI tese sobre Feuerbach ao dizer: “Os filósofos não fizeram mais do que interpretar de diferentes modos o mundo, mas o que se trata é de transformá-lo”. Este é o grande desafio para quem se propõe modificar as relações entre os homens e destes com a natureza, uma vez que: “A

libertação é um ato histórico e não um ato do pensamento, e é efetivada por condições históricas...” (Marx & Engels, 1955, p. 428).

O estudo e a ação devem ser dois lados da mesma moeda. Não existe estudo significativamente útil sem a atuação prática, como não há ação que dê bons resultados sem ser iluminada pelo estudo.

Os professores da escola “A” conseguem estabelecer essa relação, fundamentalmente por sua preparação política e técnica, por implementarem uma proposta educativa que requer tal vínculo, por pertencerem a um processo de luta e organização social como o MST.

A realidade atual está subjacente e interligada ao ato de ministrar as aulas, à forma de explicitar determinado conteúdo. Relacionam os conteúdos dos livros com os problemas sociais, com as iniciativas de diferentes grupos e organizações que desempenham um papel significativo na luta social em defesa dos interesses dos trabalhadores.

Essa habilidade é extremamente necessária para evitar-se o mecanicismo, o mimetismo, uma vez que as realidades são distintas, e o que serve para um lugar pode não servir para o outro. Aí entra a competência do educador em criar o método adequado à realidade, baseado nos princípios e objetivos que a educação se propõe, ou seja, para relacionar teoria e prática, a criatividade prática e a competência teórica são requisitos necessários.

Os professores exercem um papel fundamental nesse processo e, para tanto, necessitam ser educados e (re)educados.

Pistrak (1981, p. 30) nos alerta:

não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, [...] é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo

custo, a aptidão para a criatividade pedagógica, senão, será²¹⁶ impossível criar a nova escola.

Dessa forma, não é qualquer teoria, mesmo que se autodenomine progressista, libertadora, revolucionária, que possibilita a concretude de uma nova educação. Há que se conhecer profundamente os valores, os vícios e a função da *antiga escola* para se propor e praticar, tanto na práxis cotidiana, quanto nos diferentes *locus* de formação de professores no MST, os valores novos capazes de ir forjando novos sujeitos sociais.

Outro mecanismo eficiente para o estabelecimento da relação teoria e prática observado na escola “A” foi a iniciação às atividades produtivas, que possibilitam o *fazer aprendendo* e o *aprender fazendo* e em que as dúvidas do estudo e os questionamentos advindos da prática orientam atividades pedagógicas de disciplinas e da escola, principalmente nas disciplinas Agricultura, Zootecnia, Ciências, Matemática, Educação Familiar. Percebe-se que a preocupação não se restringe apenas ao saber, mas se estende ao saber-fazer.

Na escola “A”, alguns depoimentos de alunos evidenciam essas constatações:

“Na família, nós iniciamos uma pesquisa para aprofundar os casos passados, como a preocupação que se teve em todo o processo. Aí nós resgatamos as idéias de todas as famílias. Todos têm algo a falar [...] a gente vê que tem coisas que nem imaginávamos que tinha acontecido na vida de alguém.”

Destacando a relação teoria e prática, principalmente nas disciplinas afins, um aluno se expressou:

“A gente estuda na teoria, faz o trabalho e aprende. A gente estava estudando sobre o café e o professor de agricultura ensinou a gente a desbrotar o café na área. Tem coisas que a gente estuda e depois vê na prática.”

“Também, a gente vai com os professores, fazendo experiências, eles vão explicando e a gente vai aprendendo.”

Uma aluna também evidenciou essa relação teoria e prática e, na sua simplicidade, disse:

“... você vê e faz; estuda no caderno e faz na prática [...] se estuda nos livros e se estuda trabalhando.”



Figura 13. Alunos no trabalho prático.

Não basta, portanto, falar sobre a importância da relação ou sobre a necessidade de se vincular teoria e prática no processo educativo. Isso é inútil, mesmo que todos os professores, durante todo o curso, assim o façam. É necessário vivenciá-la, pois faz melhor quem sabe mais, sendo que o inverso também é verdadeiro.

A práxis é uma ação que se produz historicamente, que se faz e (re)faz continuamente. Assim propõe Kosik (1995, p. 222), “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

Em outras palavras, a teoria e a prática são face e contraface do mesmo processo; elas se requerem e se complementam, se instigam, se forjam, se produzem e reproduzem. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação que, por sua vez, possibilita a produção de novos conhecimentos, e assim sucessivamente.

As *visitas de estudo* programadas e desenvolvidas pela escola “A” permitem aos alunos um conhecimento prático sobre determinados aspectos. Conforme disse uma aluna, são atividades extraclasse

“... importantes porque a gente aprende mais. Nessas viagens a gente fica sabendo coisas que não se sabia aqui. Por exemplo: fomos ao museu ‘Melo Leitão’, em Santa Tereza, quando a gente estava estudando sobre Ecologia; fomos em São Mateus visitar o “Porto” e vimos várias ferramentas que os escravos usavam, as casas velhas, o rio. O tema era o mesmo que a gente estava estudando. Na volta, fizemos uma redação, uma conclusão daquilo que nós vimos.”

Na escola “B”, essas atividades não foram observadas durante o período da investigação, fundamentalmente porque a escola não implementa os princípios pedagógicos da educação do MST. Vale mencionar que os professores não participam efetivamente dos processos de formação de professores desenvolvidos pelo Movimento, no seus diferentes momentos e espaços.

Assim sendo, as aulas têm sempre a mesma lógica de funcionamento: aulas expositivas, dialogadas, seguindo o roteiro do livro didático, sem nenhuma relação mais próxima com a trajetória, a experiência de vida das famílias e das crianças assentadas. O ponto de partida é o livro e não a prática social das famílias.

É um estudo bastante abstrato, principalmente nas aulas de Matemática, em que a professora, através de aula teórica, exercita a *decoreba* com os alunos, tanto em relação às quatro operações quanto ao estudo do sistema de numeração decimal.

Da mesma forma, nas aulas de Ciências, não se observa a vinculação dos fatos estudados com a experiência, com exercícios práticos na área da escola. A professora limita-se ao estudo do livro, por meio de cópias no quadro, ditados e exercícios de fixação do tipo pergunta e resposta.

Nas aulas de Geografia e História, o método não é diferente, isto é, ao invés de partir da trajetória das famílias assentadas, parte do livro, baseia-se nos fatos históricos contidos no livro daquela série, numa abordagem estritamente tradicional.

Em Português, práticas de ditado, leituras em livros didáticos que abordam temas e assuntos distantes da realidade das crianças, da prática de luta de suas famílias. Enfim, não se vislumbra nenhum mecanismo que possibilite a relação teoria-prática no processo ensino-aprendizagem. É adotada uma metodologia *livresca*, sem a orientação dos *eixos temáticos* e seus respectivos *temas geradores*.

- A Realidade como Base da Produção do Conhecimento

O conhecimento é produzido socialmente. Advém da experiência prática, é fruto de um processo histórico. As experiências e necessidades dos homens, aliadas à sua capacidade intelectual, possibilitam não apenas a transmissão dos conhecimentos já adquiridos, mas também a produção de novos conhecimentos situados em determinado contexto sócio-histórico. São as necessidades que exigem respostas por parte dos homens, que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento do conhecimento humano.

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Surge, então, um primeiro questionamento: como é que, por meio da escola, os alunos podem estar produzindo conhecimento? Certamente, a partir da prática, da realidade, permeada por contradições e problemas, que instigam as pessoas a alçarem *vôo* na busca do novo conhecimento que explica, desvela, decifra essa realidade, no intuito de transformá-la.

Como a realidade é dinâmica e está em constante evolução, a teoria segue o mesmo percurso, numa relação dialética muito bem esclarecida por Vázquez (1990, p. 233):

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente.

Reflete-se no sentido de que a prática (realidade) é fonte da teoria (conhecimento). No entanto, no processo de produção do conhecimento, projeta-se uma realidade que ainda não existe e reflete-se sobre ela à luz da teoria. Essa condição possibilita o desenvolvimento ininterrupto da teoria (conhecimento) e da prática (transformação da realidade).

A realidade é algo construído, não é simplesmente aquilo que nos rodeia, aquilo que se vê e se vive. É algo pensado, resultado de uma abstração engajada, não sendo apenas a aparência, mas, a unidade entre essência e fenômeno. Dessa forma, a realidade é muito mais complexa e profunda do que comumente se costuma conceber.

A relação entre o conhecimento e sua base social é, portanto, dialética, ou seja, se, por um lado, o conhecimento brota, é produzido a partir da realidade social, por outro, ele é um fator, um instrumento que possibilita desencadear/impulsionar um processo de transformação nessa base social, quando materializado e vivificado nas ações concretas do povo organizado.

Marx & Engels (1986, p. 26), ao analisarem e comentarem a relação que os filósofos estabeleciam entre a filosofia alemã (teoria) e a realidade alemã (prática), revolucionaram o modo de pensar, dizendo:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação.

Este deve ser o ponto de partida para análise e compreensão tanto dos processos históricos, quanto da produção de idéias e conhecimento - suas condições reais e materiais.

Continuam os autores:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material [...]. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx & Engels, 1986, p. 36-37).

Pretende-se mostrar, com isso, que a produção do conhecimento tem como ponto de partida a realidade e, nesta, uma determinada prática social.

Na escola “A”, a observação evidenciou o conhecimento e preparo dos professores no tocante à realidade atual, a seus problemas, características e componentes. Decorrente desses fatores, é evidente a utilização de referências, episódios, relações, conseqüências dessa realidade no desenvolvimento das aulas.

Por exemplo: Que acontece com o preço dos produtos agrícolas produzidos pelos assentados? Quando colhem, o preço sempre está baixo e são forçados a vendê-los nessas condições. Entre os produtos, o café, a farinha de mandioca, a abóbora eram os que os assentados estavam colhendo no momento. A partir desses elementos próximos e concretos, discute-se a problemática que envolve os pequenos agricultores de uma forma

ampla, bem como a situação econômica que estamos vivendo e à qual a agricultura está condicionada.

Discute-se a problemática dos poderes públicos municipal e estadual e seus reflexos na escola e no assentamento, que está sem merenda e com as reformas da escola paralisadas.

Nos exercícios e atividades para os alunos, são usados exemplos, aspectos e dados do assentamento, do MST e da sociedade de uma forma global, como é o caso da seca e da fome que atingem boa parte do Brasil e a região norte do Estado.

Por meio dos *temas geradores*, a partir de questões mais próximas do cotidiano do aluno, desenvolvem-se os conteúdos mais gerais, possibilitando que a realidade tanto micro como macro seja abordada no processo educativo, ou seja, ao invés de se partir do livro, parte-se da realidade mais conhecida para a realidade mais complexa. Por exemplo: ao estudar História e Geografia, toma-se por base a história, a localização das famílias, do assentamento, para ir entendendo a História e a Geografia do município, do Estado, do País e do mundo.

Da mesma forma, ao estudar a situação da agricultura, da Reforma Agrária, parte-se da realidade da família, do assentamento: o que se produz, como é produzido, quais os preços praticados no comércio, levando-se o aluno a entender a situação mais global e complexa na qual o assentamento está inserido.

O processo transita numa relação dialética entre o particular e o geral e deste novamente para o particular, objetivando compreendê-lo melhor para reforçar as iniciativas dos assentados em relação à organização da produção; às possibilidades de comercialização, com o intuito de diminuir a exploração sobre a venda dos produtos; aos cultivos e às perspectivas de desenvolvimento, assim fortalecendo o projeto de mudança.

Buscou-se em Saviani o método pedagógico adequado, que considera a realidade, a *prática social*, como ponto de partida do processo. Essa prática está presente no professor e no aluno. Porém, no aspecto pedagógico, existe uma diferença significativa: “O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática” (Saviani, 1995, p. 80).

O segundo passo, o autor chama de *problematização*, é um momento importante do processo, uma vez que não se trata de o professor repassar para os alunos nem a teoria, nem o problema que, em sua complexidade, inibe a atividade dos alunos.

Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (Saviani, 1995, p. 80).

Desse modo, questiona-se a causa do problema, procura-se saber se o problema sempre se manifestou assim, e buscam-se elementos teóricos capazes de elucidá-los. Este passo depende fundamentalmente das perspectivas que se atribuem ao processo educativo num determinado contexto sócio-histórico, para o desenvolvimento desse momento educativo.

Passa-se, então, para a fase da transmissão e da assimilação de conhecimentos.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos, necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (Saviani, 1995, p.81).

O autor chama este terceiro passo de *instrumentalização*, não no sentido tecnicista, mas da “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de

exploração em que vivem”. Essa deve ser a finalidade da aquisição dos conhecimentos: a libertação dos homens, e não a história da submissão.

Na continuidade do processo, de posse dos instrumentos elementares básicos, “... é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascende”(Saviani, 1995. p. 81).

Este quarto momento Saviani denomina *catarse* que, na acepção gramsciana, significa a “elaboração superior da estrutura em super estrutura na consciência dos homens”. Significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade” (Gramsci, 1995, p. 53).

Explica Saviani (1995, p. 81): “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

O quinto passo é, finalmente, a *prática social*, sendo que ela é e não é mais a mesma do primeiro passo.

É a mesma uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 1995, p. 82).

Contudo, a alteração objetiva e real da prática só é possível através da ação de sujeitos sociais reais, ou seja, a educação pode transformar a prática de modo *indireto e mediato* uma vez que influencia a conduta de agentes práticos, capazes de transformar a realidade.

Vázquez (1990, p. 206) explicita com profundidade essa temática: “A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem

que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação...”.

Dessa forma, tendo a realidade como base da produção do conhecimento, diz-se que este sempre resulta das necessidades práticas postas aos homens, as quais servem de motivo para, a partir dos avanços teóricos já existentes, se avançar qualitativamente rumo a novas descobertas e elaborações. Em nosso caso, o conhecimento produzido visa a contribuir para a busca de soluções exequíveis para os problemas concretos que os sujeitos enfrentam no processo de luta pela transformação dessa realidade opressora e excludente.

Os *temas geradores*, além de possibilitarem esse vínculo, permitem que a realidade interpenetre o projeto educativo que a escola “A” desenvolve, por meio de palestras sobre temas específicos e de aprofundamento, das *visitas de estudo* que colocam os alunos em contato direto com realidades que não são as deles, da participação em eventos político-organizativos promovidos pelo MST, das canções entoadas na escola cujas letras desvelam aspectos da realidade vivida pelas famílias em suas organizações, da utilização de dramatizações e peças teatrais produzidas pelos alunos e professores a partir de problemas e temas da realidade político-econômica atual.

Os professores devem conhecer profundamente a realidade do assentamento, dos assentados e do MST, de uma forma geral, a realidade nacional e internacional, para poder desenvolver uma práxis educativa cuja base compreenda esse contexto sócio-histórico, a fim de contribuir para o processo de mudança; do contrário, nada de *novo* se processará.

Na escola “B”, não se percebeu uma relação entre os conteúdos desenvolvidos e a realidade atual. As professoras orientam-se pelo livro didático que dificilmente trata dos problemas, da realidade social e, muito menos, dos que afetam o meio rural. Falta-lhes uma preparação política para que, mesmo guiadas pelo livro didático, possam estabelecer relações, introduzir novos elementos, adaptar temas à realidade específica, já que o

professor ou a professora que não domina e não conhece a realidade terá enormes dificuldades em desenvolver conteúdos e conhecimentos a partir dela.

Disse a mãe de um aluno:

“Elas ensinam bem, mas não ensinam que nem o pessoal do Movimento, como deve ser a educação no assentamento.”

Essa opinião reflete o processo vivido na escola: a insistência das professoras no emprego de uma abordagem tradicional no processo ensino-aprendizagem. Não se quer dizer que elas não *ensinem bem*, mas não de acordo com a realidade das famílias e com a luta dos assentados.

Pesa ainda o fato de as professoras residirem fora do assentamento, embora não seja esse o problema maior. A questão fundamental está em que não há uma participação ou vínculo com o assentamento; elas ali vão apenas para ministrar as aulas e retornam às suas casas e à sua realidade, que não é de seus alunos e suas famílias.

“Só dão aulas. Às vezes, o pessoal chama para a reunião, mas elas não vão.”

Fica evidente, portanto, a importância de os professores estarem inseridos na realidade, participando da “vida” do assentamento, partilhando as suas angústias, dúvidas, realizações.

Segundo um dos líderes do Assentamento,

“Hoje, a responsabilidade que as professoras têm na escola é somente dar aula. Não participam nada da organização e luta do Movimento. Não têm vínculo com a história do assentamento.”

Por outro lado, o distanciamento entre muitos líderes do Assentamento e a *vida da escola* contribui para que fiquem prejudicados os canais de influência sobre a práxis das professoras, estimulando, conseqüentemente, esse estilo de trabalho, ou seja, se, por um lado, as professoras não se integram aos processos do assentamento, por outro o

assentamento, enquanto organização, não se integra para direcionar o processo educativo desenvolvido na escola.

- Atitudes e Habilidades de Pesquisa

A pesquisa é um recurso metodológico utilizado para se descobrir algo ainda desconhecido. O aluno, mediante seu esforço individual e/ou coletivo e por meio de orientações e objetivos, constrói e descobre informações, saberes, conhecimentos capazes de elevar seu nível de aprendizagem. Pode-se afirmar que todo o conhecimento é fruto da prática e da pesquisa individual e coletiva desenvolvidas ao longo da história.

Na escola “A”, a *pesquisa da realidade* é o principal recurso metodológico do processo ensino-aprendizagem. Por meio dos *temas geradores* e das questões que o grupo extrai deles, os alunos buscam saberes, conhecimentos, elementos de suas trajetórias, de sua luta, de sua cultura, enfim, subsídios para a (re)construção de saberes mais aprofundados e globais.

De certa forma, a criança é pesquisadora por excelência, uma vez que busca explicações para tudo o que ouve e vê, quando não conhece. São famosas as suas perguntas: *Por quê?, O que é aquilo?, Como?*

No entanto, esse *instinto* investigativo precisa ser trabalhado e desenvolvido na escola, de maneira a se transformar numa estratégia de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de habilidades que só se adquirem através do exercício, do estudo.

O exercício da investigação relaciona-se diretamente com o princípio da relação teoria e prática e precisa ser construído, enquanto metodologia de ensino, adequando-se às realidades e contextos específicos nos quais se desenvolve o processo pedagógico.

Observou-se que, além da *pesquisa da realidade*, na escola “A”, em todas as disciplinas, desenvolve-se a pesquisa, o trabalho de grupo, normalmente a partir de livros

que abordam determinados temas e/ou a partir de textos fornecidos pelos professores.

Orientados por *questões/problemas*, os alunos buscam uma primeira resposta.

Nas aulas de 5^a a 8^a série, emprega-se diariamente esse recurso, principalmente naquelas disciplinas com aulas geminadas, quando o número de alunos por turma favorece tal emprego, já que a condução das atividades que o recurso exige requer uma boa dose de organização e disciplina. Ao mesmo tempo, essa metodologia de ensino é significativa porque nas plenárias os alunos apresentam e debatem as questões, enquanto o professor coordena as atividades, organiza as exposições e vai repassando elementos teóricos com base no exercício dos alunos.

Mais do que um ensino *bancário*, no qual o professor deposita conteúdos e conhecimentos na cabeça dos alunos, é um processo que, envolvendo a participação de alunos e professores, leva os alunos a buscar, pensar, raciocinar para chegar ao conhecimento juntos.

Assim é que a pesquisa se transforma em um método de ensino que o professor deverá saber utilizar corretamente, pois pesquisar uma situação/problema é adentrar no caminho da busca de elementos para sua superação. Quem não tem nada a resolver jamais sentirá a necessidade da pesquisa.

Dentre as atividades realizadas, destacaram-se os *projetos de pesquisa* elaborados por professores e desenvolvidos em conjunto com os alunos de uma determinada série. Um tratava da influência dos meios de comunicação na família; outro abordava a situação de higiene (utilização de fossas) nas casas dos assentados. O primeiro envolveu famílias dos três assentamentos as quais possuíam alunos na escola; o segundo desenvolveu-se apenas no Assentamento Pontal do Jundiá.

Após o levantamento das informações, analisaram-se os dados conjuntamente e discutiram-se as conclusões a respeito.

A escola programou ainda duas palestras sobre Meios de Comunicação e Saneamento Básico, das quais os alunos participaram ativamente, debatendo o assunto com os palestrantes e relacionando-o com os dados da pesquisa. Na continuidade do trabalho, os alunos discutiram ações e atividades a serem realizadas com a comunidade, na busca de soluções para os problemas que atingiam as famílias, alvo das pesquisas.

Esse aspecto é relevante pois possibilita maior engajamento entre alunos, escola e comunidade, visando a melhorias nas condições de vida dos assentados. Segue também a direção apontada por Freire (1996, p. 32) quando diz: “Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Alguns alunos referiram-se à pesquisa realizada em um assentamento novo, dizendo:

“Sai um assentamento novo. Aí nós vamos lá fazer a pesquisa [...]. Isso está ligado ao tema Reforma Agrária. Quando a gente volta, fazemos trabalho de grupo, relatório, redação e colocamos na pasta da realidade.”

“A gente pesquisa e responde com nossos pais e ficamos sabendo de nossos antepassados ...”

A pesquisa se dá, portanto, nos livros, na família, na sociedade, com as pessoas do assentamento/acampamento, dependendo das questões/problemas e objetivos a que se destina.

Esse processo dinâmico, por vezes tortuoso e lento, poderá trazer resultados significativos não só para o processo ensino-aprendizagem, mas também para a atuação prática dos jovens e adolescentes na sua vida futura, tendo significado ainda maior para aqueles que vierem a se transformar em líderes e militantes da organização, porque pesquisar é ir em busca de informações e conhecimentos, é estabelecer conexões, garantindo uma atuação mais segura e eficiente na prática social.

Na escola “B”, não se observaram atividades significativas envolvendo a prática da pesquisa. A não-utilização da técnica *pesquisa da realidade*, a pouca habilidade das professoras com essa metodologia e, por vezes, a falta de material adequado fazem com que os alunos não desenvolvam, tanto quanto na escola “A”, habilidades de pesquisa.

Observou-se que a quase totalidade das aulas é expositiva e se baseia no livro didático. Não se abre mão do quadro-de-giz cujas condições de precariedade tornam difícil a sua utilização. Mesmo assim, não são propostas pesquisas nem trabalhos de grupo aos alunos no sentido de que busquem subsídios para o desenvolvimento dos conteúdos. O espaço físico é bastante limitado. As salas são pequenas e cheias de carteiras. Externamente não existe espaço coberto adequado, nem mesmo uma sombra de árvore que os alunos possam utilizar para desenvolver trabalhos em grupo, ou seja, as condições físicas, que também influenciam o processo, são adversas, mas não justificam a não-utilização de atividades de pesquisa.

Dessa forma, o ensino na escola “B” caracteriza-se por uma abordagem tradicional na qual a professora ensina e os alunos tentam aprender passivamente, o tempo inteiro sentados e em silêncio; há pequena ou quase nenhuma troca de saberes; o processo ensino-aprendizagem é *via de mão única*. Se os alunos fazem barulho ou atrapalham a aula, todos ficam sem recreio. Inclusive, uma das professoras até utilizava a *varinha* para manter *a ordem* na sala de aula.

Identificou-se, assim, um ensino “livresco”, centrado no professor, que se guiava pelo livro didático, com o mínimo de criatividade e liberdade no ato de ensinar-aprender.

O fato de a professora repassar conteúdos diferentes para duas séries na mesma sala, utilizando aulas expositivas e cópias do quadro-de-giz, torna o estudo um tanto difícil, pois os alunos mais “rápidos” terminam antes e os mais inquietos contribuem para a

indisciplina. A professora tenta reprimi-los por meio de gritos, ameaças e castigos. Assim, enquanto ministra aulas para a 4ª série, chama a atenção da outra turma, dizendo:

“Quem não ficar quieto, não vai para o recreio”. “3ª série, vocês estão me atrapalhando, fiquem quietos, calem a boca.”

Algumas poucas vezes, as professoras preparam trabalhos de pesquisa para que os alunos respondam em casa, com os pais ou com grupos vizinhos. Isso, contudo, é esporádico, não fazendo parte da metodologia de ensino adotada na escola.

- Educação para o Trabalho e pelo Trabalho - Iniciação às atividades produtivas

O ser humano se diferencia dos demais pelo fato de produzir conscientemente, por meio do trabalho, seus próprios meios de vida.

Segundo Marx & Engels (1986, p. 27-28),

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Marx (1970, p.12), ao analisar a estrutura da sociedade, argumenta: “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; pelo contrário, seu ser social é o que determina a sua consciência”.

Entende-se por consciência a visão de mundo que os indivíduos possuem e a forma como se posicionam perante a realidade. É no nível da consciência que se situa o modo de pensar dos homens, suas crenças, seus gostos, seus valores éticos e culturais. Em outras palavras, a visão de mundo depende das condições objetivas em que as pessoas vivem e da maneira como se relacionam entre si e com a natureza..

Um destacado autor, com vasta experiência no processo pedagógico da União Soviética, também realça a importância do trabalho na vida das pessoas, dizendo:

Graças ao trabalho, o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, [...] é precioso como meio de educação (Pistrak, 1981, p. 45).

O trabalho, portanto, não pode ser uma espécie de *parênteses* ou um apêndice na escola;. pelo contrário, deve permear o conjunto das atividades que ali se desenvolvem. A produção coletiva de conhecimentos, feita com planejamento, divisão de tarefas, ação e avaliação, vai forjando sujeitos sociais com consciência e capacidade de fortalecer o processo organizativo dos trabalhadores.

E necessário formar pessoas, neste caso, os assentados e seus filhos, que valorizem o que fazem; que, apesar do lugar de submissão ocupado pela agricultura no modelo de desenvolvimento deste País, consigam trabalhar a auto-estima e a da terra conquistada; que se disponham a colaborar e a se preparar cada vez mais para o aumento da produção coletiva o qual, conseqüentemente, se reverteria em melhoria nas condições de vida dos trabalhadores de maneira geral.

No particular, é importante que os filhos dos assentados tenham condições de permanecer no campo e que saibam lutar para que essa permanência se faça com dignidade e cidadania. Esse fato não se prende somente à questão da terra, mas aponta para a absorção de mão-de-obra em outras áreas, motivada pelo desenvolvimento socioeconômico, por meio da implantação de agroindústrias nos próprios assentamentos.

Na escola “A”, a iniciação às atividades produtivas desenvolve-se por uma hora diária durante todos os dias da semana, exceto às quartas-feiras. Envolve, além do trabalho na área da horta e a produção agrícola, o trabalho de limpeza da escola e de seus arredores.

Observou-se que essas atividades se desenvolvem num clima de descontração e de organização, delas participando tanto os alunos quanto os professores. Os alunos são organizados em grupos ou brigadas e cada brigada desenvolve um tipo de tarefa: limpar a escola, fazer canteiros, plantar, irrigar, capinar, etc.. Cada brigada permanece uma semana na mesma atividade. Na semana seguinte, faz-se um rodízio, de tal forma que todos os grupos passam por todas as atividades no decorrer do ano. Mudam portanto as tarefas, mas as brigadas são fixas, o que contribui para o fortalecimento da convivência e para o crescimento no mesmo coletivo.

O trabalho reforça a relação entre alunos e professores e o estudo dos conteúdos de disciplinas afins (Agricultura, Zootecnia, Matemática, Educação Familiar, etc). Exercita o espírito de responsabilidade, a prática da coordenação de atividades, o trabalho em grupo. O trabalho ainda permite a prática do planejamento e da avaliação do processo.

Na opinião de um professor, entre outras coisas,

“O trabalho rompe com um certo preconceito. Por exemplo: do menino que tem preconceito com o trabalho de limpeza, com o trabalho doméstico, porque isso seria trabalho de menina. Então, o aluno que está chegando na 5ª série, que vem de outras escolas em que não havia essa prática, tem um certo choque. Eles tem uma certa resistência, mas depois, com a prática socializada, todo o mundo envolvido, ele aceita isso e vai praticar normalmente. Também, é o caso da menina na enxada: rompe com essa barreira.”

Na visão dos professores, houve uma evolução a respeito do trabalho na escola. De uma relação conflitiva com as famílias, evoluiu-se para uma relação de ajuda, de

colaboração, na medida em que as próprias famílias passaram a valorizar o trabalho dos alunos.

Disse um professor:

“Os próprios alunos já sentem que o trabalho é uma coisa tão importante, já vem sendo praticado e eles gostam tanto, que faz parte, é uma necessidade deles. Quando não tem o trabalho, eles questionam [...] eles se identificam com aquilo que fazem, na medida que vêem o produto do trabalho deles no alimento e, também, a questão da beleza da horta: está bonita e fomos nós que fizemos. Tudo isso vai fortalecendo essa relação com o trabalho.”

Além do objetivo econômico que o trabalho possa ter nas escolas, está, acima de tudo, o objetivo político:

... a escola deve preparar os organizadores da sociedade de amanhã. Este ângulo de análise permitirá, de um lado, transmitir ao trabalho das crianças, o caráter social que lhe é indispensável e, de outro lado, sintetizar os aspectos econômicos e pedagógicos desse trabalho (Pistrak. 1981, p.64).

Para preparar os organizadores da sociedade, é necessário começar desde cedo. Na escola relacionada com a vida do assentamento, as crianças iniciam a preparação teórico-prática para atuar na organização do assentamento. A vida e o trabalho na escola, a auto-organização coletiva das crianças já podem antecipar o que esses alunos poderão ser no futuro.

É fundamental que o trabalho prático e os conteúdos portadores de conhecimentos científicos tenham a mesma finalidade e objetivos: a construção de sujeitos sociais condutores de sua história de libertação. Com muita clareza, Pistrak (1981, p.64) entendia “que uma pedagogia concebida para formar vassalos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social”. É preciso, portanto, criar uma nova pedagogia a partir da ótica dos *vencidos*, uma pedagogia capaz de desvelar as injustiças, de colocar às

claras as mentiras ideológicas pregadas pelos *vencedores* e de fomentar a vivência de valores cidadãos e não simplesmente de *vassalos*.

É por esse motivo que a educação deve estar ligada ao trabalho. É preciso que os momentos envolvendo o trabalho dos alunos estejam diretamente vinculados àqueles em que os alunos estejam estudando, para que dúvidas e questionamentos possam ser aprofundados e analisados cientificamente. Cabe ao professor estar atento e proceder para que isso ocorra.

Assim, um professor argumentou:

“Para a equipe de professores, também contribui, na medida em que você está junto e sente que é por aí também. Na questão do processo pedagógico, facilita você trabalhar algumas teorias relacionadas diretamente com o trabalho, por exemplo: controle de pragas, alimentos, nutrientes, tudo isso ajuda a fazer essa relação.”

Da mesma forma, é unânime entre os alunos a opinião sobre a importância do trabalho na escola. Fazem referência a aspectos relacionados à produção propriamente dita, à relação com o estudo, ao aprendizado para ensinar e implementar em casa, dizendo:

“Eu acho bom porque a gente trabalha e depois tem uma verdura para a gente comer. Se não fosse a verdura, nós era lascado aqui...”

É que normalmente a verdura produzida pelos alunos substitui a carne nas refeições. O poder público não fornece essa alimentação.

Algumas falas dos alunos sobre a importância do trabalho merecem ser destacadas:

“Ele é importante porque a gente aprende e pode fazer em casa com os pais da gente; a gente aprende sobre ‘rotação de culturas’, como fazer composto e, na área da gente aplicamos.”

“Eu acho o trabalho importante [...] Quando chego em casa, pai ou mãe fica em dúvida em alguma coisa na roça... aí, o que eu estudei vou lá e explico um pouquinho para eles. Aí, eles também ficam sabendo.”

“Eu acho importante, porque a gente tem que saber. Tem que estudar Matemática, mas tem que saber também sobre a terra.”

“A gente aprende a trabalhar. Eu não sabia fazer um canteiro; fazia tipo uma ‘catatumba’. Agora já sei fazer normal.”

“Aprendi várias coisas que eu nem pensava e, em minha casa mesmo, já implementei coisas que aprendi aqui. Sobre o composto em Agricultura, aprendemos que não é bom queimar e aquilo que a gente capina serve para o composto - ao invés de queimar.”

“Esse trabalho eu acho ótimo porque o que a gente tem que fazer em casa, a gente aprende aqui. O negócio de capinar aqui... lá em casa eu não vou para a roça, só ‘mexo’ em casa. Com isso a gente aprende a cultivar.”

“Acho que o trabalho contribui para nossa aprendizagem, porque alguns alunos não sabem fazer algumas coisas... Aí, os professores ajudam a se esforçar e o trabalho prático ajuda a aprender melhor.”

“Tem muitas pessoas que não gostam de trabalhar, mas trabalhando a gente não fica no ‘mundo’ quando ficar grande; já tem o que fazer na vida.”

“Olha, eu acho que o trabalho é importante porque mesmo que a gente mora na roça, nem todas as coisas a gente sabe. Aí a gente vai aprendendo ...”

“Bom, eu acho bom porque a gente não fica assim, numa escola assim muito presa. Aqui tudo é mais solto e o trabalho prático é bom porque a gente faz prá gente mesmo. A gente planta, colhe e isso ensina muitas coisas... a conviver.”

“Eu acho bom porque a gente aprende. A gente divide os grupos, aprende a trabalhar com outras pessoas [...] Eu mesmo ensino meu avô lá na roça ...”



Figura 14. O trabalho na área da escola.

Na escola “B”, não foram utilizados procedimentos de iniciação às atividades produtivas com os alunos. A escola possui uma área para isso, que não é utilizada. Alguns alunos disseram que, anos atrás, já plantaram milho e aipim, mas depois nunca mais plantaram. De acordo com eles, a área está na *macega*. Esse fato ocorre porque o Conselho da escola não é atuante e não busca implementar a proposta pedagógica do MST.

Da mesma forma, os alunos não participam da limpeza da escola, que é feita pela servente (merendeira). Apesar disso, quando o mato cresce muito próximo à escola, os alunos, em mutirão, fazem a capina e a limpeza dos arredores. São os alunos, no entanto, que tomam a iniciativa e desenvolvem a atividade, como se pode apreender de suas falas:

“Nesses dias nós trabalhamos aí; capinamos na beira da escola, plantamos árvores [...]. É bom para a escola não ficar suja, não entrar cobra.”

“Tem vez, isso daí (mostrando a frente da escola) estava cheio de mato, foi nós que capinou ‘tudininho’. Aí nós plantamos um bocado de plantas, frutas e a professora

mandava nós trazer mudas. Todo dia nós molhava. Só que cortou a energia, não conseguimos molhar e morreu todas as plantas.”

“Teve uma vez que nós quase fizemos uma horta; só que não deu. Tem gente por aí que atrapalha.”

“Aquele campo ali tava cheio de mato... aí nós capinamos. Também plantamos árvores, só que morreu tudo porque a Escelsa cortou a energia e parou de vir água.”

“Já plantamos mandioca (aipim) aqui, só que depois a macega tomou conta. Agora plantamos umas árvores, mas morreu porque não tem água para molhar.”

Percebe-se que os alunos manifestam interesse e disposição para o trabalho, mesmo porque trabalhar é uma prática que a maioria desenvolve em suas casas. Contudo, há necessidade de organização do conjunto da escola e de determinação para implementar atividades práticas como princípio educativo.

“Quando tem o mato grande ao redor da escola, nós é que falamos para a professora: - Vamos embora limpar ao redor da escola? Ela diz: - Peguem as enxadas na casa do homem ali. E a gente faz.”

- Vínculo Orgânico Entre Processos Educativos e Processos Políticos

Os processos políticos referem-se ao sistema de organização e funcionamento da sociedade, às relações de poder que nela se estabelecem com propósitos de manutenção da ordem burguesa ou de transformação social.

Na concepção de vários educadores, a educação é sempre um *ato político, uma práxis política*, porque está sempre subjacente à educação um projeto político conservador ou revolucionário, jamais neutro. “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (Freire, 1995. p. 44).

Historicamente, a educação tem desempenhado um papel e determinada função nas diferentes sociedades. Explícita ou implicitamente, é portadora de interesses - de classe - e de um mecanismo de propagação ideológica, estando impregnada de ideologia.

Apesar de Gramsci citado por Saviani (1993, p.16) dizer:

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva ,

no caso brasileiro, a educação foi historicamente controlada pelas elites, com o objetivo de garantir-lhes a ascensão social, fato que remetia as camadas populares à exclusão e à ignorância. Sabe-se, pois, que o conhecimento pode, ou melhor, é fundamental no processo de conquista da Liberdade.

Como é que a educação se relaciona com a política?

Segundo Saviani (1995, p. 94),

É preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa [...] existe também uma relação externa entre educação e política, isto é, o desenvolvimento da prática especificamente política, pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa.

Saviani esclarece ainda que a relação educação e política, além de ser conceitual, possui *existência histórica*. Conseqüentemente, educação e política só podem ser analisadas e compreendidas enquanto *manifestações sociais determinadas*. Sob outro aspecto, afirma a *inseparabilidade entre educação e política*, destacando que essa ligação intrínseca se concretiza pela *prática social*.

Essas práticas sociais transformam-se em práticas políticas, em processos organizativo-políticos, numa perspectiva de fortalecimento educativo-político que objetiva superar as contradições de classe. Em outras palavras, na busca de uma sociedade democrática e justa, sem *explorados e sem exploradores*, os explorados, compreendendo os mecanismos da dominação, buscam intervir politicamente, de maneira organizada, de diferentes formas e em diferentes níveis.

Qual o papel da educação nesse processo?

Saviani argumenta que a educação pode desenvolver um papel de *mediação* nos processos de transformação social. Isso significa dizer que a educação não fará a transformação, mas ela poderá exercer uma influência decisiva na elevação das consciências das pessoas, resultando em organizações e lutas sociais portadoras da força da mudança.

A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação, que se dá pela educação, refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade (Saviani citado por Oliveira, 1996, p.56-57).

Esse processo de conscientização - ter consciência da realidade - só se materializa por meio das práticas sociais, não individuais, mas coletivas, podendo ocorrer na escola, na sociedade e em outros espaços criados pelos grupos e movimentos sociais.

Na escola “A”, constatou-se uma relação intensa da práxis dos professores com as atividades e lutas do MST. Nas aulas é comum referirem-se ao Movimento tanto em relação às questões específicas do Assentamento e da região, quanto em relação às

atividades gerais do Movimento, que repercutem na sociedade e que normalmente têm eco na mídia estadual e/ou nacional.

Essa relação evidenciou-se nas seguintes situações:

- atuação de uma professora na coordenação do Setor de Educação do MST, das terças às sextas-feiras;

- participação de um professor no Setor de Educação do Movimento, em nível estadual e regional;

- participação da escola no Concurso Nacional de Redação, promovido pelo MST Nacional, com o tema *O Brasil que queremos*;

- representação do MST/ES, por dois professores, na sessão solene da Assembléia Legislativa de Vitória, em homenagem ao Dia do Educador Popular, por ocasião do primeiro aniversário de morte do educador Paulo Freire;

- visitas às famílias dos alunos, nos diferentes assentamentos, conforme o seguinte depoimento:

“As visitas às famílias são uma prática das escolas de assentamentos e a gente nota que essa prática é muito importante [...] você sente que a família cria um vínculo maior, direto, passa a sentir uma confiança maior na escola.”;

- participação de um membro do Setor de Educação no Encontro da Coordenação Regional do MST em preparação à *Marcha pelo Brasil*, com a incumbência de repassar posteriormente as informações e os encaminhamentos ao coletivo de professores;

- participação de vários professores na largada da *Marcha pelo Brasil*³⁸, com uma caminhada de dois dias;

³⁸ A Marcha pelo Brasil foi uma atividade organizada em nível nacional e desenvolvida nos Estados. Os participantes percorriam cidades e povoados, discutindo com o povo os graves problemas que atingem a todos. No Espírito Santo, a Marcha teve início no dia 10 de agosto, saindo com quatro colunas: a Norte I, de Pedro Canário; a Norte II, de Ponto Belo; a Sul, de Guaçuí, e a Serrana, de Itaguaçu, chegando todas à capital do Estado no dia 7 de setembro para participar do IV Grito dos Excluídos.

- participação de professores nas mobilizações dos acampados, nos debates sobre a situação atual do MST no Estado e nas discussões dos temas Reforma Agrária e Nossa História de Luta, que abordavam a luta pela conquista da terra e a situação dos acampamentos;

- entoação, por professores e alunos, de hinos do MST, que traduziam a indignação, o espírito de rebeldia e a esperança de uma vida melhor;

- dramatizações traduzindo o difícil ato de ocupar a terra, de resistir nela e, por fim, de celebrar coletivamente a sua conquista, a vitória;

- participação dos professores nos cursos de formação e Encontros articulados pelo MST;

- realização de leituras e trabalhos em sala de aula, utilizando o Jornal Sem-Terra;

- utilização dos Símbolos do MST (bandeira e hino), principalmente em momentos mais solenes de atividades na escola; desenhos (pinturas) e trabalhos manuais confeccionados pelos alunos, abordando a temática do MST, da Reforma Agrária e da situação de exclusão e miséria do povo em geral;

- participação de dois professores da escola no Encontro Regional do MST, nos dias 29 e 30 de maio, em Pedro Canário.

No depoimento do professor, percebe-se a importância da participação dos professores nas atividades políticas e mobilizações organizadas pelo MST:

“... Isso tem demonstrado um crescimento dessas pessoas ao longo das atividades que desenvolvem, da prática deles na escola. A gente consegue relacionar diretamente a participação no Movimento com o crescimento deles, da visão de mundo dessas pessoas. Na medida em que a gente vai participando, vai se integrando e melhorando essa visão que a gente tem.”

É também bastante expressiva a participação de alunos em atividades e lutas do MST. Quando perguntamos se conheciam o MST, 100,0% dos entrevistados afirmaram que sim. Cerca de 90,0% responderam que já participaram de atividades como: Encontro de Jovens do MST, Congresso Infanto-Juvenil dos Sem-Terrinha, acampamentos de ocupação, caminhadas, dentre outras. Isso fica evidente nos seguintes depoimentos:

“Já participei do Encontro de Jovens em São Mateus, do Congresso Infanto-Juvenil dos Sem-Terrinha e da Marcha pelo Brasil até o Posto Floresta.”

“Conheço o MST muito bem [...]. Já participei do Congresso Infanto-Juvenil e do Encontro de Jovens Assentados. É importante participar porque a gente fica sabendo o que está acontecendo.”

“... ajudam a compreender a realidade, principalmente para os jovens de hoje.”

Uma aluna expressou seu sentimento e auto-estima, dizendo:

“Já participei de várias lutas; exemplo: ocupações. Já estive em vários Encontros de Jovens, Encontros Regionais. Contribuem com a aprendizagem com certeza, porque no assentamento hoje somos um pouco discriminados. Poxa! estudar naquela escola, né?! Mas eles não sabem o que vem pela frente com nós alunos. Eu já provei por A + B que nós não somos um qualquer. Nós somos do Movimento e garantimos isso e nossa bandeira com toda a coragem possível.”

Outros alunos comentam:

“... participei da ocupação com meus pais, quando eu tinha 1 ano de idade. É importante participar porque a gente fica sabendo o que as pessoas passam para conseguir aquilo que nós já conseguimos.”

“... participei de duas ocupações, uma no município de Aracruz e depois essa aqui de Pedro Canário [...]. Foi importante para minha vida, fui aprendendo nas assembléias, reuniões, com o Movimento.”

“Essas atividades são importantes porque a gente aprende que todos têm direito de ter um pedaço de terra, ter igualdade, repartir com os outros o que a gente tem.”

“Conheço o MST há muito tempo. Já até acampeei e é muito bom, porque a gente tenta conseguir uma coisa melhor pra gente no futuro, que é um pedaço de chão, porque sozinho ninguém conseguirá.”



Figura 15. Participação das crianças na vida do acampamento.

Na escola “B, não se observou a existência de um vínculo entre a práxis das professoras e as atividades políticas do Movimento. Elas não participam de reuniões, nem de Encontros do MST Regional e/ou Estadual. Não participaram do Congresso Infanto-Juvenil dos Sem-Terrinha nem do Concurso Nacional de Redação e Desenho, promovido pelo Setor de Educação Nacional do MST, sob o título *O Brasil que queremos*. Não participaram do Encontro Estadual dos Professores das Escolas de Assentamentos, realizado no período de 10 a 12 de junho passado, no CIDAP. Deve-se mencionar que essas foram as principais atividades políticas desenvolvidas pelo MST no período da observação.

Não se observou nenhum trabalho específico de resgate da história das famílias assentadas, da história do assentamento, da relação dessas histórias com ações atuais do MST nacional e estadual ou da organização e situação do assentamento.

Já foi frisado que esta escola não segue a proposta metodológica do MST no que tange aos *temas geradores*. Desse modo, o vínculo entre a práxis das professoras e as atividades políticas do MST torna-se mais difícil, para não dizer impossível.

No entanto, 100,0% dos alunos entrevistados já ouviram falar do MST e das lutas que o Movimento desenvolve. Isso se deve, principalmente, ao envolvimento dos pais e de pessoas do assentamento nas instâncias e lutas do Movimento. Deve-se também à leitura do *Jornal Sem-Terra* e às notícias veiculadas pela televisão.

“Já ouvi falar de muitas lutas. Eu sou doidinha pra ir num acampamento [...] sempre que eles dão um livrinho pra ler, eu caço um sobre esse assunto do Movimento.”

“Participei da ocupação do Assentamento da Fonte Limpa... as polícias cercaram as entradas do acampamento, não podia entrar remédio, pessoas, comida; o pessoal podia sair mas não podia entrar. Aí, o alimento entrava escondido.”

“Já ouvi falar, eles ficam em baixo de lona, lutam pela terra, mas nunca participei.”

“Conheço mais ou menos [...] de vez em quando faço algumas perguntas para meu padrasto, para conhecer mais. Já participei de um Encontro de Jovens aqui no Km 41.”

“Conheço o MST, já ouvi falar no despejo do acampamento, mas nunca participei de nenhuma atividade.”

Vale recordar que a maioria das famílias desses alunos participaram da primeira ocupação de latifúndio, que marcou a implantação do MST no Espírito Santo. Esse acontecimento continua na memória das pessoas e, de certa maneira, influencia as crianças. Isso explica a motivação dos alunos e alunas da escola em conhecer mais sobre as lutas do movimento, em participar de atividades, o que remete à escola a responsabilidade de abordar e incentivar a continuidade do processo para não se perder o *fio da história*.

- Vínculo Orgânico entre Educação e Cultura

Na concepção do MST, cultura é todo o arcabouço que as pessoas, grupos e sociedades produzem para representar o seu jeito de viver, de entender e conceber o mundo. Expressa-se por meio da linguagem, dos costumes, das tradições, da arte, dos comportamentos, das normas, etc. Expressa-se por tudo aquilo que os grupos sociais de uma forma geral constroem para representar uma forma de viver, ou seja, uma visão de mundo. Nessa forma de viver estão presentes os costumes, as tradições, a religião, as normas de comportamento, a sabedoria popular, os valores éticos, enfim, está a trajetória histórica de um grupo social, de um povo que, no cotidiano, vai incorporando novos elementos, valores, manifestações, que as gerações futuras reconhecerão e a que darão continuidade.

A escola do MST não se preocupa apenas com o resgate e a transmissão da cultura dos antepassados. Ela também faz isso, mas sua preocupação maior é a produção da identidade cultural das pessoas que participaram das lutas e da organização do Movimento dos Sem-Terra. Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade de excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo, no processo, uma identidade própria. É essa (re) produção que a escola tem a finalidade de construir: ao invés da cultura da submissão, a cultura da mudança, da possibilidade, da insubmissão e da independência, mediante um processo de ruptura com a exploração do passado. A conquista da terra e a construção da organização são *pegadas* nessa direção.

De um ponto de vista mais filosófico, a cultura “pode ser considerada como um feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências, suscetível de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social” (Japiassú & Marcondes, 1990, p. 61).

Já no sentido mais antropológico, segundo os mesmos autores, a cultura compreende

O conjunto das representações e dos comportamentos²⁴⁷ adquiridos pelo homem enquanto ser social, por um lado, e, por outro, o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa (Japiassú e Marcondes, 1990, p. 61).

Dito de outra forma, a cultura de um modo geral identifica-se com o *modus vivendi* de um povo. Os costumes, crenças, tradições, linguagem, normas éticas e morais, a arte são expressões da cultura desse povo.

A educação pode ser entendida como um processo de socialização da cultura ou, ainda, como um processo de transformação cultural. Dessa forma, a educação desempenha um papel importante no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, neste caso particular, dos trabalhadores que integram o MST.

Diz o documento do MST (1996, p. 19): “Aprendemos com a história que as **lutas culturais** são parte importante dos processos de transformação social”.

Portanto educação e cultura são palavras de significados diversos e profundos, muito utilizadas em todas as partes do mundo. Pode-se dizer, em sentido amplo, que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana pelo qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando a realidade.

Partindo do princípio de que o homem é um ser sócio-histórico, situado num contexto natural e cultural específico (datado), Saviani argumenta:

Se, por um lado, o homem é produtor da cultura, por outro, a cultura produz o homem. Segue-se daí que o homem não existe sem cultura nem a cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem (Saviani, 1993, p. 63).

A capacidade não só de transmitir a cultura, mas também de produzi-la e de, ao produzi-la, produzir-se enquanto grupo social é inerente ao ser humano e tarefa posta também à educação.

Ao participarem organizadamente da estrutura social, as pessoas carregam consigo traços culturais - geralmente mantidos no anonimato pelo sistema dominante - os quais encontram na coletividade e no espaço criado pela organização formas de se manifestar. Por meio de suas experiências de luta pela sobrevivência e de conquista da cidadania, reconstróem e produzem uma cultura, a da indignação, capaz de reproduzi-los enquanto gênero humano, isto é, enquanto sujeitos sócio-históricos que, ao se educar e produzir cultura num processo coletivo, também constroem novas relações sociais.

Segundo Saviani (1993, p.175), “a cultura se objetiviza em instrumentos e idéias, mediatizadas pela técnica.”. Tentando esclarecer sua afirmação, o autor transcreve o seguinte trecho:

A dupla realidade da cultura, de ser, por uma de suas faces, materializada em instrumentos, objetos manufaturados e produtos de uso corrente, e, por outra, de estar constituída por idéias abstratas, concepções da realidade, conhecimentos dos fenômenos e criação da imaginação artística, correlacionadas uma e outra face pelas respectivas técnicas, leva o pensador ingênuo a desorientar-se ao conceituá-la, pois tem dificuldade em utilizar o método necessário para chegar à formulação racional do plano cultural em totalidade (Pinto, citado por Saviani, 1993, p. 175).

É necessário, então, que a educação consiga articular as diferentes dimensões - idéias, instrumentos e técnicas - para melhor compreensão do fenômeno cultural, uma vez que esses aspectos estão presentes em diferentes manifestações, comumente designadas *cultura indígena, cultura camponesa, cultura ocidental, etc.*

O autor ainda destaca: “O que diferencia uma cultura de outra é a direção seguida pelo processo cultural; é, em suma, o tipo, as características de que se revestem os instrumentos, idéias e técnicas” (Saviani, 1993, p. 176).

Na escola “A”, diversas atividades diretamente relacionadas à questão cultural foram desenvolvidas no período de observação.

Comemorou-se o *dia cultural*, com a participação de todos os alunos e professores. Foi impressionante o envolvimento dos alunos. Parecia um dia de festa. A escola ficou diferente, bem ornamentada, com bandeiras do MST, do Brasil, da Escola, do Espírito Santo, com flores e cartazes. Enfim, apresentou um novo visual.

As atividades tiveram início. A mística³⁹ de abertura, desenvolvida por meio de uma encenação, abordava a questão da TERRA, a luta do MST simbolizada na Bandeira do Movimento e as conquistas dos assentamentos, entre elas, a Escola. O amor à terra, à Mãe Terra - como costumam dizer – foi permanentemente abordado. *Ela é fonte da vida*. Para essas crianças, possui um significado muito profundo, imensurável, pois estão nela graças ao esforço, à organização e à luta de seus pais que, articulados no Movimento Sem-Terra, a ocuparam e conquistaram.

Este é o nosso País, esta é a nossa Bandeira. É por amor a esta Pátria-Brasil que a gente segue em fileira. Entoando esse refrão e com as bandeiras do Brasil e do MST, os alunos ocuparam o grande mapa do Brasil desenhado no chão do campo em frente à escola. Um dos professores falou sobre a importância de resgatar e alimentar o verdadeiro sentido da Nação. Alertou a todos sobre a necessidade de continuar a luta pela soberania, pela independência econômica e político-cultural, uma vez que o nosso País está cada vez mais submisso e mais entregue aos interesses do grande capital financeiro internacional,

³⁹ Mística é uma “coisa do coração, do sentimento, alimentada por esta esperança de alcançar aquele sonho, ideal, objetivo, seja lá o que se queira. O que importa é que isto se transforme em ‘uma causa’ consciente, que se passe a viver por ela e por causa dela”.

que compra as nossas empresas e leva as nossas riquezas. Argumentou que, dessa forma, fica difícil resolver os graves problemas que afligem o povo brasileiro, entre eles, a falta de emprego, de terra, de saúde e de educação. Por fim, convidou a todos para cantar o Hino Nacional Brasileiro.

No dia 5 de junho, Dia do Meio Ambiente, outro professor desenvolveu uma reflexão sobre a temática em questão e concluiu a parte inicial desse evento, assumindo o compromisso de lutar pela preservação e pela recuperação do meio ambiente. Simbolicamente plantou-se uma árvore na área da escola.

Em seguida, cada turma apresentou a atividade que havia preparado:

- 5ª série: roda de capoeira;

- 8ª série: teatro de fantoches, resgatando a história da família;

- 3ª e 4ª séries: dramatização sobre a verdadeira história do *descobrimento* do Brasil em cujo desfecho os índios – *os vencidos* – se transformavam em vencedores, expulsando os *invasores* de suas terras;

- 5ª série: encenação buscando conscientizar as pessoas sobre os efeitos das queimadas e sobre a necessidade de preservar a natureza, o meio ambiente, a vida.

Além dessas, foram apresentadas outras atividades:

- uma série de adivinhações interessantes, pesquisadas em casa e apresentadas por dois alunos, envolvendo toda a turma;

- uma dramatização que satirizava e denunciava a política do Governo Federal em relação à seca e à tal da *cesta básica*, em virtude de não ser uma política de solução nem para a seca nem para a fome;

- a encenação de uma ocupação de terra organizada pelo MST, a qual envolvia a articulação das famílias, a ocupação, a ação do Poder Judiciário e da polícia, a resistência e união das famílias e, finalmente, a conquista da terra.



Figura 16. Encenação da “verdadeira história do descobrimento do Brasil”.

Entre uma encenação e outra, ou durante as encenações, os professores e os alunos pronunciavam palavras de ordem, como:

Estou aqui, por quê? É pelo MST.

MST: Com Terra, Escola e Dignidade.

Criança organizada: Sociedade transformada.

Reforma Agrária: Uma luta de todos!

Sem educação não se faz Reforma Agrária.

Entoavam também canções que falavam de suas lutas:

Tem que estar fora de moda,

criança fora da escola ,

pois há tempo não vigora

o direito de aprender.

Criança e adolescente,

numa educação decente

para um novo jeito de ser ...

Houve uma pausa entre as apresentações, momento em que foi servido um farto almoço e os participantes bateram papo e organizaram brincadeiras.

Antes do encerramento das atividades, todos os alunos, em mutirão, se encarregaram da limpeza da escola.

Com certeza, esse foi um dia diferente, em que aprenderam, ensinaram, e produziram coletivamente.

Além de comemorar o dia cultural especificamente, os alunos na escola costumam entoar hinos do MST e da luta pela terra, os quais traduzem o sentimento e a esperança desse povo; desenvolvem trabalhos artesanais típicos da região e da tradição de algumas famílias; produzem textos, poesias e músicas coletivamente, falando da realidade e da história de suas lutas e da realidade e das lutas dos demais trabalhadores.

Nas datas comemorativas, os alunos também desenvolvem trabalhos específicos. No dia 13 de maio, por exemplo, dedicaram-se ao estudo da *Libertação dos Escravos*, ou melhor, da luta pela libertação, debatendo, comparando e dramatizando a crueldade histórica, assistiram a um filme sobre *Quilombos*, e, por fim, encenaram a atuação do líder Zumbi; no dia 14 de junho, comemoraram o nascimento de Ernesto Che Guevara, resgatando sua biografia e conhecendo melhor sua história e seu legado; no dia 24 de junho, realizaram uma Festa Junina, com danças folclóricas e comidas típicas; no dia 25 de julho, homenagearam o trabalhador rural; no dia 12 de agosto, relembaram o assassinato de Margarida Maria Alves... Esses momentos são fundamentais para manter viva a memória histórica e os ideais de liberdade que o povo explorado, guiado por seus líderes, sempre perseguiu.



Figura 17. Artesanato produzido pelos alunos da EPG “Assentamento União”

Na escola “B”, foram poucas as atividades escolares que relacionavam a cultura às tradições, aos costumes e à identidade cultural das famílias assentadas.

Na semana junina, foram desenvolvidas atividades resgatando tradições populares, como quadrilha, comidas típicas, casamento caipira, etc. As demais datas comemorativas, do ponto de vista dos trabalhadores, não foram trabalhadas durante o período de observação.

Um aspecto a ressaltar relaciona-se à questão da religiosidade: no início de todas as aulas, professores e alunos rezam uma oração e, por vezes, cantam *A nossa aula será abençoada* No período da seca, fazem orações pedindo chuva.

Com essa prática apenas, a identidade cultural das famílias dos Sem-Terra não é resgatada nem alimentada (re-produzida) nas aulas. Isso empobrece o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o vínculo entre educação e cultura é um dos mecanismos que possibilita a socialização e a produção da cultura, que enfatiza o papel destinado à educação no processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos

trabalhadores e, neste caso em particular, da identidade dos trabalhadores Sem-Terra que se organizam no MST.

- Auto-Organização dos Estudantes e Criação de Coletivos Pedagógicos Baseados no Princípio da Democracia

A importância pedagógica da constituição de coletivos de alunos em escolas foi profundamente desenvolvida por Makarenko citado por Capriles (1989) e Pistrak (1981).

O processo de criação e funcionamento de coletivos de alunos requer que as crianças tenham um espaço de liberdade e iniciativas suficiente para organizar a vida nesse coletivo, sob orientação dos professores.

Coletivo não é a mesma coisa que *turma* de alunos, que estão juntos no mesmo lugar apenas porque se encontram na mesma série. Significa a união de pessoas que possuem interesses, necessidades e objetivos comuns. Elas sabem por quê e para quê se organizam e, portanto, dividem tarefas e responsabilidades, atuam e analisam os resultados e participam efetivamente dos processos como sujeitos.

Segundo Makarenko, o coletivo “é um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos” (Makarenko citado por Capriles, 1989).

Por sua vez, “As crianças e também os homens em geral formam um ‘coletivo’ quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (Pistrak, 1981, p.137).

As pessoas são portadoras dos mais variados interesses e necessidades. Por vezes, as crianças mal sabem demonstrar essas particularidades. Daí a necessidade de a escola estar preparada para *desenvolver esses interesses* e inspirar as ações na busca de *interesses novos*.

Para tanto, a escola não deve ser apenas o lugar de formação da criança, mas o centro da vida infantil:

A escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais [...] a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças em fatos sociais, cimentando, com base nisso, o coletivo infantil (Pistrak, 1981, p. 137-138).

Makarenko citado por Capriles (1989, p. 89), ao desenvolver um dos aspectos de sua proposta pedagógica, é enfático ao dizer:

Somente o coletivo como um todo pode ser objeto da educação soviética; apenas quando educamos o coletivo podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individual possua ao mesmo tempo, a maior disciplina e a mais ampla liberdade.

Segundo os autores, a auto-organização não deve ser imposta pelos professores. Deve ser constituída enquanto processo, a partir do cotidiano da escola, no qual os próprios alunos sentem a necessidade de se organizar. As próprias deficiências, os problemas concretos da escola e/ou da comunidade servem de motivação e mediação para a auto-organização dos alunos.

A formação da personalidade, a vivência de novos valores e de uma nova mentalidade, o crescimento da consciência social só são possíveis por meio da organização e do funcionamento desses coletivos.

“A prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo” (Makarenko citado por Capriles, 1989, p.35).

Nessa proposição, Makarenko não se refere apenas ao coletivo de alunos. Para ele, o processo educativo na escola é constituído pelo coletivo de alunos e também de professores; não são dois coletivos distintos, mas *o mesmo coletivo pedagógico*.

Referindo-se à educação do coletivo, Makarenko assim se expressa:

É de se notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a educação correta. [...] é preciso falar não com um aluno só, mas com todos. Para isso é necessário criar formas que obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. É assim que educamos o coletivo, formando-o (Makarenko citado por Capriles, 1989, p. 155-156).

Outro aspecto a observar em relação à auto-organização dos alunos e do coletivo escolar, destacado por Makarenko e Pistrak, está relacionado à questão dos professores.

Segundo Makarenko, a competência dos educadores influi no êxito do processo educativo. A competência na implementação dessa proposta educativa não resulta espontânea e momentaneamente, mas exige tempo, estudo, empenho, dedicação, enfim, exige *mestria*, preparação: “É necessário não só dar instrução aos pedagogos, mas também educá-los. Independentemente da instrução que dermos a um pedagogo, se nós não educarmos, não poderemos contar só com seu talento” (Makarenko citado por Capriles, 1989, p. 157).

Urge destacar aqui o papel dos professores nessa perspectiva metodológica. Às vezes, boas intenções não bastam. É preciso saber exatamente como e quando intervir no processo. Esse é um papel parecido com o do médico ou da parteira diante de uma mulher que está para dar à luz o filho. Só intervêm no momento certo, contribuindo para o nascimento da criança.

É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de

257

dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção (Pistrak, 1981. p. 140)

Para tanto, é necessário, por um lado, combater os resquícios do autoritarismo manifestados em muitas ocasiões, na prática dos professores; por outro, superar o espontaneísmo que por vezes caracteriza a prática dos professores tidos como *democráticos*.

A postura do professor não pode ser ditatorial nem passiva; deve ser a de alguém que tenha claros os objetivos a serem alcançados, que disponha de mecanismos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do processo, que saiba orientar e exercer a autoridade no momento certo; enfim, deve ser a de um profissional que não permita o desvio na trilha a ser seguida e cuja intervenção pedagógica sempre seja útil e necessária.

... o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la [...] mas, por outro lado, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-as completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder (Pistrak, 1981, p.140).

Sem a colaboração dos adultos (professores), o processo não alcança os objetivos na totalidade. As crianças encontram limites. Elas podem até se organizar sozinhas, “mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais” (Pistrak, 1981, p.140).

Por fim, o autor faz mais um alerta aos pedagogos:

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades [...] as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já

258

estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade
(Pistrak, 1981, p.41-42).

Os coletivos pedagógicos são fundamentais no processo educativo que neste trabalho se *desenha*. Por intermédio deles (os coletivos), viabiliza-se a prática do planejamento, da crítica e da autocrítica, a interdisciplinaridade⁴⁰, a pesquisa e o estudo da realidade, ações essas que qualificam a práxis e contribuem para a obtenção de melhores rendimentos no processo ensino-aprendizagem.

Todo homem é mais ou menos criativo, e é certo que, numa coletividade, somos todos criativos. É claro que o professor, isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador ... (Pistrak, 1981, p. 30).

Os professores, imbuídos do espírito de militância político-profissional que, com os pés na realidade, se organiza no coletivo escolar, buscam superar as deficiências e trabalham incansavelmente para construir verdadeiros cidadãos: com terra, conhecimento e dignidade.

Essa práxis é portadora de enormes desafios e esperanças; numa relação dialética de superação do velho pelo novo, em escala ascendente, é capaz de transformar qualitativamente os professores, que passam a ter a necessidade de criar, produzir, inventar, pensar as alternativas para superar as deficiências individuais e coletivas, o que só será possível por meio do coletivo organizado e com o propósito explícito de superar os próprios limites.

Linhares (1996, p. 52) nos dá a seguinte orientação:

⁴⁰ Entendida na acepção proposta por Carvalho e Simões (1996, p. 34), “...não apenas como uma atividade, mas, essencialmente, como uma questão lógico-epistemológica [...] falar em ações direcionadas à construção de um projeto político-pedagógico para a escola”.

O sentido do ensino-aprendizagem não pode ser construído numa relação rígida de repetições treinadas. O significado da escola e de que ela ensina vem de mananciais que pertencem à sociedade. Para captá-lo e bem traduzi-lo o professor não pode prescindir de uma experiência cultural e uma autonomia coletiva e individual que o apóie nas escolhas e elaborações que terá que fazer, para contribuir para a reinvenção da escola e da civilização.

A tarefa é sublime. Reinventar a escola e a civilização, com ampla participação e empenho individual e coletivo, requer do professor uma postura coerente com o compromisso histórico de buscar a humanização do homem. Nunca se parte do nada, pois outros já contribuíram para o *giro da roda da história*. Ela gira no ritmo que nossa força é capaz de impor. Seguimos o impulso que ela já nos fornece, para alçar vãos mais altos e distantes na busca da liberdade.

A escola não é o lugar aonde o aluno vai só para aprender e o professor só para ensinar. A escola pode também ser lugar onde o professor aprende e o aluno ensina. Existe portanto uma troca de saberes: ambos ensinam e aprendem, por meio da organização coletiva.

O estudo detalhado das situações, não a partir de desejos subjetivos, mas de inquietudes, interrogações e problemas da realidade objetiva, são *ingredientes* fortes para *temperar* a formação profissional. Nessa perspectiva, a formação deve ser permanente, com a finalidade nítida de buscar superar, responder aos questionamentos da práxis objetiva. Passa a ser uma necessidade tanto do processo como do profissional.

Comumente, observam-se professores que, pelo simples fato de atuarem há muito tempo na escola, lecionando a mesma disciplina, consideram-se sabedores de tudo e, portanto, preparados. É verdade que a experiência também capacita as pessoas, que, com certeza, conseguem muitos êxitos.

Perceber os êxitos é importante. O professor realiza-se com eles. Porém, ignorar as deficiências e falhas no processo pode impedir o avanço seguro.

Todas as falhas são passíveis de correção, desde que sejam identificadas e admitidas. Ignorá-las é enterrar o avanço do processo e/ou desviá-lo dos seus fins últimos. No entanto, os sucessos alcançados nunca podem servir de contentamento, de um sentido de realização final. Aqueles que pensam que já chegaram automaticamente serão superados pela história e substituídos por outros.

Aquele que desenvolve bem o trabalho deve se propor fazer melhor ainda. Aqui vale o conselho de Lenin: “Aprender, aprender ainda, aprender sempre”, ou seja, o aprendizado é permanente, por meio dos livros, na escola/universidade, com os demais professores, com os alunos. Aprende-se também com a organização, suas lutas, suas experiências, das quais se extrai tudo: lições e ensinamentos. Portanto, há que reconhecê-las e se propor superá-las coletivamente.

Na escola “A”, constatou-se que existem normas de conduta e orientações que os alunos implementam no dia-a-dia. Percebe-se que os alunos assumem a escola como sendo deles mesmos. Por isso, cuidam da limpeza, zelam por ela, preservando a infra-estrutura que possui.

Os alunos organizam-se em brigadas fixas para o desenvolvimento das atividades práticas de trabalho na área da escola. Para cada atividade há professores responsáveis, que vão distribuindo as tarefas. Os alunos vão se organizando para cumpri-las. Por exemplo: para o serviço da horta há dois professores responsáveis. Se as brigadas 3 e 4 estão escaladas para essa atividade, os dois professores ajudam a encaminhar as tarefas, atribuindo-lhes responsabilidades.

“Nós temos várias organizações em brigadas para o trabalho prático: limpeza..., inclui tudo. Temos organização na hora de servir o almoço, as merendas. A gente mesmo serve. O aluno se dispõe, a pessoa tem que ter vontade própria para ser alguém na vida.”

“Aqui na escola, a organização dos alunos se dá no trabalho prático. Organiza em equipes e aí faz todo o trabalho da escola, faz avaliação de como está indo a escola, como os alunos estão se comportando dentro da sala, junto com os professores, e aí vê o que está acontecendo, as propostas para melhorar.”

Os alunos também se organizam para preparar atividades, como peças para teatro e encenações, que exigem a participação coletiva e disciplinada. Por exemplo:

“nas apresentações, é dividido entre os alunos, e nós preparamos. A gente faz a organização.”

“Nós somos muito organizados em termos dos alunos. Um apóia o outro. Não tem aquela divisão entre os alunos; não tem divisão porque é branco ou preto: todo o mundo é igual. Nós fazemos as atividades sempre em grupos, só quando não é possível, mas mesmo assim a gente se ajuda uns aos outros.”

[Organização] *“... existe e funciona bem. As atividades são feitas em grupo, porque a gente fica com mais força, aprende mais uns com os outros.”*

“Existe e muito mesmo, porque a gente se organiza pelo trabalho e no estudo. Os professores fazem reuniões com a gente, fazemos muitos trabalhos de grupo...”

Outro aspecto relevante é que no final de cada bimestre, ou quando há necessidade, os alunos reúnem-se em assembléia e fazem avaliações, discutem os problemas que estão enfrentando em relação à convivência, ao estudo e ao trabalho, levantando sugestões e propostas de ação.

Segundo um professor,

“... todo bimestre a gente faz uma assembléia com as turmas que estão na escola, para poder avaliar o processo, tanto deles como dos professores, e você pode modificar uma postura, ou contribuir, pode questionar a forma como está sendo trabalhada determinada disciplina ou conteúdo...”

No que tange ao relacionamento entre os alunos, é impressionante a interação que estabelecem no interior da escola e fora dela, nas atividades de estudo, de lazer e de trabalho. Todos os alunos se conhecem, fazem parte do mesmo grupo social, possuem praticamente a mesma trajetória de luta, a mesma condição econômica, o que facilita o companheirismo e a solidariedade na convivência social.

Desde cedo, as crianças passam a viver e conviver com a organização coletiva, experimentam na prática a necessidade de se relacionar com os outros, de acreditar na força do outro e de todos, de respeitar normas e acordos que garantam o bom funcionamento daquela coletividade de que participam (acampamento e/ou assentamento). Essa prática é evidente na escola, de maneira que se percebe uma relação intensa e fraterna entre as pessoas do grupo.

Um dia, na hora do recreio, um aluno sofreu um pequeno acidente de bicicleta. Escorria muito sangue de seu pé direito. A professora responsável pela coordenação do dia pediu-me que o levasse ao Pronto-Socorro, que ficava em Braço do Rio. Ali ele foi atendido e levou alguns pontos, pois o corte tinha sido grande e profundo. Quando retornamos à escola, os colegas vieram ansiosos para ver como ele estava. Brincavam com o menino, dando-lhe forças para levantar-lhe o moral.

Esse episódio chamou-me a atenção, pois nele pude constatar o espírito de solidariedade e companheirismo que existe entre os alunos.

Os alunos são frutos de um meio social que carrega consigo as mazelas e vícios do sistema, mas que alimenta outros valores. Por vezes, tais valores afloram, mas também são frutos da organização que, por sua vez, fomenta novos valores que podem ser vivenciados na escola.

As falas dos alunos apontam para isso:

“Muitas vezes uns discutem... aí, entram outros alunos e explicam a verdade para eles e eles param.”

“O relacionamento é bom. Às vezes tem algum deslize, alguns não respeitam os professores, mas no geral existe respeito entre as pessoas.”

“Existe bastante amizade aqui. Aqui não existe divisão, uns ajudam os outros. Todo o mundo se conhece, um depende do outro.”

“A convivência nossa aqui entre os alunos e professores é ótima. Não tem um falar mal do outro. Alguns alunos, tem hora que o professor fala e eles não gostam, acham que é marcação. Tem alunos que não pensam o que o professor pensa, porque é criancismo. Mas, no geral é bom e legal a convivência.”

“Olha, a relação entre os alunos é legal, não tem nenhum tipo de discussão, a não ser assim brincadeiras. Não tem discriminação.”

“A gente leva na calma, não tem discriminação, a gente conhece todo o mundo.”

“Entre os alunos, nós somos amigos, não tem discriminação, é uma relação de amizade.”

“A relação aqui é como na casa da gente mesmo, um ajudando o outro. Os professores é a mesma coisa de uma mãe, um pai da gente, que aqui é a segunda casa da gente ...”

Nas observações sobre o relacionamento aluno-professor-aluno, constatou-se que a relação não se limita à sala de aula: no dia-a-dia da escola, os professores estão em contato permanente com os alunos, ouvindo-os, passando-lhes orientações, chamando-lhes a atenção, quando necessário. A interação entre eles é grande e se fortalece na convivência coletiva: no trabalho, na recreação, nas atividades extraclasse.

Nas aulas, os professores conseguem captar e manter a atenção dos alunos com tranquilidade. Como se sabe, essa capacidade dos professores não está apenas na autoridade que possuem; fundamenta-se numa relação de companheirismo e respeito que se cria no âmbito da escola e fora dela.

Observou-se uma relação de reconhecimento dos papéis e funções. Cada qual conhece seu lugar, sua responsabilidade. Nas avaliações, de que participam alunos e professores, as opiniões são respeitadas e as intervenções, disciplinadas. Aqui, o medo é

substituído pelo respeito; o autoritarismo, pelo reconhecimento do *lugar* de cada um; a reação explosiva, pela atenção devida.

O depoimento de um professor atesta o que se observou:

“A gente que já vive esse processo há algum tempo, nota que evoluiu de uma maneira muito boa e hoje é excelente. A convivência dos alunos aqui está muito boa. Então, os alunos permanecem a semana toda juntos e aí, com os professores, a gente vê que há uma aproximação direta. O aluno tem a liberdade de dizer o que pensa, não existe distância. A gente procura estar próximo ao aluno, mas, na hora da responsabilidade, você tem que exigir. Não se separam as pessoas que estão vivendo o mesmo processo, existem níveis diferentes.”(grifo nosso)

É importante ouvir as opiniões dos próprios alunos:

“Os professores são ótimos, eles conversam na sala e também fora da sala com a gente. Explicam direitinho como deve ser a vida.”

“Eu já tive muitas dificuldades de enfrentar os professores com a autoridade que eles têm. Eu nunca gostei de ser mandada, certo? Mas hoje eu me coloco no lugar; eu faço, eu preciso, tenho necessidade, tenho que fazer isso, procuro não ser mandada...”

“Nosso relacionamento com os professores é muito bom. Eles ensinam muitas coisas para a gente, brincam ...”

“Entre professor - aluno, na maioria das vezes, o relacionamento é bom, né? porque os alunos respeitam a vontade dos professores, cumprem as tarefas. Os professores respeitam bastante os alunos.”

“Os professores explicam direito, ensinam o que é bom para a gente, o que não é bom eles falam, para a gente não entrar no caminho errado. É uma relação bem próxima.”

“A professora respeita nós, a gente tem de respeitar ela. Igual nas atividades: a gente tem que ficar quieto para a gente escutar o que ela vai explicar, os deveres.”

“Os alunos têm que respeitar os professores e os professores também respeitar os alunos e isto acontece aqui.”

“... Com os professores também é legal, a gente brinca com eles. Quando é pra ser sério, a gente é, eles também. Não vejo discriminação de ninguém aqui.”

Na escola “B”, constatou-se que não existem momentos em que os alunos avaliam o processo, questionando, sugerindo, exercitando a participação coletiva e democrática.

Eles não assumem nenhuma tarefa concreta no cotidiano escolar, a não ser participar das aulas. Esporadicamente, desenvolvem atividades de limpeza ao redor da escola, conforme se mencionou.

Observou-se que a relação entre os alunos é bem descontraída e amigável. Todos se conhecem; são filhos de assentados, com idênticas condições socioeconômicas, identificando-se, nesses pontos, com os alunos da escola “A”.

Nos recreios, aproveitam para brincar intensamente, já que não há merenda na escola, na maior parte do tempo.. Não se percebe discriminação entre os alunos, embora às vezes um reclame do outro, por razões pouco significativas.

Alguns alunos fizeram os seguintes comentários:

“É muito legal. Acho que as crianças se relacionam bem. A gente conhece todos os alunos.”

“Todo mundo é colega, ninguém briga, só de vez em quando dá aquelas briguinhas bobas. Todo mundo se conhece, não tem discriminação.”

“É bom. Todos nos conhecemos. Todo mundo brinca, mas de vez em quando surge uma briguinta.”

O relacionamento *aluno-professor-aluno* caracteriza-se por uma certa dose de autoritarismo em alguns espaços e de respeito em outros. Em diversos momentos o *controle* da disciplina na sala de aula se faz com ameaças de punição, com *gritos* e, por vezes, com o uso de expressões inadequadas ou pejorativas: *sua songa-monga, sua anta, calem a boca, fiquem quietos, vocês estão me atrapalhando, seus imbecis, recortem de bico fechado ...* .

Nos intervalos, as professoras conversam umas com as outras, para descontraí-las, devido à *tensão* na sala de aula, enquanto os alunos brincam. Constatou-se assim que o relacionamento professor-aluno é basicamente uma relação de sala de aula.

As manifestações dos alunos testemunham o que ocorre:

“Com as professoras também é bom, mas tem vez que tem discriminação.”

“A gente tem educação com a professora, ela também; mas às vezes dá umas ‘varadinhas’ quando a bagunça é demais.”

“A gente respeita elas, mas de vez em quando ganha umas ‘varadinhas’, quando faz muita bagunça. Eu já ganhei muitas varadas; quase o que mais ganha é eu, bate nas mãos, nas pernas da gente.”

“Eu nunca levei uma varada, com os outros as professoras brigam.”

A ausência de um coletivo mínimo entre os alunos dificulta inclusive o exercício da responsabilidade, do compromisso, do espírito democrático-participativo, aspectos relevantes no processo ensino-aprendizagem projetado pelo MST, que pretende formar cidadãos responsáveis e conscientes.

- Formação Permanente dos Educadores e Educadoras: Processo de Formação Continuada por meio da Pesquisa da Própria Prática

O processo de formação de professores por meio da organização e da pesquisa de sua própria prática tem sido fator importante para o avanço do processo educativo nas escolas de assentamentos. A atualização político-pedagógica, a (re)construção de saberes e conhecimentos vinculados à proposta de uma *nova* educação são necessidades concretas que vêm sendo trabalhadas ao longo dos anos.

A formação continuada privilegia o aspecto da *reflexão* e do pensar crítico sobre a realidade em que se desenvolve a práxis pedagógica. Nesse caso o professor deve assumir-se como um profissional/militante *reflexivo*.

Segundo Gomez (1995, p. 103),

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos [...]. A reflexão não é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

No intuito de compreender melhor o significativo e complexo ingrediente do profissional prático proposto por Schön, Gomez (1995, p.104-105) sugere que se distingam “três conceitos diferentes que integram o pensamento prático: conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”

O autor prossegue, explicando cada um desses conceitos:

a) O conhecimento na ação “é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer”. É um conhecimento que se realiza na e por meio da prática do professor. Manifesta-se concomitantemente com o fazer pedagógico, no ato prático, no dia-a-dia do professor na escola.

b) A reflexão-na-ação - “freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que atuamos [...]. É um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta [...] quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário completo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem”...

c) A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação – “pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza ‘a posteriori’ sobre as características e processos de sua própria ação”.

Os três processos acima descritos são interdependentes e complementares, garantindo uma *intervenção prática, crítica e racional* e, conseqüentemente, possibilitando a formação permanente desses profissionais práticos.

Marx (1984, p. 16) explicita com coerência um método de pesquisa, quando diz:

A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se deve descrever adequadamente o movimento real no seu conjunto.

A partir de um problema determinado, a pesquisa requer do pesquisador um domínio mais completo das particularidades, das inter-relações do processo e do sentido do desenvolvimento do fenômeno; enfim, requer o entendimento do fenômeno e sua essência. A partir daí, será possível extrair conclusões, definir procedimentos e agir conscientemente na realidade objetiva.

Não se tolera a negligência, pois ela impede que se penetre a fundo nos questionamentos e problemas oriundos da práxis individual e coletiva. Um ditado chinês é muito sugestivo sobre esse aspecto: *Se não se penetra no covil do tigre, não se lhe podem apanhar as crias*. Entrar na *toca* é ir a fundo na investigação, na tentativa de elucidar os problemas e possibilitar a construção de alternativas que fortaleçam o processo de transformação da realidade.



Figura 18. Professores avaliando e refletindo a sua práxis.

Outra dimensão da pesquisa está relacionada com a própria prática, na perspectiva da *pesquisa-ação*, que busca ser “uma forma de indagação auto-reflexiva que os participantes empreendem em situações sociais, com vistas a melhorar a racionalidade e adequabilidade de suas próprias práticas, o entendimento das mesmas e das situações nas quais elas ocorrem” (Carvalho & Simões, 1997, p. 54). Segundo as autoras, nessa definição está implícito o conceito da *pesquisa da própria prática*.

Elliott citado por Carvalho & Simões (1997, p.54), diz que “a inspiração da pesquisa em educação deve vir dos problemas vividos pelo profissional envolvido na prática educacional”. Nessa perspectiva, a prática *auto-reflexiva* dos professores para identificar falhas e êxitos, buscar resolver problemas, qualificar a práxis transforma-se em pesquisa da própria prática.

Decorrem daí, segundo as autoras, duas direções:

Uma delas daria conta da função essencial da pesquisa como construção do conhecimento e a outra ligar-se-ia à função de

Subtrai-se desses argumentos um duplo ensinamento para os professores: primeiro, o de que eles, por meio da pesquisa - (auto-reflexão), avançam no processo de construção do conhecimento, não de qualquer conhecimento, mas daquele conhecimento necessário e portador do germe da mudança que se concretiza na práxis político-pedagógica; segundo, o de que eles, ao produzirem conhecimento, aumentam as possibilidades de resolver os problemas da práxis, não de forma individual, mas de forma coletiva e vinculada a processos sócio-históricos de transformação social da realidade.

Em relação à escola “A”, deve-se destacar que a formação promovida pelo MST não se resume a cursos. Há outros espaços formativos já caracterizados neste trabalho, dos quais os professores participam ou podem participar.

É evidente que os espaços privilegiados são os cursos e encontros específicos, pois ali acontece com maior intensidade a reflexão, o aprofundamento teórico. Nos processos de avaliação e autocrítica que ali ocorrem, a prática é confrontada mais diretamente com a teoria, numa relação dialética, com o objetivo explícito de corrigir falhas e avançar na implementação da proposta educativa.

A esse respeito, constatou-se uma participação ativa dos professores da escola no Encontro Estadual de Professores de Escolas de Assentamentos, promovido pelo MST no período de 10 a 12 de junho de 1998, cujos objetivos foram: (a) desenvolver a formação política dos professores; (b) oferecer um momento e um espaço para troca de experiências, de dificuldades, de angústias e de alternativas; (c) vivenciar os princípios político-pedagógicos da educação no MST; (d) avaliar e encaminhar propostas de atividades e de ações concretas relativas à educação nas escolas de assentamentos.

Para tanto, o Encontro desenvolveu a seguinte programação:

a) Análise da conjuntura político-agrária e da situação atual do MST, realizada por um membro da Direção Nacional do Movimento.

b) Levantamento, por Regional, dos principais problemas e dificuldades enfrentados pelos professores em relação à infra-estrutura das escolas, à administração e atuação dos Conselhos, ao agir pedagógico e às inovações e ações implementadas.

c) Estudo da cartilha “A vez dos valores” (Bogo, 1998), publicada pelo MST Nacional, seguido da reflexão sobre o assunto ali veiculado e de discussão sobre como implementar, nas escolas de assentamentos, valores como a solidariedade, a beleza, o valor à vida, o gosto pelos símbolos, o gosto de ser povo, a defesa do trabalho e do estudo, a capacidade de indignar-se.

d) Estudo e debate do texto preparatório da Conferência Nacional - *Por uma educação básica do campo*.

e) Palestra e debate sobre o tema: *Um novo projeto para o Brasil*, com a assessoria de João Pedro Stédile, membro da Direção Nacional do MST.

f) Definição de encaminhamentos concretos para as escolas, tais como agilizar o Concurso Nacional de Redações e Desenhos sobre o tema *O Brasil que queremos*, organizado pelo Setor Nacional de Educação do MST, a ser realizado nas escolas de Assentamentos e acampamentos; enviar uma brigada de cinco professores ao Estado de Alagoas, para, no período de um ano, atuar na alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos e acampamentos; realizar, no mês de julho, a etapa preparatória para a nova turma do Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério, já que o Curso terá início em janeiro de 1999; dar início e continuidade aos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos, encaminhando o projeto para o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), programa do Governo Federal, com o objetivo de captar recursos para a liberação dos monitores.

g) Avaliação do Encontro.

No período de observação, os professores participaram de outros espaços formativos, como:

a) Coletivo de professores da escola que, em suas reuniões semanais, além de avaliar o desenvolvimento das atividades e o desempenho dos professores, estudaram e debateram temas conjunturais atuais, ligados à situação escolar do Assentamento e do MST em geral. Neste caso, o principal instrumento foi o Jornal Sem-Terra.

O funcionamento organizado desse coletivo foi um importante espaço de formação, merecendo de um professor o seguinte depoimento:

“Na medida em que a gente discute, planeja, que você reúne toda a semana, você vai fazendo uma formação contínua. O indivíduo não está isolado, está num coletivo.”

b) Reuniões e Encontros do Movimento Sem-Terra em nível regional, nos quais, além de se criar espaço para estudo com os militantes, discutiu-se o conjunto da organização na região (neste caso, Pedro Canário), bem como a problemática das escolas e da educação nos assentamentos que integram a Regional.

c) Mobilizações e lutas do MST, particularmente a participação na *Marcha pelo Brasil*, que ocorreu no período investigado, na qual, além de caminhar com o povo e incorporar elementos de organicidade e disciplina, os professores participaram dos debates e palestras sobre os graves problemas da sociedade brasileira e sobre as possibilidades da construção de um Projeto Popular para o Brasil, desenvolvido nas comunidades e escolas por onde a marcha passava.

d) Espaço de leituras, prática notória na sala dos professores, quando estes não estavam ministrando aulas, à qual os professores se dedicavam utilizando materiais formativos e informativos, como o Jornal Sem-Terra, subsídios enviados pelo Setor Nacional de Educação, Cadernos de Formação, Revistas e Livros.

A fala de um professor expressa a importância e o significado da participação nesses espaços de formação:

“Essa formação deve existir, porque o indivíduo, por mais que tenha estudado nos livros, ele jamais vai conseguir aplicar esse conhecimento se não estiver envolvido num processo. E o cara só consegue envolver se ele participa, se tem essa formação permanente. Se não participar, já era, fica para trás.”

No que se refere à avaliação da práxis, observou-se entre os professores uma preocupação constante e permanente com um bom desempenho do trabalho, ou seja, com o desempenho de um trabalho que estivesse de acordo com a proposta educativa do MST. O processo de avaliação da práxis também se dá em momentos e instâncias distintas, envolvendo a participação dos diferentes segmentos responsáveis pelo avanço do processo educativo. Mais concretamente, a avaliação da práxis desenvolve-se:

- a) Nas reuniões do coletivo de professores e secretário/secretária, realizadas semanalmente;
- b) Nas assembléias com os alunos e demais funcionários da escola, realizadas todos os finais de bimestre, ou quando há necessidade;
- c) Nas reuniões do Conselho da Escola;
- d) Nas assembléias de pais de alunos;
- e) Nos Encontros e cursos para professores, promovidos pelo MST.

Após cada momento avaliativo, os professores procuram desenvolver uma auto-reflexão, uma autocrítica, buscando a auto-superação das deficiências individuais que repercutem no desempenho coletivo e na implementação da proposta educativa do MST.

Esses mecanismos funcionam, principalmente, em razão do nível de consciência e de compromisso político dos professores para com o Movimento, da decisão de trabalhar

como coletivo, tendo claro que os objetivos da proposta, os objetivos da educação, estão acima dos interesses individuais.

Na escola “B”, as professoras não participam dos/nos diferentes espaços formativos criados pelo MST: Encontros, cursos, Seminários, lutas, nem na escola, nem fora dela.

Apenas uma das professoras participou, mas parcialmente, do Encontro Estadual dos Professores de Escolas de Assentamentos, realizado em junho de 1998. Pelo acompanhamento que, por vários anos, se tem feito desse processo, essa participação nunca foi efetiva, o que prejudica substancialmente o vínculo do trabalho educativo com a proposta educativa e o conjunto do MST.

“Eu não participei de nenhum encontro ainda. O porquê é devido à falta de incentivo e oportunidades”, justificou-se uma das professoras. No entanto, não faltam oportunidades, haja vista as possibilidades criadas pelo MST e por suas lutas. Esse fato nos remete, portanto, a uma análise mais aprofundada do problema da não-participação.

Na escola, cada professora faz o seu planejamento individualmente, de maneira que não existe um coletivo envolvendo outras pessoas do Assentamento. O fato de o Conselho não atuar efetivamente dificulta esse trabalho.

Não se observou nenhum subsídio, informativo/formativo que possibilitasse a autocapacitação, em utilização pelas professoras na escola. No entanto, no mês de julho, participaram do curso de capacitação promovido pela Superintendência Regional de Educação, em São Mateus; uma formação, portanto, que não é a planejada e implementada pelo Setor de Educação do MST.

Da mesma forma, não há mecanismos de avaliação e auto-avaliação da práxis dos professores, uma vez que as instâncias adequadas não funcionam organicamente e não se

percebe disposição para organizá-las. Além disso, as professoras não participam dos espaços formativos mais abrangentes, como os Encontros Estaduais de Professores das Escolas de Assentamentos.

4.3 Perspectivas dos Alunos para o Futuro

Interessava-nos também observar como os alunos, que estudam nessas escolas e apresentam determinada trajetória e características, projetam seus futuros. Chamou nossa atenção a resposta à pergunta “*O que pretendem ser no futuro?*”.

Na escola “A”, dos trinta alunos entrevistados, sete responderam que ainda não tinham pensado; seis, que desejavam ser professores de escolas de assentamentos; quatro, que pretendiam ser agricultores; quatro, que almejavam ser médicos; dois, que queriam ser militantes do MST; dois, que pretendiam ser técnicos agrícolas; duas alunas, que desejavam ser atrizes. Dos três restantes, um disse que queria ser contador; outro, que queria ser advogado, e o terceiro, uma aluna, que queria ser secretária. Entre os que queriam ser *militantes do MST*, incluem-se também os professores, professoras e técnicos agrícolas que estavam atuando nos Assentamentos, sob orientação do Movimento.

Observou-se ainda que 23,0% dos alunos ainda não haviam se decidido sobre o que pretendem ser no futuro, isso por causa da complexidade da situação atual e da pouca idade que possuem. Por outro lado, 20,0% do alunos e alunas entrevistados pretendem ser professores/professoras de escolas de assentamentos, motivação que pode estar ligada à situação da própria escola e à importância dada à educação por parte das famílias e do Movimento.

O percentual relevante é o de alunos que almejam ser médicos (13,3%), o mesmo percentual daqueles que desejam ser agricultores. O fato de *ser médico* pode estar relacionado à condição de atendimento, à importância da saúde na vida das pessoas carentes, aos problemas que elas mesmas enfrentaram e, mesmo, ao nível de consciência sobre a realidade, à sensibilidade e ao valor à vida, valores que estão sendo formados no processo em que vivem.

Alguns alunos expressaram e justificaram suas respostas dessa forma:

“... acho que tenho uma queda grande para ser o que não sou. Eu seria uma atriz um dia, já estou num bom caminho. Eu gosto de mostrar para as pessoas a realidade. Não ser só assim aquela coisa de novela [...]. Gostaria de mostrar mesmo a realidade, certo?”

“Pretendo ser atriz, mas não vou esquecer, tudo está guardado na mente. Porque a gente estava na pior... O Movimento é que fez a gente ter a terra, o colégio... Isso ninguém vai esquecer, tenho certeza.”

“Eu penso, no futuro, ser agricultor mesmo, assim como sou [...]. Antes de ir para o assentamento, eu não morava nem num lugar, nem noutro. Agora eu sei que estou no meu lugar certo, só saio quando Deus me chamar.”

“... ser professora num assentamento para continuar a luta dos assentados.”

“Eu penso muitas coisas, por exemplo, quantas pessoas hoje que vivem na rua, não têm casa; outras mulheres andam na vida, entregando o seu corpo à prostituição; outros meninos passando fome. Eu quero que isso seja diferente [...]. Então, eu penso num futuro melhor para esse povo, para que não passem o que a gente já passou. Nós já passamos fome. Penso que amanhã não pode ser assim, temos que lutar contra isso. Meu plano é ser professora para ensinar.”

“Olha, parece ser até engraçado mas, eu gostaria de, no futuro, se eu conseguir chegar lá, eu gostaria de ser advogada para defender os trabalhadores.”

“Eu estudo prá mim ser doutor (médico), ser uma pessoa que ajuda os assentamentos.”

“Penso em trabalhar na roça que é muito melhor do que na rua; porque na roça tem como cultivar, não tem como passar fome.”

Na escola “B”, 20,0% dos alunos entrevistados almejam ser médicos e 20,0% pretendem ser professores, indicadores que praticamente se igualam aos da escola “A”. Destacaram-se ainda pretensões ambiciosas e diversificadas: juiz, agricultor, dentista, jogador de futebol e irmã de caridade. Apenas um aluno ainda não pensou sobre seu futuro.

Alguns expressaram-se assim:

“No futuro, estou querendo ser dentista para ajudar as pessoas e os da rua ...”

“Jogador de futebol, para quando eu casar ter tudo, comprar a minha casa.”

“Quero ajudar as pessoas pobres, os menores adolescentes. Quero continuar estudando para ser médica.”

“Quero ser irmã de caridade porque acho bonito, para ajudar as pessoas. Minha prima já se formou irmã.”

Esses indicativos de opções merecem ser mais bem trabalhados na escola, dada a influência, principalmente, dos meios de comunicação social. É evidente que esses alunos ainda são crianças e adolescentes, mas a consciência e a visão de homem e de sociedade já estão se formando neles.

Enquanto se pensa no futuro, segue-se com a convicção nas possibilidades de mudanças, mas como obra da organização e da luta do povo e de sua competência para construí-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se vale o já feito, mais vale o que será. E o que foi feito é preciso conhecer para poder prosseguir.

Milton Nascimento & Fernando Brandt.

O estudo sobre a formação e a práxis dos professores das escolas de assentamentos no Espírito Santo, à luz dos princípios político-pedagógicos da educação, da organicidade e das lutas do MST/ES, foi um percurso longo, por vezes íngreme, delicado e complexo, mas também instigante, emotivo e promissor. Ao final, torna-se difícil inferir conclusões acabadas, dada a amplitude e a dinâmica – em movimento – do processo investigado. Essa deficiência/virtude é positiva, porque demonstra a possibilidade e a necessidade de outros estudos. Novas questões merecem ser interpretadas e aprofundadas, o que incentiva a continuidade das pesquisas *para poder prosseguir*.

Considera-se que a presente investigação deu conta de atingir os objetivos previstos, resgatando e recuperando a trajetória histórica do MST e da educação nos assentamentos, abordados nos Capítulos II e III, bem como aprofundando a compreensão teórica em torno da proposta educativa protagonizada pelo Movimento e as possibilidades/evidências de sua implementação, por meio da observação da práxis dos professores e do cotidiano escolar, refletida no Capítulo IV, relacionadas ao processo de formação desenvolvido no âmbito das lutas e organização do MST/ES.

Nesta parte do trabalho, buscar-se-á recuperar alguns elementos importantes relacionados com a formação e com a práxis dos professores, bem como com a organicidade do trabalho da educação e do Movimento em geral, destacando algumas deficiências e desafios que o Setor de Educação terá que enfrentar e fazendo algumas proposições para a continuidade do processo.

Pode-se considerar que o MST desempenhou um papel relevante na retomada da luta pela terra no Espírito Santo a partir da década de 80: superou o corporativismo da estrutura sindical rural, rompeu com um estilo tradicional de organização e direção das lutas dos trabalhadores do campo e, por outro lado, trouxe consigo outras demandas, entre elas a de uma educação diferente, vinculada à realidade das famílias assentadas.

Ao resgatar a trajetória do MST/ES e da educação nos assentamentos no período de 1984 a 1997, percebe-se que é praticamente impossível separar uma história da outra, mesmo porque as dimensões econômicas, políticas, culturais – incluindo a educação – se entrelaçam, interpenetram e, reciprocamente, se determinam, num processo crescente de superação e de inovações dinâmicas, mas também de novos problemas e desafios.

Pelas ações, iniciativas, atividades e eventos desenvolvidos pelos interlocutores da luta pela terra, em toda a trajetória histórica pesquisada, constata-se que a preocupação com a formação inicial e continuada de professores e a necessidade da participação efetiva e organizada da comunidade assentada sempre estiveram em evidência.

No que se refere à formação dos professores das escolas de assentamentos, dois aspectos merecem ser resgatados:

O primeiro aspecto, ou o de que a luta pela terra cria a necessidade da formação de professores. Embora o MST/ES não tenha propriamente iniciado o trabalho da educação, a formação/capacitação dos monitores foi uma preocupação evidente, a partir da conquista do primeiro assentamento. As pessoas e/ou entidades que deram o *pontapé inicial* atuaram no sentido de que a nova experiência se desenvolvesse com certa autonomia, de acordo com o próprio desenvolvimento da articulação dos assentados e a constituição do MST como organização.

Nesse primeiro momento, a formação e orientação pedagógica estiveram a cargo da *Equipe de Apoio* e dos Monitores das EFAs do norte do Estado. Da mesma forma, os primeiros assentamentos, foram conquistados antes mesmo da implantação do MST no

Estado, através da organização de grupos de base e das negociações com o Governo Estadual, intermediadas por entidades como a Igreja, o Sindicato e lideranças que apoiavam a luta dos trabalhadores de então.

Num segundo momento, observa-se que o MST assume a condução do processo, através da organização do *Setor de Educação*, do seu vínculo com o Coletivo Nacional de Educação, fazendo parte da estrutura orgânica do Movimento.

A educação nos assentamentos, portanto, passa a seguir as linhas políticas e estratégias do Movimento, e os cursos e atividades de formação de professores são organizados e desenvolvidos nessa direção.

Destacam-se, nesse período, além dos Encontros de avaliação e planejamento da práxis, Seminários de estudos relacionados à questão agrária e ao MST, a parceria com a UFES, através da realização do Curso de Extensão em Pedagogia e o envolvimento com a SEDU, por meio de um programa específico para os professores das escolas de assentamentos, no período de 1992-93. Essas parcerias foram importantes e contribuíram sobremaneira para o processo, possibilitando maior aproximação e ampliando a articulação do conjunto de professores que atuavam nas escolas dos assentamentos, em torno da proposta educativa do MST. Além de contribuírem efetivamente para o Movimento, essas parcerias funcionavam, conferindo legitimidade para determinadas ações do MST, possibilitando, inclusive, uma aproximação maior com os Subnúcleos de Educação dos municípios onde existiam assentamentos, fortalecendo a compreensão em torno da proposta e da implantação do Projeto das Escolas de Assentamentos, que se ia firmando enquanto práxis pedagógica específica.

Num terceiro momento dessa formação mais sistemática, se assim se pode chamar, o Setor de Educação do MST assumiu a condução do processo, procedendo à realização do Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério, para que os alunos vivenciassem, na prática do curso, os princípios político--pedagógicos da proposta

educativa do Movimento. Envolveu, para tanto, profissionais competentes e politicamente preparados para ministrarem as aulas, articulando com maior profundidade a formação técnica e política dos professores para as escolas de assentamentos.

Esse foi o período de solidificação e expansão do Movimento no Estado, período em que adquiriu maior expressão e força política no seio da sociedade. Por meio da palavra de ordem *Reforma Agrária: uma luta de todos!*, articula e aglutina amplos setores da sociedade em apoio à causa dos Sem-Terra e à luta pela Reforma Agrária, em nível estadual e nacional.

O segundo aspecto, ou o de que a formação dos professores para as escolas de assentamentos se desenvolve também em outros espaços que não os cursos propriamente ditos. Entre os diferentes *locos* dessa formação, relacionam-se:

- a) Os **Seminários** organizados em nível regional e estadual, com duração de dois a três dias, para debater e aprofundar temas específicos, de caráter pedagógico e/ou político.
- b) Os **Encontros de Professores** realizados para uma avaliação profunda e ampla de todo o processo educativo, com o fim de identificar as causas dos problemas, analisá-las e buscar as alternativas a serem construídas coletivamente, bem como de definir um plano de atividades para garantir a continuidade e a efetivação da proposta educativa na práxis.
- c).As **Mobilizações**, que permitem aos professores participarem das lutas e demais atividades político-organizativas que o Movimento desenvolve nas Regionais e em nível estadual. As lutas e organizações sociais são espaços privilegiados de formação política e de reflexão sobre a realidade, fortalecendo, dessa maneira, uma práxis educativa crítica, comprometida com o processo de luta pela transformação social.

d) O **Trabalho em Equipe** e o acompanhamento do **Setor de Educação** do MST, que possibilitam a troca de idéias, de preocupações, de iniciativas dentro e fora da escola, garantindo o trabalho coletivo. Enfrentam-se as dificuldades juntos e busca-se construir alternativas que rompam com o corporativismo e o individualismo, fortalecendo o trabalho em equipe.

Do até aqui exposto, pode-se concluir que o MST/ES desenvolve um amplo processo, articulando formas diversas e combinadas de formação de professores. Mas precisa dar um passo à frente. Esse passo está condicionado às exigências do processo histórico, principalmente no contexto atual, já caracterizado no Capítulo I, e aos objetivos gerais do Movimento, numa perspectiva de transformação social da realidade, capaz de construir uma alternativa de organização social, que seja incluyente economicamente e justa socialmente, na qual o MST e o processo educativo podem e devem se empenhar.

Sem educadores imbuídos dessa perspectiva e convictos da possibilidade histórica de ir construindo o *novo* na práxis cotidiana, será difícil transformar as escolas de Assentamento em *espaços de formação e promoção humana*, capazes de desvelar as injustiças e de ir construindo uma nova visão de homem e de sociedade.

Fazem sentido as palavras de Valladares (1997):

... idéias sobre projetos e utopias estão sempre impregnadas de esperança, sem o imobilismo de esperas inúteis. “Esperança é movimento” no qual o “verbo da utopia é esperar” – esta é uma combinação de ações que exploram potencialidades do presente para criar um futuro no qual “o novo é causa mortis do velho”, ou seja, a nova educação, a nova escola terá que nascer da que aí está.

Dessa forma, a vivência, de fato, de valores *humanistas e socialistas* é imprescindível para a formação da nova geração de homens e mulheres que se pretende construir, porque é aí que reside o germe da mudança. Evidentemente, essa não é uma tarefa que compete apenas ao MST. No entanto, o Movimento tornou-se um importante

agente propulsor e promotor de mudanças, que, no contexto atual, tem uma função e um papel a cumprir.

Como a educação nos assentamentos pode contribuir para fortalecer esse processo? Ela pode ser um importante mecanismo de formação humana, no sentido de colaborar na preparação de pessoas, especialmente das crianças dos Assentamentos, para um *novo modo de vida*, incentivando a vivência de novas relações entre as pessoas, de novos valores, de novas relações com a natureza, coerente com o projeto social em que o MST acredita e que almeja ir construindo.

Talvez mais forte e perigoso para a classe dominante não seja a força orgânica do Movimento, já que é pequena, se comparada com a força das elites, mas as **virtudes** das pessoas que podem ser capazes de mover consciências e desencadear ações de impacto no cenário nacional. Assim, a “força do exemplo se torna não somente admiração, mas também referência. E se materializa em **virtudes** que se reproduzem [...]. Elas determinarão como será o futuro que pretendemos entregar aos nossos descendentes” (Bogo, 1988, p. 6).

Nessa perspectiva, é extremamente necessária a articulação cada vez maior do embasamento pedagógico e político dos professores. A formação técnica e política deve desenvolver-se em outro patamar, no qual os professores, nos processos de formação, consigam ir assimilando e vivenciando essas **virtudes** que se traduzem em **valores**, tendo muito claro que,

A formação política, sem a pedagógica, priva o educador de seus instrumentos de ação; e a formação pedagógica, sem a política, desvia o educador dos rumos de sua ação e o condena à atrofia social e a ser simplesmente instrumento da manipulação dominante... (Silva, 1992, p. 73).

É possível que a experiência de formação de professores desenvolvida pelo MST contribua para além do Movimento? Nos diferentes níveis de formação de professores, as

Instituições que a planejam e desenvolvem possuem, além de uma filosofia de trabalho, intenções de como devem atuar e de como devem ser os futuros profissionais. Existe um jeito e um *porquê* – talvez implícitos – de formar professores.

Na experiência de formação de professores que abordamos, os princípios teórico-filosóficos que embasam o trabalho, o *para que* formar, estão muito explícitos: formar professores que, mediante sua práxis coletiva, consigam ir transformando a escola, a educação e possam somar-se a um processo de mudança social maior.

Os princípios político-pedagógicos da educação no MST são universais, visto que não se limitam à proposta educativa do Movimento; portanto podem nortear outras experiências e propostas educativas, principalmente no meio rural, que visem à elevação da consciência dos trabalhadores com o intuito de fortalecer as diferentes formas organizativas que existem no campo e na cidade.

Por isso, a experiência que se desenvolve no Movimento deve estar aberta a contribuições, reflexões em torno da práxis, da sistematização e do aprofundamento, para melhor desenvolvimento e qualificação do processo. Deve estar aberta, também, ao acesso de outros segmentos, inclusive, na participação de eventos formativos, como atitude de reconhecimento e retribuição à solidariedade que o Movimento tem recebido durante estes anos de sobrevivência.

Retomando a relação entre a proposta pedagógica do MST, a práxis dos professores das escolas “A e B” e a formação dos professores, observa-se nitidamente que a práxis dos professores que participam dos processos de formação no MST/ES é substancialmente distinta da dos professores que não participam desses processos, evidências já demonstradas no Capítulo IV deste trabalho. Essa constatação demonstra que, na escola “A”, existe uma relação estreita entre o discurso (proposta educativa contida no documento do MST) e a prática no cotidiano escolar, o que não ocorre na escola “B”.

Entende-se que os aspectos metodológicos utilizados na escola “A”, reunindo a implementação dos *eixos temáticos* e seus respectivos *temas geradores*, são importantes para adotar princípios educativos, como a relação entre teoria e prática, a realidade particular e a geral como base da produção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e a busca de informações e conhecimentos, a relação entre a educação escolar e a consciência política - crítica - da realidade, a relação entre educação e cultura, não apenas no sentido de resgate e transmissão, mas também no de produção de uma cultura de resistência e contestação, através da participação efetiva de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, a iniciação às atividades produtivas desenvolvidas na escola, entre outros aspectos, busca resgatar um dos valores fundamentais da vida humana, que é o trabalho, como momento e espaço que dignificam o ser humano. Essa relação educativa na e com a terra conquistada possibilita a organização, a disciplina, o exercício de responsabilidades individuais e coletivas, além de permitir a discussão de temas como Ecologia, Meio Ambiente, Recursos Naturais, grandes dilemas para o próximo século.

Para tanto, os professores devem estar preparados, possuir/adquirir habilidades técnicas e políticas capazes de instrumentalizá-los a utilizar esses recursos e mecanismos no processo educativo. Essa qualificação está relacionada às atividades e ao processo de formação de professores desenvolvido pelo MST/ES, ao longo desses anos.

É claro que também se observam deficiências no cotidiano da escola “A”: (a) nem todos os professores possuem o mesmo nível de compreensão e comprometimento com a proposta educativa do MST; (b) nem todos possuem o mesmo grau de envolvimento com as atividades do MST; (c) nem sempre existe definição e articulação das questões para os temas geradores, com vistas ao maior aprofundamento e eficiência na relação teoria e prática; (d) nem sempre se aplica a interdisciplinaridade, o que compromete o avanço de todo o processo coletivo que se desenvolve na escola; (e) nem sempre se pratica a

autocapacitação como exercício permanente de superação de deficiências individuais e coletivas; (f) nem sempre é fácil manter viva a mística e a unidade do coletivo de professores, em meio às influências políticas externas. Ressalva-se que essas dificuldades são tratadas com maturidade suficiente para garantir os objetivos e interesses da organização e da proposta educativa.

Já na escola “B”, em que as professoras não participam dos processos de formação de professores no MST/ES, prevalece uma práxis de estilo tradicional, com forte dose de autoritarismo, de tal maneira que o cotidiano escolar não apresenta evidências significativas da implantação dos elementos e princípios pedagógicos anteriormente mencionados.

Constata-se que, somados à deficiência na formação das professoras para a práxis pedagógica pensada pelo MST, estão (a) a dificuldade em decidir-se politicamente pela educação e atividades desenvolvidas pelo Movimento; (b) a existência de um Conselho inoperante e conformado diante da situação; (c) a impossibilidade, pelo menos até o momento, de as lideranças do MST na região, bem como as do Setor de Educação conseguirem estabelecer uma linha de atuação clara e eficiente, capaz de incluir a escola no rol das que implementam a proposta pedagógica/educativa do MST.

Essa linha de atuação está condicionada à organização interna, através do desempenho mais responsável do Conselho, do acompanhamento do Setor de Educação e Direção do Movimento, elementos capazes de buscar e estabelecer as condições pelas quais os professores e professoras se definam por aderir ao projeto político-pedagógico do MST e participar efetivamente da vida orgânica do mesmo como militantes da luta pela Reforma Agrária, ou ceder a vaga para outros que estejam dispostos a assumir os compromissos e exigências que a educação no Movimento requer.

Um dos grandes desafios do MST/ES está justamente aí: em como fazer para que todos os assentamentos garantam o funcionamento de uma nova escola/educação e todos

os professores que atuam nas escolas de assentamentos participem efetivamente dos processos de formação inicial e continuada de professores desenvolvidos pelo MST.

Articulado com a formação de professores está o processo **organizativo** do MST e do Setor de Educação, cuja expressão e força, se, por um lado, são inegáveis, por outro, são insuficientes, haja vista os objetivos e metas que se pretende alcançar. É fundamental garantir a existência e o funcionamento de coletivos de educação em cada acampamento e assentamento, promovendo as discussões e estudos em torno da proposta, e garantir a constituição de Conselhos de Escolas atuantes e conscientes do papel social e político que a escola pode desempenhar nesse contexto.

O número de profissionais competentes, qualificados e liberados para o trabalho de articulação e acompanhamento das escolas de assentamentos é insuficiente, e o trabalho de organização da base deve ser intensificado, qualificando todo o processo; caso contrário, o projeto educativo do MST pode sofrer *abalos*. Por quê?

Dentre os fatores responsáveis por tais abalos, destacar-se-ia o processo de municipalização do ensino, em curso no Estado, que atinge as escolas de assentamentos, até então vinculadas à rede pública estadual de ensino. A municipalização, assim como já esclarecemos no decorrer do trabalho, vai exigir uma participação significativa dos assentados, para garantir a permanência dos professores formados pelo MST - já que não são efetivos - e manter a continuidade do projeto educativo, pois não está descartada, em alguns municípios, a possibilidade da desintegração da proposta, caso a correlação de forças seja desfavorável ao MST, uma vez que o poder de intervenção e os interesses políticos contrários a tal proposta são evidentes em muitas prefeituras.

Essa correlação, portanto, está condicionada ao grau de organização dos assentamentos, à competência e atuação do Conselho da Escola e à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Entre as demandas postas ao Setor de Educação está, também, a expansão e a criação de novos assentamentos em outras regiões do Estado, o que requer novos professores e acompanhamento, exigindo e justificando, para tanto, o envolvimento de um maior número de militantes e profissionais.

O risco necessário da democracia: o Movimento dos Sem-Terra assumiu a tarefa de ir construindo uma proposta educativa – não absoluta – na dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do avanço da organização. Essa proposta (projeto educativo) não é imposta à comunidade assentada. As lideranças desenvolvem um trabalho de conscientização e esclarecimento com as famílias assentadas, discutindo *que tipo de educação desejam para seus filhos e filhas, que características devem possuir os professores e como devem atuar*. Nesse debate, evidenciam-se os compromissos, responsabilidades, necessidade de participação e de organização efetiva do assentamento, devendo ficar clara a distinção entre essa proposta e a da educação tradicional. Por fim, quem decide e faz a opção pelo tipo de educação que se deseja é a Assembléia Geral.

Normalmente, as famílias decidem pela proposta educativa do Movimento, mas com o passar do tempo – como é o caso do Assentamento Vale da Vitória – por deficiência de organização interna, de acompanhamento por parte do Setor de Educação e por falta do estabelecimento de prioridades por parte dos dirigentes do MST, o assentamento não consegue garantir a continuidade da implantação. Muitos assentados não mais se preocupam com a temática, outros conhecem os problemas, criticam, mas não assumem responsabilidades. Porém também existem os que perseveram e persistem no projeto.

Como não se faz imposição da proposta, o risco da democracia está na impossibilidade de o conjunto da organização garantir a implantação do projeto, em decorrência da falta de continuidade do trabalho de base, de organicidade interna e de acompanhamento político-pedagógico sistemático e permanente.

Diante de todo o exposto, qual o caminho a ser seguido? A resposta parece ser evidente: o caminho da formação e da organicidade, ou seja, para a continuidade do processo é imprescindível a qualificação da estrutura orgânica do conjunto do Movimento, do nível regional, desde a base, ao nível estadual, da mesma forma que é imprescindível a formação de professores para atuar nessa perspectiva.

Nesse sentido, necessário se faz propor ao MST/ES

- que seja ampliado o Setor de Educação em nível estadual, para que consiga dar conta das atividades de formação de professores e de acompanhamento político-pedagógico às escolas, para que sistematize a práxis em desenvolvimento e reflita sobre ela, tendo em vista as demandas que a conquista de novos assentamentos sempre impõe, isto é, mais professores e novas escolas;

- que seja intensificado o trabalho de organização e conscientização da base, por meio de estudos e debates sobre a proposta educativa do MST nos acampamentos e assentamentos, de maneira que a comunidade assentada a compreenda profundamente e contribua na sua implementação, estruturando coletivos atuantes e responsáveis pela educação;

- que seja estabelecida e executada uma política, com mecanismos de cobrança mais eficientes em relação aos professores que não participam dos processos de formação e das atividades desenvolvidas pelo MST/ES, como forma de solidificar e fazer avançar a implantação da proposta educativa de formação continuada de professores, através da participação de todos;

- que nos eventos educativos seja garantida uma formação técnica, mas com forte acento no conhecimento científico da realidade, para que os professores consigam assimilar o método de análise e de interpretação da realidade atual, possibilitando uma práxis educativa crítica dessa mesma realidade, fortalecendo os processos de mudança;

- que seja agilizada a proposta de formação de professores num curso de nível superior, não só por uma exigência da legislação em vigor, mas também por uma exigência da práxis para esse novo contexto sócio-histórico, que obrigará o MST a dar um passo à frente na qualificação técnica e política dos professores que atuam em escolas de assentamentos;

- que sejam tomadas iniciativas na discussão com o poder público municipal e estadual (Secretarias Municipais de Educação e SEDU), de modo a garantir a continuidade do processo, uma vez que se trata de um Projeto Específico, com particularidades e necessidades, que exige respeito e apoio desses órgãos.

Para finalizar, tomo a liberdade de transcrever uma citação que serve ao mesmo tempo de desafio, incentivo e esperança para aquilo em que acreditamos e, por isso, fazemos:

A existência da pobreza e o crescimento da miséria mostram que não adiantam remendos na superfície da sociedade e da política; temos de revirá-las pelo avesso, na busca da invenção de novas formas de convivência, de novos modos de relações de produção e de partilha em que a desigualdade, a hierarquia e o consenso passivo sejam substituídos pela ênfase na responsabilidade, na diferença, na solidariedade, na afirmação da vida [...]. Já não basta repetir que a educação escolar é um direito de todos. É

urgente inventar uma outra escola [...] é tempo de enfrentarmos os desafios, de recusarmos a amnésia que as formas bastardas de política insistem em nos oferecer, pois se impõe como intransferível a construção de um projeto potente do qual possamos nos ocupar séria, mas também prazerosamente, nessa virada de século em que nos é dado viver (Garcia & Linhares, 1996, p. 18 e 21)

Por isso, a perspectiva desenvolvida neste trabalho convoca a todos para, coletivamente, pensar e construir o *novo*: a nova escola, a nova educação, o novo professor, o novo aluno, o novo homem, a nova mulher, enfim, o novo sujeito histórico capaz de ir construindo uma nova sociedade, fundada nos princípios da justiça e da

solidariedade humana, pelos quais milhares de homens, mulheres e jovens já dedicaram seus esforços e suas vidas.

A utopia, o sonho da liberdade intima a dar os passos seguintes. A decisão de dá-los depende do compromisso histórico de cada um de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, J.R. Operação espalhafato. Istoé Senhor. São Paulo, n. 1045, p. 43-47, 27 set. 1989.
- ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1994. p. 35-45.
- ANDRÉ, M.E.D., LÜDKE, M. Pesquisa em educação : abordagens qualitativas. São Paulo : E. P. U., 1986.
- BENJAMIN, C. et al. A opção brasileira. Rio de Janeiro : Contraponto, 1998.
- BOGO, A. A vez dos valores. Caderno de Formação, São Paulo, n. 26, p. 5-25, jan. 1998
- BUSSINGER, V.V. Assentamentos e sem terra no Espírito Santo : a importância do papel dos mediadores. 1992. 235 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CALDART, R. Proposta de formação do professor na perspectiva dos movimentos populares no campo. Contexto e Educação. Ijuí, v. 5, n. 57, p. 55-64, jan./fev. 1990.
- _____. Educação em movimento : formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis : Vozes, 1997.
- CALDART, R., SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GÖRGEN, S.A., STÉDILE, J.P. (Orgs.). Assentamentos : a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis : Vozes, 1991. p. 85-114.
- CAPRILES, R. Makarenko : o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo : Scipione, 1989. (Pensamento e ação no magistério, 9).
- CARVALHO, J.M., SIMÕES, R.H.S. Formação continuada do professor por meio da pesquisa de sua própria prática. Caderno de Pesquisa, Vitória, v. 3, n. 4, p. 51-65, fev. 1997.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Para uma melhor distribuição da terra : o desafio da reforma agrária. São Paulo : Loyola, 1998.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 27, de 9 de maio de 1986. Aprova o funcionamento das Escolas de 1º Grau instaladas pelo Poder Público Estadual. Presidente : Emílio Roberto Zanotti. Diário Oficial [do Estado do Espírito Santo], Vitória, (...), 15 jul. 1986.
- _____. Resolução n. 56, de 7 de dezembro de 1992. Aprova o projeto da Escola Popular de 1ª a 8ª série dos Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo. Presidente : Hyrtes Xavier Lobo. Diário Oficial [do Estado do Espírito Santo], Vitória, (...), 8 jan. 1993.

- _____. Resolução n. 30, de 17 de janeiro de 1997. Aprova, em caráter temporário, o ²⁹² funcionamento do Curso Alternativo para Habilitação do Magistério. Presidente : (...). Diário Oficial [do Estado do Espírito Santo], Vitória, (...), (...) jan. 1997.
- CRUZ, A. Sem-escola sem-terra : para uma sociologia da expropriação simbólica. Pelotas : UFPel, 1994.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Portaria E nº 2624, de 24 de novembro de 1991. Cria a Escola de 1º Grau “Assentamento União”. Diário Oficial [do Estado do Espírito Santo], Vitória, p. 45, 5 dez. 1989.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Plano estadual de Educação – 1996-1999 : por uma escola democrática. Vitória : Gráfica Espírito Santo, [1996?].
- _____. Secretaria de Estado de Ações Estratégicas e Planejamento Departamento Estadual de Estatística. Informações municipais do Estado do Espírito Santo – 1994. Vitória : Gráfica do Espírito Santo, 1994.
- ÊXODO rural no Estado é maior que o do País. A Gazeta. Vitória, 15 nov. 1981. p. 15.
- FRARE, J.L. Pra escola agora eu vou. Nova Escola. [S.l.], (...), (...), p. 6-13, nov. 1994.
- FERNANDES, B.M. MST : formação e territorialização. São Paulo : Hucitec, 1997.
- FONSECA, M.T.L. da. Escolarização das populações rurais na nova LDB. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 90, p. 18-21, jul. 1989.
- FREIRE, P. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GARCIA, R.L. A educação numa plataforma de economia solidária. Proposta, Rio de Janeiro, n. 74, p. 42-57.set./nov. 1997.
- GENTILI, P., SILVA, T.T. da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação : visões críticas. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GENTILI, P. Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GENTILI, P. Ocupar a terra, ocupar as escolas : dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In SILVA, L.H. da, AZEVEDO, J.C., SANTOS, E. (Orgs.). Identidade social e construção do conhecimento. Porto Alegre : SEMEC, 1997. p. 192-239/
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo : Atlas, 1996.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor : a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÖVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa : Manuel Barbosa e Filhos Ltda., 1995. p. 96-114.
- GÖRGEN, S. A. Os cristãos e a questão da terra. São Paulo : FDT, 1987.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 9. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.
- GRZYBOWSKI, C. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Petrópolis : Vozes, 1987.
- HADDAD, S., DI PIERRO, M.C. A educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra em Bagé e Sarandi (RS). São Paulo : CEDI, 1993.
- HOBSBAWN, E. Era dos extremos : o breve século XX - 1914-1991. 2.ed. São Paulo : Schwarcz. 1996.

- IANNI, O. Neoliberalismo_: poder mundial.. Medicina : Conselho Federal, [S.l.],²⁹³
v.10, n.7, p. 24, mar. 1997.
- IBGE. Contagem da população 1996 : resultados relativos a sexo da população e situação da unidade domiciliar. Rio de Janeiro, 1997.
- _____. Censo agropecuário 1995-1996 : Espírito Santo. Rio de Janeiro, 1998.
- JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1996.
- KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis : o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 2. ed., 6. reimp. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- LERRER, D. Reforma agrária e educação. Sem Fronteiras, Taboão da Serra, v. 5, n. 235, p.7-16, dez. 1995.
- LINHARES, C.F., GARCIA, R.L. (Orgs.). Dilemas de um final de século : o que pensam os intelectuais. São Paulo : Cortez, 1996.
- LINHARES, C.F. Formação de professores : práticas vividas e práticas anunciadas. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 25. n. XXV. p. 45-53, set./dez. 1996.
- _____. MST : um projeto de Brasil, um projeto de escola. Niterói. 1997. Mimeog.
- MARX, K. Contribucion a la crítica de la economia política. Havana : Pueblo e Educación, 1970.
- _____. O capital : crítica da economia política. 9. ed. São Paulo : Difel, 1984. v.1.
- MARX, K., ENGELS, F. Obras escogidas. Moscú : Progreso, 1955. t. II.
- _____. A ideologia alemã. 5. ed. São Paulo : Hucitec, 1986.
- MENEZES NETO, A.J. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. Contexto e Educação, Ijuí, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set. 1997.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Espírito Santo). Projeto da escola comunitária dos assentamentos de trabalhadores rurais. São Mateus, 1985. Mimeog.
- _____. Assentamentos. São Mateus, 1986. Mimeog.
- _____. Documento do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos. São Mateus, 1987. 6 p. Mimeog.
- _____. Dossiê : a violência no campo no norte do Estado do Espírito Santo. São Mateus, 1990. Mimeog.
- _____. Escolas dos assentamentos do Estado do Espírito Santo. São Mateus, 1991. 5 p. Mimeog.
- _____. Projeto do curso alternativo para habilitação no magistério. São Mateus, 1995. 16 p. Mimeog.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (Brasil). O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação, São Paulo, n. 18, p. 3-22, jun. 1991.
- _____. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação, Porto Alegre, n. 1, (...), 1992.

- ____. Princípios da educação no MST. Caderno de Educação, Porto Alegre, n. 8, p. 1-²⁹⁴ 23, jul. 1996.
- ____. CONCRAB : quatro anos organizando a cooperação. São Paulo : [S.l.], 1996.
- O GOVERNO é acusado de incentivar invasões no Norte. A Gazeta. Vitória, 7 jun. 1989. p. 3.
- OLIVEIRA, A. U. de. Agricultura camponesa no Brasil. São Paulo : Contexto, 1991.
- OLIVEIRA, B. O trabalho educativo : reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas : Autores Associados, 1996. (Polêmicas do nosso tempo, v. 54).
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- SADER, E. O anjo torto : esquerda (e direita) no Brasil. São Paulo : Brasiliense, 1995.
- SANTOS, B.S. Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- SÃO MATEUS destaca-se em diversificação de culturas. A Tribuna do Cricaré. São Mateus, 19 set. 1998. B, p. 16.
- SAVIANI, D. Educação : do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas : Autores Associados, 1993.
- ____. Escola e democracia. 20. ed. Campinas : Autores Associados, 1995. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. Trabalho apresentado no Congresso de Pedagogia, Havana, 1997.
- SEM-TERRA decidem acampar na sede do Incra. A Gazeta. Vitória, 24 set. 1986. p. 11.
- SILVA, J.I. da. Formação do educador e educação política. São Paulo : Cortez, 1992. (Polêmicas do nosso tempo, n. 48).
- SINOPSE. Dependência externa brasileira. São Paulo : PEDEX, n. 6, fev. 1997.
- SPOSITO, M.P. A ilusão fecunda : a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo : Hucitec, 1993.
- STÉDILE, J.P., GÖRGEN, S. A luta pela terra no Brasil. São Paulo : Scritta, 1993.
- TIERRA, P. et al. O PT e os movimentos sociais. São Paulo : [s.n.], 1995.
- TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1992.
- VALLADARES, M.T.R. Formação continuada dos profissionais de ensino. Trabalho apresentado no Seminário de Formação e Práxis dos Professores promovido pelo PPGE/UFES. Vitória, 1997.
- VÁSQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. 4. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1990.
- VENDRAMINI, C.R. Ocupar, resistir e produzir - MST : uma proposta pedagógica. 1992. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

ANEXOS

ANEXO A

Relação dos documentos utilizados para a pesquisa histórico – documental

Boletins Informativos do MST/ES e do STR de São Mateus.

Cartas Abertas divulgadas pelo MST/ES à população Capixaba.

Documento do Encontro Estadual dos Assentados do Espírito Santo - Ano de 1988.

Documentos e ofícios encaminhados à SEDU e aos Subnúcleos de Educação, tratando da problemática da educação e das escolas dos assentamentos.

Dossiê sobre a violência no meio rural, no norte do Espírito Santo – Ano de 1990.

Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro – Ano de 1997.

Pautas de negociações e documentos enviados pelo MST aos órgãos governamentais, no período de 1985 a 1997.

Projeto da Escola Comunitária dos assentamentos de trabalhadores rurais – Ano de 1985.

Projeto de cursos de extensão nas áreas de Pedagogia, Agronomia e Administração para professores e trabalhadores assentados, desenvolvido em parceria com a UFES e o CIDAP/ES, no período de 1989 a 1992.

Projeto do Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério, desenvolvido pelo MST no período de 1995 a 1998.

Proposta de funcionamento das escolas de assentamentos, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 1992.

Relatórios de Encontros de professores das escolas de assentamentos, realizados no período de 1985 a 1997.

Relatórios de Encontros Estaduais do MST/ES, realizados no período de 1985 a 1997.

Texto preparatório para a realização dos Encontros Regionais e Estadual do MST/ES, - setembro de 1997.

ANEXO B

Ficha de registro das observações

ESCOLA: _____

DATA: : _____

ASPECTOS OBSERVÁVEIS	ANOTAÇÕES	BREVES COMENTÁRIOS
1. Como se dá a relação teoria e prática no processo ensino-aprendizagem na escola de assentamento?		
2. Como são trabalhadas a realidade do assentamento e a realidade geral no desenvolvimento dos conteúdos e no programa das disciplinas.		
3. No tocante ao aspecto metodológico, que ênfase é dada à pesquisa? Que tipo de pesquisa os alunos fazem e como fazem ?		
4.-Como é desenvolvido o trabalho na escola? Qual a concepção que alunos e professores possuem do trabalho na escola?		
5. Qual a relação estabelecida entre a práxis dos professores e as atividades políticas do MST? Os professores participam? Como é trabalhada a questão do MST e do assentamento na escola?		
6. Como a escola trabalha a questão cultural dos assentados, as manifestações, as atividades desenvolvidas?		
7. Como os alunos estão organizados na escola? Que tipo de atividades assumem e desenvolvem? Que tipo de relações estabelecem entre si e com os professores?		
8. Como os professores participam dos processos de formação desenvolvidos		

pelo MST? Como é desenvolvido o trabalho em equipe? Como se atualizam e avaliam as práxis?		
9. Que outros aspectos do cotidiano escolar são vivenciados: mística, disciplina, símbolos, cantos do MST, etc.?		

ANEXO C

Roteiro de questões para as entrevistas

A entrevista, de caráter semi-estruturado, compreendeu questões previamente estabelecidas e questões suscitadas no processo de análise documental e da própria observação.

Em relação aos professores, foi realizada em encontros nas escolas onde se desenvolveu a pesquisa, uma vez que o âmbito de análise foi o conjunto escolar.

Quanto aos alunos, foram entrevistados trinta na escola “A” e dez na escola “B”, representando aproximadamente 30,0% dos alunos de cada escola.

a) Aos professores

- Como se dá o planejamento e o trabalho em equipe na escola?
- Quem administra e coordena a escola?
- Como se dá a relação professor-aluno e professor-assentamento?
- Qual o nível de comprometimento e engajamento dos professores nas lutas e na organização do assentamento e do MST, de uma forma geral?
- O que mais motiva a atuação dos professores em escolas de assentamentos? Que perspectivas possuem?

- Que mecanismos utilizam para se manterem atualizados e em formação permanente?

- Quais as grandes dificuldades e deficiências enfrentadas no processo?

b) Às lideranças do Setor de Educação e do MST (Assentamentos)

- Quando e como surgiu o MST e a proposta de uma nova escola/educação nos assentamentos no Estado do Espírito Santo?

- Quando e como surgiu este assentamento e esta escola?

- Como se organiza e funciona o MST e o Setor de Educação no Estado do Espírito Santo?

- Quais as principais lutas e quais os fatos que mais marcaram a trajetória do MST no Espírito Santo?

- Que relações se podem estabelecer entre a organização do MST e a do Assentamento, a formação de professores e a implementação da proposta político-pedagógica da educação nas escolas de assentamentos?

c) Aos alunos

- Como se organizam na escola? Que tipo de atividades extraclasse desenvolvem?

- Como é o relacionamento entre si e com os professores?

- Conhecem o MST, sua história, suas lutas? Participam de alguma forma?

- Qual o papel e a função dos alunos no processo ensino-aprendizagem implementado em escolas de assentamentos?

- Quais as perspectivas para a vida futura?

ANEXO D

**Crimes, Suspeitos de Mandantes e Executores
Espírito Santo - 1989/90**

Vítimas	Suspeitos de mandantes	Suspeitos de Executores	Envolvidos
1. Paulo Damião Tristão (vulgo "Purinha"), assassinado no dia 19.6.89	Jair Gassi, Luiz Cândido Durão (ex- prefeito de Linhares), Nozinho Correia, Nenem Caldara.	José Sasso, Elpídio Mota Coelho, João Calixto, Rubens Banhos Pereira.	João Pedro da Silva, Pedrinho do táxi, Santo Poltronieri, Edivaldo Barbosa dos Santos.
1. Maria Nilce Magalhães, Assassinada em 5.7.89	José Alayr Andreatta.	Carlinhos Pastor, José Sasso, César Narciso da Silva.	Gilberto Cabelo Seco, Romualdo Eustáquio da Luz, Charles Roberto Lisboa, Cláudio Antônio Guerra, Marcos Egídio Costa.
3. Verino Sossai, Assassinado em 19.7.89	Fazendeiros da UDR.	José Sasso, Elpídio Mota Coelho, Rubens Banhos Pereira, Carlinhos Pastor, Juarez Ferreira Santos, Zé Capeta, Romualdo Eustáquio da Luz, César Narciso da Silva, Juarez Ferreira dos Santos.	Aline de Castro Machado, Gilberto Cabelo Seco, César Narciso da Silva.
4. Valdício Barbosa dos Santos (Léo), assassinado em 12.9.89	Galeno Tinoco de Resende, Wiliam Fiorote, Antônio Carlos Barcelos.	Romualdo Eustáqui da Luz, César Narciso da Silva, Juarez Ferreira dos Santos.	Gilberto Cabelo Seco, Wiliam Paterline, Charles Roberto Lisboa.
5. José Maria Feu Rosa, Assassinado em 8.6.90	Adalto Martinelli (ex-prefeito da Serra), Zenilde Martinelli, Pedro Ceolin (ex-deputado federal), Alberto Ceolin, Antônio Lourenço Roldi.	Ademar Ferreira da Silva, Areno Benevides, Valdecir P. Apelphele, Elpídio Mota Coelho, Artêmio da Silva.	João Pedro da Silva, Carlos Batista de Freitas, Rubens Banhos Pereira, Alcino José Cosme, MJ PM Luiz Paterline.

Fonte: MNDH

Fazendeiros: Luiz Cândido Durão, Nozinho Correia, Nenem Caldara, Galeno Tinoco de Resende, Wiliam Fiorot, Antônio Carlos Barcelos, Pedro Ceolin e Alberto Ceolin.

Policiais civis: Romualdo Eustáquio da Luz Farias, Charles Roberto Lisboa e Cláudio Antônio Guerra.

Policiais militares: Elpídio Mota Coelho, Rubens Banhos Pereira, César Narciso da Silva, Ademir Ferreira da Silva, Areno Benevides, Valdecir Pereira Apelphele e Artêmio da Silva.

Pistoleiros: José Sasso, Juarez Ferreira dos Santos, Zé Capeta, Carlinhos Pastor e João Pedro da Silva

ANEXO E

Violência e Crimes contra os Sem-Terra Espírito Santo - 1989/90

Data	Acontecimento	Quem	Resultados
6.6.89	Prisões pela PM	17 lavradores sem terra	Depois do interrogatório, foram liberados por de Habeas Corpus
7.6.89	Prisões pela PM	2 lavradores sem terra	Após interrogatório foram liberados por Habeas Corpus
15.6.89	Prisões pela PM	4 lavradores sem terra	Liberados por Habeas Corpus
16.6.89	Prisões pela PM	6 lavradores sem terra	4 ficam detidos
19.6.89	Assassinato	"Purinha"- tesoureiro do PT – Linhares	Processo em andamento. Indiciados: Elpídio Coelho e Rubens Banhos (pistoleiros)
19.7.89	Assassinato	Verino Sossai – Líder sindical de Montanha	Indiciados: Rubens Banhos e Carlinhos Pastor (pistoleiros)
12.9.89	Assassinato	Léo – Líder sindical de Pedro Canário	Indiciados: policial "Japonês" e fazendeiros Galeno Tinoco e Fiorot
Dez/89	Prisões	2 lavradores sem terra	Liberados por Habeas Corpus
21.2.90	Prisões ilegais pela PM	4 lavradores sem terra	Liberados por intermédio da ação do advogado
2.3.90	Prisão ilegal PM-2	1 lavrador sem Terra	Liberado em 6.3.90 por Habeas Corpus
2.3.90	Prisão PM-2	1 lavrador sem Terra	Foi ouvido em juízo dia 13.3. Continua preso.

Fonte: MST.

ANEXO F –

Assentamentos de Trabalhadores Sem Terra no Espírito Santo por Regional, Número de Famílias, Área, Data de Criação, Órgão Executor e Localização. Período: 1984 a 1997.

1. REGIONAL SÃO MATEUS

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCR A	SEAG	Município
01	Córrego de Areia	31	310	Set/84		X	Jaguaré
02	Córrego da Onça	8	90	Mar/85		X	Jaguaré
03	São Roque	10	90	Dez/84		X	Jaguaré
04	Córrego Grande	27	261	Fev/85		X	São Mateus
05	Vale da Vitória	39	474	Mai/86		X	São Mateus
06	Juerana	18	279	Mai/87	X		São Mateus
07	Pratinha	17	188	Set/91		X	São Mateus
08	Georgina	80	1.052	Nov/86	X		São Mateus
09	São Vicente	5	27	Set/91		X	São Mateus
10	25 de dezembro ⁴¹	10	87	Ago/97	X		São Mateus
TOTAIS		245	2.858				

⁴¹ Este assentamento trata de uma área de terra comprada em 1989 por um padre de Pinheiro e destinada a 10 famílias excedentes no Assentamento Castro Alves. Em agosto de 1997, o INCRA desapropriou a área e oficializou o assentamento. Era uma reivindicação antiga do MST, já que, do contrário, as famílias não teriam acesso aos benefícios como: créditos e assistência técnica.

2. REGIONAL PEDRO CANÁRIO

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCR A	SEAG	Município
01	Rio Preto/Rio Itaúnas	30	460	Jun/85		X	C.da Barra
02	Pontal Jundiá A/B	48	778	Fev/86	X		C.da Barra
03	Independência Jundiá C	10	103	Mar/88		X	C.da Barra
04	Valdício Barbosa	89	888	Abr/96	X		C.da Barra
05	Paulo Vinha	63	474	Dez/96	X		C.da Barra
06	Castro Alves	129	1.504	Mai/88	X		P.Canário
07	Nova Conquista	18	155	Fev/88		X	Pinheiro
TOTAIS		387	4.362				

3. REGIONAL PINHEIRO/MONTANHA

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCRA	SEAG	Município
01	Bela Vista	34	210	Jul/85		X	Montanha
02	Córrego do Balão	7	40	Jul/85		X	Montanha
03	Francisco D. Ramos	25	193	Jun/88		X	Montanha
04	Nova Vitória	32	525	Fev/86		X	Pinheiros
05	Onze de Agosto	11	126	Fev/86		X	Pinheiros
06	Olinda II	86	860	Fev/97	X		Pinheiros
07	Mª Olinda	71	710	Jul/97	X		Pinheiros
08	Cor. da Laje	118	1.182	Abr/96	X		Mucurici
TOTAIS		384	3.846				

4. REGIONAL NOVA VENÉCIA

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCRA	SEAG	Município
01	Treze de Maio	45	501	Mai/89		X	S.G.Palha
02	Três Pontões	20	207	Jul/88		X	N.Venécia
03	Córrego Alegre	18	173	Dez/88		X	N.Venécia
04	Gaviãozinho	25	440	Jul/91	X		N.Venécia
05	Celestina	31	314	Dez/97	X		N.Venécia
06	Pip Nuck	50	676	Jun/87	X		N.Venécia
07	Vale Ouro	30	357	Dez/89		X	Ecoporanga
08	22 de Julho	12	131	Set/91		X	Ecoporanga
09	C. Vermelho 7 Irmãos	7	80	Jan/93	X		Ecoporanga
10	Bom Jesus	18	180	Set/91		X	Ecoporanga
TOTAIS		256	3.059				

5. REGIONAL LINHARES

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCRA	Município
01	Rio Quartel	15	184	Jul/87	X	Linhares
02	Nova Esperança	50	489	Jul/95	X	Aracruz
03	Piranema	65	650	Dez/97	X	Fundão
04	Vale da Esperança	39	394	Dez/97	X	Santa Tereza
TOTAIS		169	1.617			

6. REGIONAL SUL

Nº	Nome	Nº Famílias	Área Há	Data de Criação	INCRA	Município
01	Santa Rita	50	514	Dez/96	X	Bom Jesus do Norte
02	Floresta	68	680	Dez/96	X	Alegre
TOTAIS		118	1.194			

SÍNTESE:

Nº de Assentamentos	Nº de Famílias	Área em Ha	Nº de municípios	INCRA	SEAG
41	1.559	16.936	16	20	21

Fonte: MST.