

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

*OS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO: um estudo
da tentativa de implantação da Proposta
Pedagógica do MST em escolas de
assentamentos no Estado de São Paulo*

SIDINEY ALVES COSTA

SÃO CARLOS – SP
2002

SIDINEY ALVES COSTA

***OS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO: um estudo
da tentativa de implantação da Proposta
Pedagógica do MST em escolas de
assentamentos no Estado de São Paulo***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração em Metodologia de Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. César Augusto Minto.

**SÃO CARLOS – SP
2002**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C837st

Costa, Sidiney Alves.

Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo / Sidiney Alves Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2002.

103 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2002.

1. Educação rural. 2. Movimento dos sem-terra. 3. Proposta pedagógica. 4. Assentamentos rurais. 5. Escolas rurais. I. Título.

CDD: 370.19346 (20^a)

Desconfieis do mais trivial
na aparência singelo.
E examineis, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold. Brecht

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico não é realizado apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuem direta ou indiretamente para a sua realização, com idéias, leituras, incentivos, críticas... Assim, agradeço algumas delas. Ao orientador Prof. Dr. César Augusto Minto que, dividido entre a docência e a militância, soube encontrar tempo para orientar-me e também corrigir meus desacertos com o cuidado de um cirurgião.

À Profa. Dra. Dulce C. A. Whitaker, de quem recebi estímulos para o início e a condução da dissertação, pela participação no Exame de Qualificação e na Defesa deste trabalho.

À Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora do PPGE e do DME/UFSCar, por encorajar o meu caminhar na Pós-Graduação e pelas sugestões no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, professora do PPGE e do DME/UFSCar, por acreditar e incentivar a realização desta pesquisa e pela participação na Banca de Defesa.

Agradeço especialmente à Silvia Regina Marques Jardim, valorosa companheira afetiva e intelectual, por acompanhar atentamente a realização deste trabalho, por dividir os momentos de dúvidas e de alegrias e por cuidar de boa parte dos meus deslizes para com a língua escrita.

À minha mãe Sidália Rosa Costa, mulher de minha vida e a meu pai José Alves Costa, exemplo de determinação. Às minhas irmãs Luciana e Juliana Alves Costa, grandes mulheres! Aos meus irmãos Aparecido e Valguineis Alves Costa, pela humana hombridade!

Algumas pessoas marcaram profundamente a minha vida, devo agradecê-las por isto. Talvez não seja possível citar todas por falta de espaço e de memória! - Dulce e Mário Whitaker, Elis Fiamengue, Deco, Santi, Kiko, Lelo, Marivaldo, Solange...

Agradeço aos colegas que dividiram comigo as certezas e incertezas da vida intelectual: Nazaré, Ivani, Helma, Leilany, Marcos, Samira, Dolores. Agradeço à Karina P. Guimarães, ao Fernando Cosenzo, à Moema Cotrin, ao Klaiton Ramalho e ao Elísio Vieira, este pela leitura, da FAIMI/Mirassol. Ao CNPq pela concessão de bolsa de I/C e A/T no projeto AI: "Assentamentos de Trabalhadores Rurais: a construção de um novo modo de vida num campo de possibilidades e diversidades" e à CAPES pela concessão de Bolsa/DS durante o mestrado. Incentivos fundamentais à pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGE/UFSCar, em especial os da área de Metodologia de Ensino. Agradeço o carinho e a dedicação dos funcionários da secretaria do PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino -DME.

Aos Sem Terra do MST que lutam para ocupar o latifúndio e derrubar as cercas da ignorância. Lutadores do povo que aprendem e ensinam as perenes artes de educar.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado aborda a forma específica de luta pela terra que deu origem à espacialização e à territorialização do MST e à construção de seu projeto de reforma agrária, efetuando um recorte especial para a questão educacional. Neste sentido, a pesquisa tem como eixos as temáticas Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Educação. Privilegia o modo como o movimento ocupou-se da história da luta pela terra e de seu percurso nesta e as conjuga com a história da educação brasileira, principalmente com a educação rural, o que resulta na tentativa de implantar a sua proposta pedagógica, denominada Proposta Pedagógica do MST. Estuda, assim, as sistematizações pedagógicas feitas pelo movimento, a partir de suas experiências educacionais nos acampamentos e assentamentos do Brasil. Em especial, busca compreender as dificuldades de espacialização das experiências educacionais em assentamentos do Estado de São Paulo, bem como as contribuições pedagógicas do MST à educação brasileira, notadamente às escolas do meio rural e às escolas dos assentamentos de reforma agrária.

ABSTRACT

The present research studies the fight for the land that caused the space (espacialização) and the territory (territorialização) of MST and construction of its agrarian reform project. In this time, MST had a special care about Education. So, this research's themes are Landless Rural Workers Movement (MST) and Education. It is a study about the manner how the movement engaged in the history of fight for the land and MST's trajectory in it, as well as MST makes a junction with Brazilian Education History, mainly rural education which results in the tentative in introduce its Pedagogic Proposal, called MST's Pedagogic Proposal (Proposta Pedagógica do MST). So, this research studies pedagogic systematizations by the movement to start by its educational experiences in encampments and settlements of Brazil. In special, this work searches to understand difficulties about space of educational experiences in settlements of State of Sao Paulo (Estado de São Paulo), as well MST's pedagogic contributions to Brazilian Education, mainly schools of agrarian reform settlements.

SUMÁRIO

Introdução	9
1 - Situando o pesquisador.....	9
2 - Situando o objeto e o objetivo de pesquisa.....	11
3 - O papel da teoria.....	15
3.1 - Definições conceituais de espaço e território.....	15
3.2 - Educação e Movimentos Sociais.....	18
4 - A memória e os caminhos da pesquisa.....	22
4.1 - A participação do pesquisador no processo de pesquisa e a dinamização do trabalho de pesquisa.....	26
 CAPÍTULO 1 – Um olhar sobre a história da terra no Brasil	33
1.1 – Civilização do novo Mundo.....	33
1.2 – Terra de liberdade é terra comprada	36
1.3 – Vários conflitos pela terra	40
1.4 – Movimentos de Canudos e Contestado.....	41
1.4.1 – O movimento de Canudos	43
1.4.2 – A Guerra do Contestado.....	45
1.5 – Os conflitos em Trombas, em Formoso e em Porecatu.....	47
1.6 – As Ligas Camponesas.....	49
1.7 – As Políticas públicas de assentamentos em São Paulo.....	52
1.8 – O período de redemocratização.....	54
 CAPÍTULO 2 – Mudanças ocorridas na educação rural brasileira	56
2.1 – Educação na Época Colonial.....	56
2.2 - Educação no Período Imperial.....	61
2.3 – Educação no Período Republicano.....	62
2.4 – Movimentos de educação popular dos anos 60	67
2.5 – Educação rural no final do século XX.....	68
2.6 – Agrupamentos das escolas rurais paulistas.....	68
2.7 – Reformas educacionais no final dos anos 90.....	74

CAPÍTULO 3 A construção do MST e a elaboração de uma forma de luta pela terra.....	77
3.1 - A construção do MST no Estado de São Paulo.....	81
3.2 – Ocupação e acampamento: formas de luta do MST.....	86
3.3 – Assentamento: sociabilidade e socialização.....	95
3.4 – Formação da identidade Sem Terra do MST.....	100
3.5 – O modo de vida e o projeto sociocultural do MST.....	107
Capítulo 4 – Uma nova forma de aprendizado: a construção da Proposta Pedagógica do MST.....	113
4.1 – Preocupação com as crianças (1979 – 1984).....	114
4.2 - Articulação educacional (1985 – 1988).....	118
4.3 – Avanço educacional no MST (1989 – 1994).....	122
4.4 – Novas frentes de atuação educacional (1995 – 2000).....	130
4.5 – A Resistência à Proposta Pedagógica do MST.....	135
CAPÍTULO 5 – A Proposta Pedagógica do MST como horizonte	139
5.1 – A Espacialidade do Setor de Educação do MST no Estado de São Paulo.....	139
5.2 A difícil implantação da Proposta Pedagógica do MST no Estado de São Paulo.....	142
5.3 – A direção tomada pela Proposta Pedagógica do MST no Estado de São Paulo.....	161
A Caminho da Conclusão.....	169
1 – A crítica ao modelo urbano de escola aplicado no meio rural.....	169
2 – Os Sem Terra como centro da ação pedagógica.....	174
3 – A formação do professor para implantar a Proposta Pedagógica do MST.....	177
4 – A ação pedagógica como uma ação coletiva.....	179
5 – A transformação do tempo e do espaço da escola.....	180
6 – A centralidade da ação pedagógica na identidade dos Sem Terra.....	181
7 – O questionamento das matrizes pedagógicas.....	183
8 – O MST como parte do processo educacional.....	184
Concluindo: amarrando os fios do horizonte.....	186
Fontes Bibliográficas.....	192

INTRODUÇÃO

Mire e veja: Isto não é o de um relatar passagens ...Conto o que fui e vi, no levantar do dia (Guimarães Rosa).

1 - *Situando o pesquisador*

No poeta Guimarães Rosa, busco inspiração para dizer que esta dissertação não é *um relatar passagens* e sim parte da experiência deste pesquisador, iniciada *no levantar do(s) dia(s)* em uma ocupação. Trata-se de um estudo que tem seu nascedouro na vivência em um acampamento de luta pela terra, no qual pude compartilhar do empenho do MST na questão educacional dos acampados e dos assentados.

Em maio de 1992, participei de ocupação que ocorreu na cidade de Iperó, região de Sorocaba/SP, e lá permaneci até agosto de 1993. Neste período, conheci o MST mais de perto. Como membro do Acampamento Ipanema, participei de sua equipe de educação, do coletivo regional de educação¹ e, ao mesmo tempo, fui aluno do Curso de Magistério de Férias,² o que tornou possível conhecer parte da organização educacional no MST.

¹ O MST organiza os assentamentos em regionais, sendo os assentamentos de Ipanema, de Porto Feliz e de Itapetininga pertencentes à Regional Sorocaba/SP. O ideal é que cada acampamento e cada assentamento tenham sua equipe de educação unida aos coletivos regionais de educação, estes, por sua vez, participam do Setor de Educação do seu Estado. E os membros do Setor de Educação integram o Coletivo Nacional de Educação.

² Curso de nível médio (2º Grau), amparado em legislação educacional do Rio Grande do Sul, que intercala o Tempo Escola (jul.;jan./fev. – período de férias) e Tempo Comunidade (meses restantes). Na época que dele participei (07/1992 e 01-02/1993), foi realizado em parceria com a FUNDEP/DER, na cidade de Braga/RS. Atualmente é ministrado no ITERA/MST, na cidade de Veranópolis/RS (CALDART, 1997; FUNDEP, 1994; MORAES, 1997).

Assim, uma raiz desta dissertação tem sua origem nessa participação, que, naquele momento, foi totalmente desinteressada no que diz respeito a realizar um trabalho acadêmico. No entanto, mais tarde, impulsionou esta pesquisa.

O aprofundamento das experiências deu-se com minha vida acadêmica. O interesse em compreender as questões sociais motivou o meu ingresso no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras - FCL/UNESP - de Araraquara/SP, em 1995. Desde então, temas como Educação, Reforma Agrária, Movimentos Sociais foram se constituindo no universo das minhas indagações.

Tais indagações foram amadurecidas com a participação no Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural - NUPEDOR³, coordenado pela Prof^a Dr^a Vera L. S. Botta Ferrante. Neste núcleo, fui pesquisador do Grupo de Educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Dulce C. A. Whitaker, mediante participação no projeto AI/CNPq – "Assentamento de Trabalhadores rurais: a construção de um novo modo de vida num campo de possibilidades e diversidades".

A participação no projeto mencionado, inicialmente como bolsista de Iniciação Científica e posteriormente como bolsista de Apoio Técnico, possibilitou-me estudar os temas Educação e Reforma Agrária com base em teorias sociológicas – teorias que procuram situar o assentamento como um novo espaço social e os assentados como novos atores sociais.⁴ Desta participação, originou-se, entre outros aprendizados, a compreensão de que a análise das possibilidades e das diversidades existentes nos assentamentos, bem como a apreensão do modo de vida dos assentados requer a reformulação de teorias ou a construção de teorias específicas.

³Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural da UNESP - Araraquara/SP, que há mais de treze anos vem fazendo análises dos novos atores sociais, dos novos espaços sociais e das possibilidades e diversidades do novo modo de vida dos assentados.

⁴Sobre as teorias sociológicas referidas (WHITAKER & FIAMENGUE, 1995; ARAÚJO, 1996; DANTAS, 1997; FIAMENGUE, 1997; FERRANTE, 2000).

O ingresso, em 1999, no Mestrado do PPGE da UFSCar, na área de concentração em Metodologia do Ensino, permitiu aprofundar-me no estudo das temáticas mencionadas, possibilitando acrescentar à visão sociológica um olhar para a educação e chegar a esta dissertação.

2 - Situando o objeto e o objetivo de pesquisa

A questão da terra está inserida no movimento mais amplo da história brasileira, como veremos no capítulo 1, que abrange desde os primórdios do processo de colonização europeia no novo mundo, passa pela constituição da propriedade privada (1850), pelas guerras de Canudos e Contestado, tem reflexos nas Ligas Camponesas, durante o final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, e outras lutas e desemboca no processo de complexificação das relações sociais no campo até chegar na retomada da luta pela reforma agrária dos anos 70 e 80 do século XX.

Neste contexto, um dos fatores fundamentais foi a Revolução de 30, período a partir do qual o Brasil passou a implementar uma política de substituição de importações e estimular a industrialização crescente.

A partir de meados da década de 50, o campo brasileiro começou a sentir fortemente os reflexos desta opção industrializante. Houve grande aprofundamento de relações capitalistas no campo brasileiro e o início do processo de transformação da agricultura. Processo este que foi ampliado com a ditadura militar iniciada em 1964, principalmente na região sul e sudeste do Brasil (FERNANDES, 1996). A intensificação das relações capitalistas no campo nos anos 70 e 80 deu origem à “modernização dolorosa”, que aumentou a utilização de máquinas e insumos na agricultura, avultou a concentração da propriedade privada da terra e ampliou a exclusão e a exploração no campo brasileiro (G. SILVA, 1982).

Em resposta à exclusão e à exploração, a luta pela terra e pela reforma agrária foi retomada a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80. Período no qual os trabalhadores rurais decidiram retomar a bandeira da reforma agrária, de forma mais organizada. A luta pela reforma agrária renasceu, assim, da organização e da atuação dos movimentos rurais, sendo seus membros considerados *novos personagens*⁵ no novo contexto da redemocratização brasileira.

Outros estudos têm procurado abranger um conjunto de dimensões diretamente ligadas à valorização dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e aos impactos positivos que esta questão desencadeou na sociedade e no meio acadêmico. Tais estudos têm procurado elucidar, entre outras coisas: o surgimento dos movimentos sociais rurais e a fundamentação de suas concepções políticas (TORRENS, 1994; FERNANDES, 1996); a construção e a reconstrução cultural promovida pelos movimentos sociais e as rupturas nas trajetórias dos sujeitos (WHITAKER & FIAMENGUE, 1995; DANTAS, 1997; FIAMENGUE, 1997; BOGO, 2000; CALDART, 2000a e 2000b; CASTELO BRANCO, 1999).

A retomada da luta pela terra, pelos movimentos sociais, serviu para problematizar duas perspectivas de análises que utilizaram a teoria marxista das classes fundamentais (burguesia x proletariado) para interpretar, de forma conservadora, o papel da população moradora do meio rural brasileiro. Uma produziu interpretações que apontaram a necessária transformação da população do campo em mão-de-obra assalariada. A outra procurou tratar o campo numa ótica que privilegia exclusivamente a racionalidade capitalista: ora considerando a reforma agrária uma ação que impedia a modernização da sociedade; ora uma ação que acelerava o desenvolvimento da acumulação capitalista e, portanto, fortalecia o capitalismo. Ambas as interpretações negavam aos

⁵ Os novos personagens do processo de redemocratização dos anos 80 século XX são retratados por E. SADER (1998) *Quando os novos personagens entram em cena*.

atores sociais em luta pela terra o papel de protagonista de uma luta pela transformação social.

Importa ressaltar aqui que a experiência de conduzir a luta pela terra permitiu iniciar a construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no final de 1979, no Rio Grande do Sul – movimento que tem se empenhado para que um conjunto de ações, valores e idéias que compõem seu projeto sociocultural⁶ seja vivenciado de forma embrionária nos acampamentos e de maneira enraizada com a conquista do assentamento.

A educação é um dos elementos deste projeto sociocultural. Partindo de uma perspectiva que considerada humanista e socialista, o MST formulou a sua Proposta Pedagógica, a qual não esconde sua forte ligação com as teorias do educador Paulo Freire.

Educador comprometido com seu tempo e com seus educandos, Paulo Freire defendeu, ao longo de sua vida, a necessidade de uma educação que contribuísse com o educando na ação humana de transformação do mundo, enquanto sujeito da história de sua própria emancipação. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), o autor proclama a necessidade de uma educação que tenha como ponto de partida a relação opressor-oprimido. Nesta relação, os opressores transformam os oprimidos em objetos. Se os oprimidos forem capazes de ação política consciente de transformação da realidade, deslocam os primeiros de sua posição, o que pode vir a restaurar a humanidade de ambos.

A educação “bancária” não contribui para essa transformação, visto que ela é monóloga e conduz à opressão, pois nela os estudantes são objetos. A educação libertadora, pelo contrário, pode

⁶O projeto sociocultural do MST envolve os elementos de uma reforma agrária que incluía um programa de assentamento, uma política de financiamento e crédito e uma infraestrutura social e cultural. Sobre o assunto veja-se: MST (1995) *Programa de Reforma Agrária*; BOGO (1998) *A vez dos Valores*, BOGO (2000) *O MST e a cultura*; CALDART (2000a) *Pedagogia do MST*; MST (1999) *Como fazemos a escola de ensino fundamental*.

levar os oprimidos à liberdade, pois ela é dialógica, problematizadora. Voltada para ação política consciente e para as relações entre reflexão e ação. O que exige uma postura crítica do educador e do educando para, juntos, compreender a desumanização, caracterizada pela injustiça, exploração e violência, e, ao mesmo tempo, transformar esta realidade cultural e física de opressão.

A Proposta Pedagógica do MST foi elaborada à medida que os Sem Terra⁷ perceberam que conquistar e ampliar o número de escolas não foi suficiente para implementar uma forma ou maneira de educar que cultivasse e projetasse a emancipação e a cidadania de seus membros.

Diante disto, os Sem Terra iniciaram a construção de coletivos para refletir o que queriam com a escola de assentamento e decidiram que as mudanças na instituição escolar devem vinculá-la ao projeto social dos Sem Terra, portanto, assim como o projeto foi uma elaboração coletiva também as ações de mudança na escola devem ser.

O depoimento de uma professora de assentamento mostra esta disposição de mudança, que deve ser realizada com a participação da comunidade: “é a comunidade a única capaz de exigir uma transformação real no jeito de ensinar do professor” (apud CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 88).

Entendemos que o MST criou sua forma de ver e conceber a educação e, ao mesmo tempo, organizou uma estrutura coletiva para realizar a expansão desta educação. A este conjunto que inclui a Proposta Pedagógica do MST (forma) e os coletivos (estrutura) para implementá-la (a proposta) denominamos espacialidade da Proposta Pedagógica do MST.

Neste sentido, analisamos as ações educacionais do MST e procuramos compreender, principalmente, *a construção da Proposta Pedagógica do MST, como ela adquire espacialidade e o tipo de espacialidade que adquire nos assentamentos do Estado de São Paulo.*

⁷Sobre o uso da grafia Sem Terra e/ou sem-terra ver item 3.2 desta dissertação.

Neste sentido, formulamos os seguintes questionamentos: Como ocorre e quais os sujeitos da construção e a espacialização da Proposta Pedagógica do MST? Quais as dificuldades da espacialização da Proposta Pedagógica? Que contribuições a ação pedagógica do MST tem trazido para a educação brasileira?

A dissertação diz respeito a um estudo da relação entre MST e Educação, ou seja, ao modo como o movimento ocupou-se da história da luta pela terra e de seu percurso nesta história e as conjuga com a história da educação brasileira, principalmente a educação rural, resultando na construção da Proposta Pedagógica do MST. Tratamos de compreender como os Sem Terra se apropriam dos aprendizados informais adquiridos com a luta de seu movimento e como se ocupam da educação formal fornecida nas escolas de assentamentos rurais e constrói uma proposta pedagógica para modificar a educação oferecida nas escolas dos assentamentos.

Em outras palavras, este estudo se refere à maneira de os Sem Terra buscarem espacializar sua proposta pedagógica em escolas de assentamento rural e, desse modo, formularem contribuições pedagógicas que não dizem respeito somente às escolas dos assentamentos rurais, mas também à escola rural e à educação brasileira.

3 - O papel da Teoria

Maria Conceição D'Incao ressalta o papel da teoria na busca do conhecimento: a relação dialética desta com os fatos. Segundo este entendimento, a teoria projeta e antecipa a pesquisa e, ao mesmo tempo, oferece uma gama de conceitos com os quais o pesquisador reflete e registra os resultados de uma pesquisa. A teoria é elemento de mediação na busca do conhecimento, ajuda a sair do plano da percepção imediata, passar por uma abstração analítica e voltar, ao final da pesquisa, ao

concreto explicado como um todo ricamente articulado e compreendido (D'INCAO, 1976, p. 18).

Nesta pesquisa, o embasamento teórico, entendido como um conjunto conceitual, mediou a compreensão da construção, da espacialização e das contribuições educacionais do MST. Neste sentido, apontamos a definição de alguns conceitos utilizados na pesquisa, a revisão bibliográfica e os caminhos percorridos na realização desta dissertação.

3.1 - Definições conceituais de espaço e território

O conceito de espaço está, muitas vezes, relacionado com o conceito de território, mais, freqüentemente, este é confundido ou adotado como sinônimo daquele. Para evitar equívocos, apresentamos a significação dos conceitos de espaço e território adotados neste trabalho.

O espaço está relacionado com o físico, com o palpável, com uma área de terra ou área de uma nação, para citar alguns exemplos. O espaço, em sentido amplo, é a dimensão material preexistente a todo conhecimento e a toda prática humana. Enquanto palco da ação humana, o espaço é um local que passa a existir a partir do momento em que um ser humano manifesta uma visão intencional sobre ele.

Conforme Fernandes, no interior de um espaço ocorre a espacialidade enquanto “a forma e a estrutura da vivência dos indivíduos ou dos grupos no interior de um espaço”. O autor considerou a espacialidade dos Sem Terra como a “forma e a estrutura” que eles utilizam para construir e recriar saberes e experiências que atendam às suas necessidades e a seus interesses na disputa pela reforma agrária (FERNANDES, 1996, p. 225ss.). Assim, a espacialidade é forma de organizar a sociabilidade do acampamento, de modo a humanizar o espaço e transformá-lo em ambiente de identificação dos indivíduos na

disputa pela reforma agrária. A espacialidade é, então, um primeiro espaço, um espaço que não é definitivo, mas serve aos interesses de iniciar as primeiras práticas sociais e, conseqüentemente, as primeiras formas de socialização dos Sem Terra.

Já a espacialização designa os “Sem Terra carregando suas experiências por diferentes lugares do território, na busca do recomeço como novos sujeitos” (FERNANDES, 1996, *idem*). Na espacialização está contida a idéia de espalhar a luta, ou seja, levar para todos os cantos do território nacional e todos os ambientes sociais, econômicos e políticos, os ideais defendidos pelos Sem Terra. Com esse deslocamento da luta, os Sem Terra podem carregar para novos espaços as experiências de sociabilidade do acampamento e também herdar as experiências acumuladas em outras lutas. O deslocamento das experiências sobre o território nacional vai transformando cada espaço um espaço no qual os sem Terra tentam estabelecer um novo espaço de relação entre si e com os outros. Enfim, uma nova forma de ordenar a luta para além do próprio espaço de luta efetiva – o acampamento e o assentamento – vai surgindo.

Corroborando M. Chenais e Y. Barel, respectivamente, Zilá Mesquita definiu o território como o “espaço de um sistema social” no interior do qual uma “prática social se sabe ou se crê eficaz, competente e legítima”. Tais contribuições fundamentam a concepção da autora de território como um espaço que necessita ser apropriado pelo homem, concretamente ou abstratamente e, portanto, receber atributos de valores, considerados fundamentais para ele se dar ao território: “o território é a prisão que os homens se dão”. O território designa, assim, um espaço selecionado pelo homem para a existência de um agrupamento (MESQUITA, p. 80-2).

Enquanto espaço humanizado, o território tem seu limite na territorialidade, que é a vivência num espaço semiologizado, ou seja, a territorialidade é o território no qual o humano pode expressar sua

consciência ou projetá-la sob a forma de significado, por meio da imagem, da linguagem, do sistema de signos e de códigos (MESQUITA, p. 76 - 83).

Maria de Lourdes Bandeira (1988), no livro *O território Negro em espaço Branco*,⁸ tratou a territorialidade como relação do homem com um território cheio de significados e de possibilidades de significação, no qual é possível reelaborar a identidade. Apesar de não incluirmos a questão étnica neste estudo, a obra forneceu-nos uma sólida referência para tratar da influência do território na formação e reconstrução da identidade Sem Terra. Neste sentido, pontuamos aqui suas contribuições que receberão a devida reflexão no momento oportuno.

Para o que nos interessa aqui, apontamos, juntamente com a autora, que na área rural existe vida comunitária em todas as instâncias da vida social. Nesta “convivência social total”, a territorialidade é um “componente e amálgama” da tradição rural que permite o constituir e o transformar da identidade, justamente porque a territorialidade possibilita a classificação das instituições e dos modos de vida entre “nossos e deles”. Neste sentido, a gestão de um espaço contribuiu decisivamente para a redefinição positiva da identidade dos membros da comunidade rural.

⁸A autora trata da definição e atualização da identidade étnica do grupo negro na tensão dialética da oposição preto X branco em três momentos: Vila Bela Capital da Província ou Vila Bela dos Brancos; Vila Bela dos Pretos ou a constituição da comunidade negra e, finalmente, Vila Bela como palco da alteridade preto X branco na expansão da fronteira capitalista. Vila Bela foi fundada as margens do Rio Guaporé, em 1748, como capital da província de Mato Grosso e serviu para que a Coroa Portuguesa garantisse a posse e domínio sobre os territórios auríferos de Cuiabá e Mato Grosso e, ao mesmo tempo, a posse da bacia amazônica. A transferência da capital do Mato Grosso para Cuiabá ocorreu em 1835, marcando a saída dos brancos da Vila Bela e formação da Vila Bela dos Pretos. A saída dos brancos ensejou uma situação atípica, circunstanciando a resistência dos pretos que manipularam semelhança/diferença como fundamento da energia criadora do enegrecimento de um espaço branco constituído. O retorno do branco ocorreu com “a frente extrativista e o patronato” e/ou com o “avanço das frentes pioneiras sobre o município” de Vila Bela [no final do século XIX e início do século XX]. Estes personagens e as relações que encarnam atingiram radicalmente o modo de produção tradicional dos pretos de Vila Bela, desorganizando as estruturas comunitárias de produção e desintegrando, no seu rastro, as estruturas tradicionais de distribuição e consumo dos pretos, exigindo a mudança na identidade em função das transformações da territorialidade, amálgama desta comunidade de pretos.

O conceito de territorialização significa a conquista de frações de um território. Neste sentido, a territorialização da luta pela terra é um “processo de conquistas de frações do território” pelos Movimentos Sociais e “expressa concretamente o resultado das conquistas da luta e, ao mesmo tempo, apresenta os novos desafios a superar” (FERNANDES, 1996, p.225 – 42).

A conquista do assentamento de reforma agrária resultou na territorialização do MST, possibilitou certa espacialidade dos ideais e dos valores construídos pelo movimento, bem como serviu de base para a realização de um trabalho de socialização política, o que pode levar à formação de novos grupos. A conquista do território ou territorialização da luta também permitiu a organização e a gestão do espaço do assentamento conquistado, fatores importantes para a conquista da cidadania. Segundo Milton Santos, a possibilidade de a população organizar e gerir o espaço são instrumentais a uma política de justiça social, permitido criar o que ele chama de “modelo cívico - territorial” (M. SANTOS, 1999, p. 6).

Definidos alguns conceitos com os quais realizaremos nossa interpretação sobre o espaço e o território da luta pela terra, nos deteremos sobre algumas abordagens acerca de Educação e Movimentos Sociais.

3.2 - Educação e Movimentos Sociais

Os estudos sobre Movimento Social e Educação podem ser divididos, para efeito explicativo, em dois grandes grupos, cada qual abrangendo os mais diversos aspectos.

Consideramos do primeiro grupo os estudos e as obras que abordam a atuação dos movimentos sociais e apontam os próprios movimentos como agências formadoras, portanto, tais estudos vêem os movimentos sociais como espaços informais de aprendizado, de

educação e de socialização de seus membros. Destacamos os livros e as teses relacionadas a seguir.

Maria da Glória Gohn, no seu livro *Movimentos Sociais e Educação*, constata o caráter educativo dos movimentos sociais urbanos e revela processos educativos que ocorrem fora dos canais institucionais de educação, ou seja, os aprendizados não estão restritos aos “conteúdos específicos” e nem são transmitidos por meio de “técnicas e instrumentos do processo pedagógico”.

A autora ressalta que o caráter educativo dos movimentos sociais urbanos ocorre por meio de três dimensões: a “dimensão da ação organizada”, que tem como substrato a defesa de uma “cidadania coletiva”, levando à elaboração de “táticas” e “estratégias”; a “dimensão da cultura política”, que fundamenta a prática cotidiana em um movimento social e tem a questão pedagógica como instrumento que ilumina as ações presentes e projeta os passos futuros e a “dimensão espaço/tempo”, que envolve conhecimentos que permitem compreender as ações historicamente, bem como apreender a desumanização ocorrida no tempo e no espaço (GOHN, 1992, p. 18-20).

Roseli Saleti Caldart, em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, busca compreender a “experiência de formação dos sujeitos do MST”, assim como a experiência de produção da identidade social, cultural e política, enquanto estes constitui o MST. A autora considera que os processos formativos no movimento social vão além daquilo que a escola propicia. Apesar disso, reconhece a importância do papel da escola para a formação dos sujeitos do MST.

Na análise desta autora, sobressai “uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade”. E assinala a existência de uma dialética educativa no movimento, que tem permitido identificar nos seus membros uma consciência de sujeitos sociais vinculados a uma luta social

e a uma luta de classe e a um projeto de futuro – um sentido sociocultural (CALDART, 2000a, p. 11ss.).

Na tese de Célia Regina Vendramini, *Consciência de Classe e Experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, há uma análise sobre os sujeitos em formação no interior do MST, na qual se percebe a tentativa de compreender a “consciência de classe construída a partir de experiências sócio-educativas dos sujeitos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”.

Embora os conceitos de consciência de classe, classes sociais e novos movimentos sociais tenham sido forjados para explicar os acontecimentos ligados ao urbano, a autora acredita ser possível utilizá-los para a interpretação dos sujeitos que atuam na luta pela reforma agrária (VENDRAMINI, 1999, p. 1-13).

Maria Teresa Castelo Branco, em sua tese *Os Jovens “Sem-Terra”: Identidades em Movimento*, pesquisou a formação da identidade de Jovens Sem Terra, membros do MST no Estado de São Paulo e constatou que ela se constrói coletivamente na luta realizada por suas famílias.

Castelo Branco afirma que a formação da identidade é construída em função de práticas de enfrentamento coletivo da ordem instituída. Isto é, a identidade Sem Terra é construída à medida que eles necessitam desvendar as “contradições sociais” com as quais se defrontam. Muitas vezes, desvendar tais contradições significa subverter as “imagens negativas que lhes são impostas”. Algumas vezes, esta subversão necessita da estruturação de novas relações no acampamento e no assentamento, “em meio aos quais as novas gerações vão constituir um conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmas” (CASTELO BRANCO, 1999, p. 11-16).

Consideramos do segundo grupo os estudos e obras que tratam desde a influência dos movimentos sociais nos processos e espaços formais públicos e privados de ensino, de educação e de

formação, até os processos de aprendizagem e ensino que ocorrem na escola ou fora dela. Os livros e as dissertações que se encaminharam nesta direção são relacionados a seguir.

Nilma Lino Gomes, em seu texto “A contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro”, mostra que as ações dos movimentos sociais no campo educacional não se restringem apenas aos aprendizados realizados fora dos canais institucionais, pois há muito tempo suas ações incluem os canais institucionais. Em seu estudo sobre o movimento negro, a autora afirma que os movimentos sociais sensibilizam “pesquisadores, teóricos e educadores sobre alguns aspectos da realidade educacional”.

Da mesma forma, os movimentos sociais procuram introduzir “novas temáticas, novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção” sobre a questão educacional (GOMES, 1997, p.20).

No livro de Roseli S. Caldart, *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, são abordados os aspectos relativos à formação de educadores e à construção de uma proposta de educação, vinculadas às necessidades e aos desafios da luta pela Reforma Agrária. A obra focaliza, ainda, os processos por meio dos quais os sujeitos sociais (trabalhadores/as do campo) passaram a se constituir como sujeitos sociais de sua própria educação, sem desconsiderar a necessidade de transformações sociais mais amplas em nosso país (CALDART, 1997, p. 15).

Nesta obra de Caldart há uma descrição sobre a formação de educadores/as da reforma agrária para atuarem nas escolas de assentamento e de acampamentos conquistados pelo MST e sobre a tentativa de articular os/as trabalhadores/as que se envolveram diretamente com a escola e com a proposta de educação do MST. A análise privilegia as experiências de “formação desenvolvidas através do MST”, com vista à “formação de professoras/es que valorizasse a cultura

do meio rural, contribuindo para solucionar os desafios enfrentados na luta pela terra e na terra conquistada” (CALDART, 1997, p. 15).

Na dissertação de Célia Regina Vendramini, *“Ocupar, Resistir e Produzir”: Um Estudo da Proposta Pedagógica do Movimento dos Sem Terra*, na qual a autora pesquisa a educação em assentamentos do MST no Estado de Santa Catarina, constata-se a necessidade de relacionar a organização política, educativa e produtiva dos sujeitos do movimento com a totalidade social. Seu trabalho se consubstancia numa análise crítica da Proposta Pedagógica do MST e de sua aplicação no interior de algumas escolas.

A autora aponta a necessidade de se buscar uma totalidade relacionando os princípios pedagógicos e metodológicos da Proposta Pedagógica do MST com a reforma agrária e com a cooperação agrícola defendida pelo MST (VENDRAMINI, 1992, p. 8).

Na dissertação de Isabela Camini, *Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola de Assentamento do MST: Limites e Desafios*, a autora aborda o cotidiano pedagógico de professores/as pertencentes ao ensino público estadual em uma escola de assentamento do MST no Estado do Rio Grande do Sul e constata que a “luta por Educação neste Movimento Social já tem reconhecimento” e que “a escola já faz parte da luta maior pela conquista de um pedaço de terra” (CAMINI, 1998, p. 19-52).

Os estudos citados tornaram-se importantes referências para compreender a educação pretendida pelos Sem Terra, ou seja, para apreender a tentativa do MST em espacializar para as escolas de assentamentos de reforma agrária, mantidas pelo poder público paulista, as elaborações teórico-pedagógicas e teórico-metodológicas da Proposta Pedagógica do MST.

4 - A memória e os caminhos da Pesquisa

Nas ciências, tanto as pesquisas quanto as temáticas são construções históricas, dizem respeito a escolhas feitas por seres humanos situados no tempo/espaço de que necessitam resolver determinados problemas. Concomitantemente, ao selecionar temas e teorias, o pesquisador elege as metodologias, os caminhos para a realização da pesquisa, estes também resultados de opções.

A escolha da metodologia de pesquisa constitui, assim, uma necessidade daqueles que pretendem empenhar-se no trabalho de sistematizar e/ou produzir conhecimentos. E os caminhos são diversos. Mas alguns passos são fundamentais: ter clareza da direção tomada para se chegar ao tema, ao objeto e ao problema de pesquisa; escolher o referencial teórico que dará suporte às suas pesquisas; elaborar o instrumental (ferramenta) necessário para a realização de pesquisas. Na maioria dos casos, a pesquisa propriamente dita se inicia quando tais fatores já foram preliminarmente definidos. Contudo, no decorrer da pesquisa alguns desses passos são redefinidos ou merecem melhor questionamento. Tudo isso faz parte do trabalho de pesquisador.

Na tentativa de estabelecer um diálogo a respeito da realização desta pesquisa, faremos algumas considerações sobre os passos seguidos desde nossas proposições iniciais até chegar ao presente texto de dissertação.

Segundo Suely Ferreira Deslandes, “*as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção do projeto, também a sucedem*” (in MINAYO, 1994, p. 31). Na “fase exploratória” desta pesquisa, algumas leituras foram fundamentais para uma melhor aproximação do objeto e do objetivo de pesquisa. Com tal intenção, procurei entrar em contato com professores que realizavam pesquisas na área de sociologia da educação, bem como passei a realizar leituras sobre educação, sobre a luta pela terra, sobre a reforma agrária e sobre os movimentos sociais.

Nesta fase foi também fundamental a participação no NUPEDOR, no qual realizamos reflexões coletivas sobre a questão rural, relativos ao preconceito contra o homem rural e referentes à metodologia de pesquisa no meio rural. Na oportunidade, iniciamos a escrita de um livro relatando nossa experiência metodológica de um *olhar poliocular* para a compreensão da totalidade humana dos sujeitos assentados de reforma agrária (WHITAKER, 2002). O amadurecimento neste processo foi um dos grandes impulsionadores para a realização desta dissertação e dos rumos que ela tomou.

Munido da intenção de pesquisa, prossegui realizando pesquisa bibliográfica sobre as temáticas arroladas. Boa parte das leituras realizadas se encontram mencionadas no corpo da dissertação, mas algumas merecem ser citadas, a título de exemplo: a dissertação de Mestrado de Bernardo Mançano Fernandes, depois publicada sob o título *MST: formação e territorialização* (Editora Hucitec, 1996); o livro *Assentamentos Rurais*, organizado por Leonildes Servolo de Medeiros (Editora Unesp, 1994); o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (Editora Vozes, 1996); o livro *O que é método Paulo Freire*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (Editora Brasiliense, 1981); o livro *Educação e escola no campo* de Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (orgs.) (Editora Papyrus, 1993). Além destas obras mencionadas, outras foram consultadas.

As leituras, realizadas ao longo da minha vida acadêmica, forneceram elementos para a elaboração desta dissertação. É lógico que nem tudo se aproveitou de pronto, mas muitas das vivências mencionadas serviram de substrato ou se constituíram em referências obrigatórias na escolha do objeto e na realização da pesquisa.

Tanto a participação em congresso, palestras, atividades de pesquisa e de reflexão em grupo, quanto a minha experiência de vida ajudaram na realização desta dissertação: 1) A consulta ao diário de campo, elaborado numa das etapas do Curso de Magistério de Férias

(DER, jan./fev. de 1993), foi fundamental para auxiliar nas recordações sobre a questão educacional no MST; 2) As observações e vivências registradas em diário de campo (NUPEDOR/UNESP-Araraquara, 1º semestre de 1998), durante a pesquisa de iniciação científica realizada em assentamentos na região central do Estado de São Paulo, auxiliaram na recuperação das relações dos assentados com seu espaço e com os agentes do governo, com atacadistas (ou atravessadores) e com outras lideranças; 3) A participação como recenseador no I Censo de Reforma Agrária (INCRA, final 1996 e início de 1997) contribuiu para conhecer alguns assentamentos como o Timboré e o Primavera, em Andradina/SP; o Assentamento Água Vermelha, em Turmalina/SP; o Assentamento de Pereira Barreto/SP; 4) As visitas a acampamentos e assentamentos do MST do Estado de São Paulo, as participações em eventos de formação ou em reuniões com lideranças do MST, o retorno a assentamentos visitados anteriormente foram serviu para uma aproximação com os sujeitos e com a realidade pesquisada.

Parte dos dados foram coletados por meio de três entrevistas semi-estruturadas e gravadas, sendo duas realizadas no início de janeiro de 2001, no Assentamento Pirituba, regional Itapeva/MST – SP. A entrevista com BN, assentada em Itapeva/SP, área I do Assentamento Pirituba, foi realizada em sua casa. Esta entrevistada foi uma das primeiras dirigentes do Setor de Educação do MST/SP. Quando fomos para esta regional já tínhamos a intenção de entrevistá-la, pois poderíamos obter um panorama da construção do Setor de Educação no Estado de São Paulo. Atualmente esta entrevistada é agente de saúde do município, desenvolve esta atividade no assentamento e participa do Setor de Saúde do MST/SP.

A entrevista com JA e BL, filho e filha, respectivamente, de assentados em Itapeva/SP, área III do Assentamento Pirituba, foi feita ao mesmo tempo (uma só entrevista). A realização desta entrevista foi decidida quando já me encontrava na regional de Itapeva. Num primeiro

momento, a intenção era entrevistar apenas o JA, que recentemente havia sido escolhido para participar do coletivo regional de educação – regional de Itapeva. Como, na hora da realização da entrevista, estava presente sua irmã BL, que é ex-participante do SE e atualmente faz parte do Setor de Formação do MST/SP, consideramos importante registrar seu depoimento.

A terceira entrevista foi realizada com KL, em julho de 2001, no escritório da Regional Nordeste do MST, na cidade de Ribeirão Preto/SP. A entrevistada realizou trabalhos na escola do Assentamento de Sumaré/SP, depois, enquanto cursou Pedagogia na Unesp/Marília-SP, estreitou sua relação com o MST, apoiando-o em suas ações. Após o término de Pedagogia entrou para o MST e foi trabalhar na equipe de educação em acampamento da região do Vale da Paraíba/SP, em seguida fez parte da direção do SE/SP. Atualmente é liderança do MST, atuando no Setor de Frente de Massa e acompanha o Setor de Formação e o Setor de Educação do MST do Estado de São Paulo.

As entrevistas, as bibliografias, a memória e o Diário de Campo foram instrumentais empregados na coleta dos dados. O diálogo com sujeitos que vivenciam ou vivenciaram acontecimentos semelhantes aos referidos nesta dissertação também foram considerados fonte de dados ou elementos para melhor apreender a realidade e os temas pesquisados.

Tais dados foram submetidos a uma “descrição densa” (GEERTZ, 1993), numa tentativa de melhor compreender a realidade estudada e, ao mesmo tempo, o uso de diferentes formas de coleta de dados objetivou a triangulação dos dados (D’ANDRÉ, 1999).

4.1 - A participação do pesquisador no processo de pesquisa e a dinamização do trabalho de pesquisa

A compreensão de uma realidade pesquisada nas Ciências Humanas é ampliada e aprofundada quando há a interação de pelo menos três fatores: o olhar atento sobre a realidade; a relação entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e a realidade pesquisada; e a teoria como elemento de mediação entre os dados e os objetivos perseguidos (S. COSTA e outros in WHITAKER, 2002).

Contudo, a postura de neutralidade, atribuída à ciência moderna, dificultou, se não impediu, a consideração pelo ser humano como uma totalidade holística. O filósofo René Descartes, em *Discurso do Método*, defendeu a separação entre corpo e mente como sinônimo de objetividade científica, acabando por ser reconhecido como o ideólogo que justificou os pressupostos da ciência cartesiana, elaborada pelos cientistas do século XVII.

O questionamento desta concepção pelas Ciências Humanas serviu para recolocar o humano e a totalidade holística no centro das preocupações científicas. E a totalidade dos processos humanos e naturais, que há muito se encontrava sufocada, foi redescoberta nestas ciências. No Brasil, a Ciências Humanas já desistiram dessa neutralidade desde meados do século XX – Sociólogos têm discutido o papel dos sujeitos desde os anos 70/80, um exemplo pode ser buscado em Eder Sader (1998).

A memória e seu uso nas Ciências Humanas é um dos caminhos metodológicos que tem recebido atenção dos pesquisadores. Por estar presente na cena da pesquisa, a memória do pesquisador não deve ser deslegitimada pelo fato de o pesquisador ter estado ou estar imerso na realidade a que se propõe investigar. Contudo, o encontro entre o sujeito pesquisador com a realidade e o sujeito pesquisado não deve ser elemento de confusão. O pesquisador necessita diferenciar a sua memória (que deve passar por controle epistemológico) da memória do pesquisado (que tem que ser respeitada). O pesquisador controla

epistemologicamente a sua memória e utiliza a teoria para analisar, refletir, as representações/dados do pesquisado.

Uma detida atenção a qualquer dos fenômenos sociais revela a presença maior ou menor do pesquisador. Aliás, é por demais conhecido que o pesquisador está, ele próprio, imerso na realidade pesquisada, isto faz parte da realidade humana. E, quando se considera esta questão fundamental, salta aos olhos a humanidade do pesquisador e do pesquisado, exceto nos casos em que se pretende desconsiderar um ou outro, quer figuradamente, quer por uma questão de método. De qualquer forma, não há como excluir a memória de ambos, pois, quando isto acontece, o silêncio fala por ela.

Quando o pesquisador realiza o registro de dados no diário de campo, por exemplo, sua memória está presente. É a existência da memória do pesquisador, no momento em que presencia os acontecimentos e os registra, que permite que uns dados e não outros sejam considerados relevantes em função da pesquisa que empreende. A exclusão da memória do pesquisador, também neste caso, é uma tentativa de invalidar tais dados. Quando não, uma tentativa de desqualificar os sujeitos envolvidos, o que pode ter a ver com a busca de uma pretensa neutralidade. Neutralidade esta que, no limite, não só ignora a existência do sujeito pesquisador, como também a do sujeito pesquisado.

Como fonte de dados, o registro em diário de campo visa registrar os acontecimentos, gestos e ações que o pesquisador viu, ouviu ou presenciou (DANTAS, 1997; S. COSTA, 2002). Nestes casos, o registro é, muitas vezes, o registro da construção de outras pessoas (ANDRADE, 1997).

Este registro pode ser de acontecimentos ou por interesse de pesquisa. Quando feito por um pesquisador, é realizado depois que o mesmo definiu um objeto e um objetivo de pesquisa e, portanto, satisfaz

um interesse pré-estabelecido. Para tanto, o pesquisador participa da realidade de corpo inteiro, mesmo que empenhado só em coletar dados.

Aliás, os dados coletados para fins científicos, por meio de qualquer técnica, têm como elemento atuante o pesquisador e sua memória. Nas ciências, a coleta de dados visa objetivos bem definidos: a solução de uma problemática no interior de um tema de pesquisa, fundamentada em uma área do conhecimento e um referencial teórico-metodológico.

Consideradas as condições e os objetivos expostos, nas Ciências Humanas, o uso atuante da memória do pesquisador para fins de coleta de dados em trabalhos científicos é justificado. A subjetividade do pesquisador se revela, então, como intersubjetividade, visto que a memória do pesquisador, como elemento de sua humanidade, só é possível porque está em relação com a humanidade dos sujeitos pesquisados e mediados por uma intenção de pesquisa científica.

Contudo, chamamos a atenção para o fato de estarmos tratando da memória também numa outra ótica. A ótica deste pesquisador que participou de um acontecimento como um membro, ou seja, sem nenhuma intencionalidade que não fosse a existência comum em espaço/tempo determinado, sem efetuar registros, a não ser em função de atividades pedagógicas no curso Magistério de Férias ou em minha própria memória, portanto, naquela ocasião, sem intencionalidade científica.

Estamos tratando do uso da memória por parte do sujeito que participou de um acontecimento e que, posteriormente, se viu na condição de pesquisador, com a possibilidade de buscar na memória, para fins científicos, fatos e acontecimentos nos quais esteve presente, pois estes fazem parte do objeto e do objetivo da presente pesquisa.

Tal situação também foi vivida por Ângela Caires (1999), durante sua tese de Doutorado, *Fios Tecidos: A malha da terceirização no setor têxtil em Araraquara*, na qual relata as angústias impostas pela

discussão acadêmica com relação à posição do pesquisador. As inquietações surgiram porque sua pesquisa envolveu uma realidade que, no passado, esteve relacionada à sua vivência concreta, enquanto empregada da área de Relações Humanas da empresa que exigia lealdade de seus trabalhadores e que, agora, serviu de objeto de estudo. Contudo, ainda segundo Caires, as experiências vividas e sentidas pelo cientista social constituem componentes que contribuem para o conhecimento da realidade social. Apoiada em Heleith Saffiotti, a pesquisadora afirma buscar na “razão e na emoção” os instrumentos necessários à “interpretação de uma realidade que cruza experiência pessoal com a experiência de outros sujeitos” (CAIRES, 1999, p. 1-2).

Diferentemente de Caires que tratou de pesquisar uma realidade que envolvia a Indústria Lupo, empresa tradicional da cidade de Araraquara, na qual trabalhou durante muitos anos, minha relação de proximidade com o objeto pesquisado e o uso da minha memória como fonte de dados não consistiu em ocasião de angústia. Minha relação com as lembranças de situações vividas, e que agora servem para clarear e auxiliar no registro e na reflexão sobre os dados da pesquisa, coletados também por meio da bibliografia e das entrevistas, deu-se de maneira prazerosa.

Assim, está claro que o revisitar da memória propicia o descrever de ambientes em que os acontecimentos ocorreram, trazendo a tona as situações em que houve o cruzamento de experiências de sujeitos. Na tentativa de captar dados por meio um olhar dirigido à própria memória, o pesquisador é capaz de compreender um espaço e um processo que também enquadram a sua dimensão espacial e subjetiva.

José Moura Gonçalves Filho (1997) diz no texto *Olhar e Memória*, que a memória, ao descrever fatos, situações, gestos e acontecimentos sobre uma realidade vivida tem “impacto e eloqüência” junto aos observadores participantes, que nestes acontecimentos se engajaram integralmente” (GONÇALVES FILHO, 1997, p. 95).

O pesquisador, estando de posse de uma teoria e mediante um certo grau de vigilância epistemológica, pode realizar um processo interpretativo dos dados coletados. Assim, o resgate da memória é a busca de uma história, na qual a memória do pesquisado é o meio no qual se busca reconstruir, desse passado vivido, os elementos necessários ao entendimento, à explicação ou à comprovação de fatos presentes.

Nesta perspectiva, a relação dialética estabelecida pelo pesquisador entre memória - dados/teoria/interpretação, quando passa pelo crivo de uma área do conhecimento científico, é considerada trabalho científico. E torna-se ciência menos por ser um discurso único, e sim porque esta relação é uma possibilidade dentro da ciência, e, como tal, pode ser contestada ou confirmada. Essa relação se faz mais dialética na medida em que se faz mais reveladora e mais respeitosa a interação pesquisador - pesquisado.

Gonçalves Filho cita Ecléa Bosi e afirma que “o lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora”. O autor considera uma *certa espessura existencial e política da memória* que oferece o passado através de um modo de ver o passado, fazendo cruzar a história e a intimidade:

O olhar que se desperta em direção ao passado, divertindo-se e compenetrando-se nas imagens de um outro tempo, suscitadas nos materiais e nas obras que a memória impregnou, longe de constituir-se num impedimento nostálgico à história, instaura um desequilíbrio na relação com o presente vivido e representado como progresso. Ergue-se uma oposição ao fetichismo do moderno, oposição à desqualificação e esvaziamento da experiência (GONÇALVES FILHO, 1997, p. 95).

Para o autor citado, a memória só entra em contraste com o esforço das ciências quando esta interpreta a história renunciando nela

tomar parte. Neste estudo, assumimos a nossa posição por uma ciência cheia de intenções, por isto, assumimos nosso olhar com subjetividade. Assumimos o jeito de olhar que vê a memória como não estando dissociada do viver humano, pois esse viver finca raiz na participação ativa e natural.

Esse *enraizamento*, conforme entende Simone Weil (1979), define o ser humano em consonância com seu ambiente cultural, o que não só produz este enraizamento como fornece a memória desta existência, fazendo cruzar “a história e a intimidade” (apud GONÇALVES FILHO, 1997).

Neste estudo, a contextualização das ações dos Sem Terra, nos aspectos históricos, políticos e educacionais poderia ser prejudicada, não fosse o recurso à memória. Da mesma forma, sem outras fontes (entrevistas, bibliografias, análise de artigos de revistas e de jornais), a compreensão de como ocorre a tentativa de dar espacialidade da Proposta Pedagógica do MST, e o tipo de espacialidade que adquire nos assentamentos do Estado de São Paulo não estaria completo.

Organizamos a dissertação do seguinte modo. No capítulo 1, fazemos uma retrospectiva sobre a história da ocupação da terra no Brasil, enfocando a colonização, a constituição da propriedade privada, os conflitos envolvendo a questão da terra, os movimentos sociais de luta pela terra do século XX, em especial a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

No capítulo 2, focalizamos a história da educação brasileira e seu descaso com a educação das populações moradoras no meio rural. E relacionamos algumas mudanças recentes na política educacional brasileira.

No capítulo 3, tratamos as ocupações de terras públicas e latifúndios improdutivos como modo de o MST espacializar a luta pela terra. Assinalamos estas ações do MST como maneiras de introduzir nos acampamentos e nos assentamentos formas de sociabilidade e

socialização, que constam em seu projeto sociocultural e dão identidade aos Sem Terra.

No capítulo 4, abordamos a construção de uma estrutura coletiva que atua em questões relacionadas com a educação dos que lutam pela terra e pela reforma agrária em nosso país. Focalizamos a importância de tal estrutura para construir e implementar a Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas de acampamentos e assentamentos, organizados pelo movimento.

No capítulo 5, apresentamos a organização do Setor de Educação do MST/SP e verificamos sua dificuldade em encaminhar a implantação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas em áreas de assentamento.

Finalmente, nas Considerações Finais, pontuamos algumas contribuições do MST para a renovação do pensamento e da prática pedagógica no meio rural brasileiro e apontamos algumas conclusões, que não são definitivas, estando abertas a novas contribuições.

Capítulo 1

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA TERRA NO BRASIL

A invasão chegou de barco nesta América Latina.

Veio riscado da Europa este plano de chacina.

Vinha em nome da civilização

Empunhando a espada e uma cruz na outra mão. (Zé Pinto – cantor e poeta do MST)

Este capítulo faz uma breve retrospectiva sobre a história de ocupação da terra no Brasil. Com isso, procuramos sistematizar, de maneira breve, o processo político dos conflitos de terra no Brasil desde a colonização, a constituição da propriedade privada, a República, em especial os movimentos sociais de luta pela terra no século XX e a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

1.1 - Civilização do novo Mundo

A ocupação das novas terras se deu por meio da tomada de terras indígenas pelo europeu no século XVI. Tal acontecimento, como diz o poeta, foi “riscado” pela Coroa de Portugal, originou o processo vulgarmente denominado de colonização do Novo Mundo. As terras tomadas dos indígenas, por meio da “espada” em uma mão e a “cruz” na outra, foram consideradas domínio da Coroa de Portugal. As incursões de franceses, de ingleses e de holandeses fez Portugal enviar a primeira expedição colonizadora à nova terra, em 1530, chefiada por Martim Afonso de Sousa. Em 1549, D. João III instituiu o regime de Capitánias Hereditárias e o Governo Geral.

A formação de Capitânicas Hereditárias foi a forma que a metrópole encontrou para envolver empreendedores privados na colonização das novas terras, sem grandes ônus financeiros à Coroa (M. COSTA, 1988, p. 27-8). A partir deste momento, as terras do “novo mundo” foram entregues, em nome da Coroa Portuguesa, aos capitães-donatários, os quais se tornavam possuidores, mas não proprietários da terra. Os donatários eram fidalgos, gente da pequena nobreza, burocratas, comerciantes, ligados à Coroa que possuíam poderes, tanto na esfera econômica (arrecadação de tributos) como na esfera administrativa (distribuição de sesmarias⁹ e datas), além de poderes políticos, militares e jurídicos.

Vários fatores contribuíram para a concentração da terra no período. Um dos critérios de concentração foi o laço de sangue, fortemente considerado na conquista de uma possessão de uso da terra advinda do regime de sesmarias:

As doações de sesmarias, estipuladas pela Coroa Portuguesa eram vinculadas às famílias dos primeiros donatários, obrigando aos sucessores herdeiros a guardarem sempre os mesmos apelidos. (...) Porém, as doações constituíam apenas a legitimidade da posse, e os direitos e privilégios do donatário (VARNHAGEN, 1975).

O regime de morgadio também contribuiu para concentrar a terra nas mãos de poucos, privilegiando o direito de herança do filho primogênito. Tal regime foi abolido após a Independência. O casamento entre filhos das famílias abastadas, como se sabe, foi outro componente da constituição das grandes propriedades no Brasil.

Episódios como a expulsão e a violência foram outros fatores que também contribuíram significativamente para o aumento desta concentração. O poderio advindo da concentração não se resumiu, como

⁹ O regime de sesmarias, existente em Portugal, foi implantado no Brasil pelo Governo Geral.

já dito, apenas à terra, mas também a poderes de uma sociedade de mentalidade escravocrata e, posteriormente, oligárquica, com o fim da escravidão.

A obtenção do direito de posse da terra também estava vinculada à possibilidade de cultivá-la, ou seja, o regime vigente concedia a posse e o uso, desde que o beneficiário pudesse realizar cultivo, efetuado com o trabalho escravo. O uso do trabalho cativo para o cultivo foi outro fator que garantiu a concentração da posse e do uso da terra.

Com a proibição do cativo indígena em 1611, o negro foi trazido da África por meio do tráfico ultramarino e constituiu a modalidade preferencial de mão-de-obra. Com isto, a empresa mercantil europeia, sob a justificativa de falta de braços, tratou de fazer do tráfico ultramarino de indivíduos e de grupos africanos a sua mais nova e rentável atividade comercial.

Contra a explicação do uso de mão-de-obra escrava pela “falta de braços”, Martins (1996) cita Maria Sylvia de Carvalho Franco, quando esta afirma que “o caráter compulsório do trabalho não provinha da escassez absoluta da mão-de-obra, mas do fato de que a oferta desses trabalhadores no mercado era regulada pelo comércio negreiro”. O autor cita mais uma vez Carvalho Franco em nota de rodapé (nota n. 32, da 6ª ed. de *O cativo da terra*), na qual se diz: “...uma das mais importantes implicações da escravidão é que o sistema mercantil se expandiu condicionado a uma fonte externa de suprimento de trabalho e isto não por razões de uma perene carência interna...” (apud MARTINS, 1996, p. 25).¹⁰

A maior empreitada “civilizatória” europeia na América Brasileira foi iniciada com a escravidão de indígenas e prosseguiu com o cativo dos negros. Vale dizer, os europeus introduziram a invasão da terra e o genocídio de seres humanos sob o pretexto de civilizar o novo mundo. Esta invasão foi efetuada por meio de um instrumento político (a

¹⁰ Ver CARVALHO FRANCO (1969) *Homens Livres na Ordem Sociedade Escravocrata*.

simpatia do rei), definida por um instrumento legal (o regime de capitanias), fundamentada por um regime comercial (a produção de bens) e baseada numa atrocidade (introdução do cativo humano, com a escravidão de indígenas e africanos). Vale ressaltar que a sistemática de distribuição da terra aos fidalgos foi adotada para que eles fossem privilegiados com o acesso a uma terra cuja posse e também o uso ficavam sob a chancela da Coroa Portuguesa.

Embora as terras não tivessem valor monetário até 1850, quando esta situação começa a ser modificada, os poderes dos fidalgos advinham da possibilidade de dar posse de terra àqueles que não eram fidalgos. Eram os fidalgos que utilizam os direitos adquiridos pela proximidade com a Coroa que decidiam sobre quais e como os demais membros da população tinham acesso a posse da terra. Neste sentido, os índios, os negros quilombolas e os posseiros tinham acesso à terra de forma marginal e a revelia dos fidalgos. O fato é que a maioria da população, composta por indígenas, escravos e homens livres (mulatos, agregados, sitiantes e escravos libertos), ficou fora das regras definidas pela Coroa Portuguesa para a posse e uso da terra e quando incorporada ao sistema, o foi de forma subordinada ao poder dos fidalgos.

1.2 - Terra de liberdade é terra comprada

O regime de ocupação por meio de sesmarias durou até 1822, ano em que foi extinto pelo rei D. João VI, poucos meses antes da independência do Brasil, visando à modernização da legislação portuguesa e colonial.

Somente em 1850, a Lei 601/1850, chamada Lei de Terras, definiu medidas legais para um novo regime fundiário. Tal lei foi elaborada para dar conta de uma questão legal, a suspensão do regime de sesmarias; de uma questão política, a assinatura de tratado com a Inglaterra estipulando o fim do tráfico ultramarino de escravos; de uma

questão social, dificultar o acesso de homens livres, de imigrantes e de escravos à terra mediante a previsão do fim do regime de escravidão.

Até 1850 a terra não tinha valor. Mas, com a Lei de Terras, as classes dominantes tomaram medidas legais para confiscar a terra e restringir o acesso à mesma. Esta lei foi o passo inicial para o estabelecimento do regime de propriedade privada da terra no Brasil. Lei que “indenizou” a União com a doação de todas as terras não tituladas, direito este transferido aos Estados pela 1ª Constituição Republicana, promulgada em 1891, após a instauração do Regime Republicano, ocorrido em 1889.

Um quadro comparativo a respeito do surgimento da propriedade privada pode ser buscado nas análises de Marx e Engels. Segundo estes autores, a constituição da propriedade privada na Inglaterra foi um dos elementos primordiais do surgimento do sistema capitalista. Enquanto propriedade privada, a terra “apareceu ao lado da riqueza em mercadorias e escravos, ao lado da riqueza em dinheiro. (...) A terra, agora podia tornar-se mercadoria, podia ser vendida ou penhorada” (MARX e ENGELS, 1982). A constituição dessa forma propriedade da terra, na Inglaterra, foi alicerçada no cercamento de grandes extensões de terras utilizadas de forma comunal por vários camponeses (para a caça, a pastagem e retira de lenhas) para torná-las propriedades de poucos e no avanço sobre as pequenas unidades de produção agrícola, fatores que contribuíram para transformar drástica e violentamente o antigo modo artesanal de produção. Com esta transformação, a terra de uso de um certo número de famílias tornou-se a terra de negócios, em propriedade de um único proprietário. A intensificação dessa mudança causou o rompimento da tradição baseada na relação servo-senhor.

Na Europa, a transformação da terra em propriedade demorou vários séculos para ocorrer. Longe de ser mais justa, a constituição da propriedade privada naquele continente esteve

relacionada à industrialização e às transformações nas relações sociais, as quais mudaram a economia agrária tradicional para uma sociedade, cada vez mais, dominada social e economicamente pela aplicação de técnicas e de novas formas capitalistas de produzir. Em resumo, tais mudanças destruíram relações de obrigações costumeiras e compulsórias devidas por um servo a seu senhor, passando a predominar as relações monetárias, o novo elemento mediador das relações sociais, incluindo-se o acesso ou não à terra.

No Brasil, a Lei de Terras constitui em propriedade privada uma terra que pertencia, originalmente, ao Estado. A lei serviu para conter o acesso à terra para alguns e para certificá-la como propriedade privada para uma minoria. Por isto, este processo foi legal, mas ilegítimo.

Na verdade, a Lei de Terras surgiu no instante da assinatura de um tratado com a Inglaterra, proibindo o tráfico ultramarino de escravos, o que fez subir consideravelmente o valor imobilizado para adquirir mão-de-obra escrava no mercado interno.

Apesar de ter havido o fim do tráfico ultramarino de escravo, isto não significou o fim de suprimento de mão-de-obra escrava para a economia cafeeira, em ascensão, na região do Vale do Paraíba. Tal suprimento foi conseguido com o tráfico inter-provincial, possível graças ao declínio da empresa açucareira nordestina.

Sobre esse período, Miriam L. M. Leite afirma: “mais valioso do que a terra eram os escravos”. Maria Isaura Pereira de Queiroz pondera que o valor venal era nulo antes do aparecimento do escravo e do proprietário (apud MARTINS, 1996, p. 25). Martins conclui, “tinha valor o bem sujeito a comércio, coisa que com a terra ocorria apenas limitadamente” (idem, *ibidem*).

A partir desse período, além do seu caráter político, a posse da terra adquiriu também um caráter ideológico, ou seja, passou a generalizar-se a idéia de que o acesso à terra se consegue pela compra, ou, como se diz muito, mediante o suor do trabalho. Por meio da lei, a

maioria das possessões de terra deixou de ter, em tese, relação com a Coroa ou o Estado, passando a ser fruto de uma pretensa compra.

Se, no antigo sistema, as terras não eram livres para todos, seu uso e posse estiveram subordinados à Corte e ao sangue, com a Lei de Terras foi criada a propriedade privada da terra. Essa forma de aquisição subjugou os que não possuíam dinheiro - escravos, libertos, agregados, filhos bastardos e imigrantes - ao trabalho como forma de adquirir a compra de terras.

Porém, José de Souza Martins (1996), no livro *O Cativo da Terra*, defende a hipótese de que a terra privada pressupõe a liberdade do escravo, ou seja, para transformar a terra livre em “terra cativa” a sociedade se viu obrigada a abrir mão do cativo de africanos. Somente aí, quando mergulhamos fundo nas relações sociais, é que percebemos que a Lei de Terra foi um instrumento capaz de contribuir para transformar a terra livre em terra propriedade privada de um capitalista.

A lei passou, então, a regular a aquisição da terra por meio da compra, uma forma de conter o acesso da maioria da população à mesma. Segundo Martins, com a descoberta do ouro e o fim do sistema de cativo indígena, a “nova etapa da economia colonial estaria apoiada no escravo negro, isto é, no escravo-mercadoria que estimulava o comércio marítimo e os interesses comerciais dos mercadores metropolitanos, envolvidos no tráfico de escravos africanos” (MARTINS, 1996, p. 121).

A utilização do escravo como um componente fundamental do sistema de produção colonial obrigava o fazendeiro a imobilizar uma certa quantia de capital no escravo, seja próprio ou emprestado a juro.

Portanto, o uso do escravo como mercadoria-trabalho teve como consequência a subordinação da produção colonial ao capital mercantil, incrementando a rentabilidade do sistema comercial, tornando-o mais atraente aos olhos da classe detentora de capitais.

O “fazendeiro-capitalista” também esteve diretamente vinculado ao sistema mercantil. O fazendeiro não se personificou apenas nas relações de produção no interior da fazenda, mas também nas relações mantidas fora da fazenda, com os comissários de café, e mais tarde, já no final do século XIX, com os exportadores. A própria fazenda significou “o conjunto dos bens, a riqueza acumulada”, principalmente os “bens produzidos pelo trabalho e o trabalho personificado no escravo” (MARTINS, 1996, p. 14-23).

O contraponto da subordinação ao capital mercantil, representada na figura do escravo, foi transformar o escravo e não a fazenda em principal valor da economia colonial. Pode-se concluir, assim, que a subordinação ao capital mercantil dificultou a transformação imediata da terra de posse em propriedade privada da terra.

A transformação da terra em propriedade privada, na área nova de produção de café, foi um processo que ganhou contornos mais definidos nas últimas décadas do século XIX e, principalmente, nas primeiras décadas do século XX, momento em que a terra substituiu o escravo enquanto valor fundamental da economia.

Esta substituição do valor fundamental da economia foi um processo que esteve diretamente ligado à vinda de imigrantes europeus e ao fim do regime escravocrata. Contudo, a abundância de terra no Brasil constituiu um impedimento para extrair do imigrante a sua força de trabalho. O assunto foi resolvido, segundo Martins, na obra citada, quando a sociedade estimulou outra forma de cativo. Não mais o cativo de africanos, mas o cativo da terra.

Primeiramente submeteu-se o imigrante ao trabalho para um fazendeiro e, só posteriormente, o imigrante conseguiu a posse da terra ou então a liberdade, para trabalhar para outro fazendeiro. A renovação da forma de cativo contou com a participação do Estado, só assim ocorreu a transição do valor-escravo para o valor-terra. O Estado atuou nas duas frentes para impulsionar esta transformação necessária do valor

fundamental. Em primeiro lugar, o Estado passou a arcar com os custos do transporte de imigrantes, o que antes era bancado pelo próprio fazendeiro. Em segundo lugar, o próprio Estado incumbiu-se de fazer da política de imigração uma política de Estado.

Assim, foi longo o processo pelo qual a terra passou a ser revestida de seu caráter de propriedade privada. Em outras palavras, a Lei de Terras promoveu uma exclusão tão ilegítima quanto a provocada pelo regime de capitanias e sesmarias. A lei não resolveu os conflitos já existentes, que até foram ampliados, e adquiriu nova roupagem, transformou-se em conflitos envolvendo uma terra – uma terra propriedade privada.

1.3 - Vários conflitos pela terra

É impossível tratar das várias formas de luta da população para se livrar do sistema de dominação criado ou originado pela sistemática de ocupação das terras na América Brasileira. Contudo, algumas não devem deixar de ser mencionadas, mesmo não tendo o aprofundamento merecido.

A convívio do colonizador com os habitantes das novas terras não foi pacífico, vários foram os confrontos dos povos indígenas contra o invasor. Assim, como foram diversos os confrontos promovidos pelos negros organizados em Quilombos. O mais conhecido foi o Quilombo de Palmares/AL, mais outros se formaram em várias partes do Brasil, atravessando praticamente toda a nossa história.

Houve, ainda, as revoltas provinciais: Cabanagem no Pará (1835-1840), Praieira em Pernambuco (1848), Sabinada na Bahia (1837-1838), Balaiada no Maranhão (1838-1841) e Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845).

Em períodos mais recente, ocorreram as revoltas de Canudos, o Cangaço e as Ligas Camponesas no Nordeste, Trombas e

Formoso no Centro-Oeste, Contestado e Porecatu na região Sul, que também não podem ser descartadas. De modo geral, todos estes movimentos envolveram direta ou indiretamente a questão da terra.

No final do século XIX, notadamente após 1850, e durante todo o século XX, ocorreram com frequência disputas políticas ligadas à posse, à ocupação e à propriedade da terra, definida legalmente como propriedade privada. Essas disputas marcaram a transformação da terra de posse e uso em propriedade privada da terra, revelando os conflitos e as condições de trabalho e de vida do homem do campo no Brasil.

Os movimentos de Quilombos, de Canudos e de Contestado são exemplos de manifestações de resistência na terra. Os dois últimos serão tratados a seguir, em função de ter ocorrido no período republicano, portanto mais próximo de nós, e por sua representatividade com relação à disposição de seus membros em permanecer na terra.

1. 4 - Movimentos de Canudos e Contestado

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a economia mundial foi submetida a transformações sócio-econômicas. Tais transformações tiveram reflexos no Brasil que passava pela crise do Regime Imperial.

Junta-se a isto o agravamento do mandonismo local e a ascensão do coronelismo. Este conjunto de fatores representou tempos miseráveis para as camadas pobres da população que sofriam mais do que quaisquer outras as conseqüências dos conflitos constantes, características da estrutura sócio-econômica brasileira tradicional.

Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz, as camadas subordinadas ofereciam resistência a este estado de coisas.

As reações a este estado de coisas são em geral de tipo religioso: líderes sagrados surgem, cuja ação é restauradora da ordem

perdida; sobrepondo-se aos chefes políticos locais, tem por missão pacificar e disciplinar zonas e regiões, e mostram para os camponeses um comportamento protetor (QUEIROZ, 1976, p 28).

Com a Proclamação da República, a situação de miséria e de espoliação das camadas pobres foi acentuada. Canudos e Contestado foram movimentos de reação à situação de subalternidade das populações camponesas, do ponto de vista de prestígio e de poder, e tiveram a guerra como desdobramento.

Como Canudos, o movimento do Contestado pode ser inserido no tipo de movimento messiânico. Ou seja, um movimento religioso que tem como base a crença em futuras catástrofes das quais só se salvarão os que forem adeptos do messias (TOTA, 1983, p 8-9).

Esses movimentos foram, geralmente, explicados pelo conceito de messias, pois os pesquisadores procuram destacar a ligação de seus membros com a forte religiosidade de seus líderes. Assim, as interpretações realizadas sobre Canudos e Contestado, que têm como eixo de análise o conceito de messias, mascara o caráter sócio-político da luta.

Uma outra interpretação sobre esses movimentos, a qual adotamos, foi postulada por Clovis Moura (2000). O autor contesta as interpretações de Canudos que se baseiam no conceito de messianismo como eixo de análise, pois tal conceito deriva da metodologia weberiana, através da qual os movimentos sociais e culturais são analisados no campo das idéias, ficando no nível das aparências.

Para Moura, análises deste tipo desconsideram o nexo causal da luta dos populares de Canudos e seu conteúdo político, ou seja, não permitem verificar na luta dos participantes uma oposição à ordem latifundiário-oligárquica, embora seus membros possam não ter plena consciência disto (MOURA, 2000, p. 27).

1.4.1 - O movimento de Canudos

O movimento de Canudos ocorreu entre 1893 e 1897, nos sertões da Bahia, tendo como líder Antônio Conselheiro. No arraial de Canudos, também chamada fazenda Canudos, os seguidores de Conselheiro, compostos na maior parte por camponeses e ex-escravos, fundaram uma organização coletiva que passaram a chamar Belo Monte. A organização de Canudos se opôs à submissão aos coronéis, passando a ser considerada inimiga de guerra e sendo firmemente combatida por um total de quatro expedições militares do Exército.

A amplitude do temor que o arraial de Canudos causou nos meios militares ficou evidente na fala de Soares, um militar que participou da ofensiva contra Canudos. Para ele, a destruição da organização coletiva de Canudos constituiu uma questão de honra para as forças militares, principalmente após a derrota da terceira expedição comandada pelo coronel Moreira César, fato que abalou o “espírito do público” (SOARES, 1902, p. 5-128).

Com o intuito de conter tal abalo, foi mobilizada a quarta expedição militar contra a população de Canudos e seu líder. O Ministro da Guerra, Francisco de Paula Argolo, foi o encarregado de organizar esta expedição, com o objetivo de exterminar Canudos. Foram convocados os seguintes corpos do Exército: regimento de artilharia de campanha, regimento de cavalaria, batalhões de infantaria e algumas guarnições em pontos remotos. A mobilização desse grande contingente militar foi lenta devido às enormes distâncias e aos deficientes meios de transporte do período.

Segundo Soares, Canudos foi uma colossal povoação habitada por 30 ou 35 mil pessoas “prontas para morrer pelo seu ideal”. Os mais inverossímeis boatos fervilharam sobre Canudos, sua fortaleza e o número de fanáticos. Os habitantes do arraial foram declarados inimigos do país e no amanhecer de 5 de outubro de 1897 ocorreu a derrocada de

Canudos. “Quatro sobreviventes escaparam entrincheirados entre os escombros fumegantes, que tão pouco se entregaram, pelo contrário, atacaram com fúria para que se completasse o extermínio” (SOARES, 1902).

O repórter do Jornal O Estado de São Paulo Euclides da Cunha fez a cobertura da guerra. Tempos depois (1901) ficou famoso por escrever *Os Sertões*, romance no qual interpreta a saga de Canudos. Depois de ter assistido ao massacre que eliminou a quase totalidade dos 35 mil habitantes de Canudos o autor pode ter uma visão condescendente para com os sobreviventes a quatro incursões do Exército, sendo a última realizada por 11.000 militares: os sobreviventes eram “um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiram raivosamente cinco mil soldados”.

Segundo Clovis Moura, é necessário resgatar o significado político da Guerra de Canudos, pois as análises sobre o movimento privilegiaram aspectos como fanatismo, messianismo, religiosidade, misticismo e como pré-político. Este autor relata que foram poucas as análises que a viram como “protesto radical da massa camponesa por melhores condições sociais”. Por isto, é colocado à margem daquilo que supostamente seria a nossa evolução histórico-social normal.

Somente seriam considerados políticos aqueles movimentos sociais que tivessem condições de elaborar um programa de ação e de governo de acordo com o postulado da Revolução Francesa e que desembocassem, como conclusão, em um projeto liberal (MOURA, 2000, p. 24-30).

Assim, na opinião deste autor, a característica de pré-lógico atribuída ao Movimento de Canudos se deve a uma postura ideológica.

1.4.2 - A Guerra do Contestado

A Guerra do Contestado ocorreu no Estado de Santa Catarina, sul do Brasil, no final de 1912 e recebeu este nome por se tratar de uma região com limites territoriais incertos, sendo contestado tanto pelo Paraná como por Santa Catarina.

Adotando a perspectiva de análise que tem como eixo o conceito de messianismo, Queiroz (1965) afirma que o objetivo das lutas dos participantes do Contestado foi a transformação do mundo em que viveram num “paraíso terrestre”. Já Moura (2000) aponta o aspecto político dos contestadores, justamente por esta defesa da transformação do mundo, ou seja, o conteúdo utópico dos manifestantes resultou num posicionamento político e numa ação de guerra.

O descontentamento econômico e social e a recusa à expropriação foram característicos do movimento de Contestado. Um conflito que é resultante de uma profunda crise das estruturas da República Velha (TOTA, 1983, p. 91).

O envolvimento dos camponeses teve relação com a posse da terra na região. Já a situação de miséria e de espoliação dos membros de Contestado envolveu fatores econômicos, como a chegada da linha de ferro, e fatores políticos, como a instalação do regime republicano e a adequação do Brasil às necessidades internacionais do processo de industrialização.

A exclusão causou muitos conflitos no Brasil. Vítimas do “processo de civilização do novo mundo”, as populações pobres ou camponesas foram, em geral, analisadas segundo uma perspectiva que desqualifica sua fé, considerada misticismo ou alude à falta de visão de classe dos mesmos. Porém, o fato de um grupo expressar a religiosidade ou uma utopia não deve ser motivo que justifique a falta de profundidade na análise das freqüentes ações políticas dos pobres e dos camponeses.

Há análises que desqualificam os excluídos que tentam participar da sociedade ocidental porque não estão ligados ao proletariado - classe fundamental na contraposição à burguesia.

Mas, são poucas as que reconheceram os excluídos como portadores de capacidade política, abstração e raciocínio lógico. Um exemplo da tentativa de desqualificar a população é utilizar-se da religiosidade de homens e de mulheres do campo e dos participantes dos movimentos sociais para descaracterizar suas ações, tanto no campo político, como no social.

Utilizar a religiosidade para descaracterizar os participantes de movimentos sociais, via de regra, expressa a avaliação ideológica dos detentores do poder e, ao mesmo tempo, a tônica entre os autores condescendentes com a historiografia oficial, quando tentaram (e tentam) escamotear a constante luta dos brasileiros e dos moradores do meio rural.

Como vimos, a concentração de terra levou à concentração de riqueza e de poder nas mãos de poucos, tanto em função da exploração econômica como da exploração física, transformando os seres humanos em propriedade do outro e impedindo que a maioria da população realizasse suas prerrogativas de humanidade. Assim, impedidos de gozar sua cidadania, os excluídos resolveram lutar organizadamente pelo direito à uma cidadania na terra.

Dentre alguns aprendizados obtidos com a luta dos movimentos de Contestado e Canudos está a necessidade de organização coletiva dos membros. Canudos, em especial, apresenta, nas palavras de Moura, um modelo de “unidade comunitária”, formada por um centro comercial, a capacidade de produzir pólvora e ferramentas, a existência de uma escola e, obviamente, uma igreja. Além do mais, Canudos constitui um modelo de organização coletiva baseada numa justiça econômica e social. Uma comunidade que “funcionava como universo coletivo porque dava a todos os seus membros o direito às fontes de participação econômica e social” (MOURA, 2000, p. 49).

1. 5 - Os conflitos em Trombas, em Formoso e em Porecatu

Os estudos sobre a questão política da terra também registraram inquietações envolvendo as revoltas de Trombas e de Formoso, na região Centro-Oeste. Ocorridas no norte do estado de Goiás, começaram no final dos anos quarenta e foram expressões dos conflitos e das expulsões presentes no campo brasileiro.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira, em sua síntese dos movimentos camponeses no Brasil, constatou que, no final dos anos quarenta, camponeses oriundos do Maranhão e do Piauí começaram a chegar à região norte do Estado de Goiás e passaram a tomar posses numa área de terras devolutas (OLIVEIRA, 1988, p. 23).

A área ocupada pelos posseiros sofreu um processo de grilagem por parte de fazendeiros em 1952. Em virtude de conflitos com grileiros, os camponeses passaram a organizar-se em Conselhos de Córregos, desenvolveram o trabalho coletivo do mutirão nos momentos de tensão mais aguda.

No final dos anos cinqüenta do século XX, os camponeses fundaram a Associação dos Lavradores de Formoso e Trombas, encarregada de representá-los e organizá-los, para a obtenção da propriedade da terra. Oliveira, citando Martins, relaciona a participação de quatro militantes do Partido Comunista do Brasil, enviados à região no início dos anos cinqüenta, na organização dos camponeses. A disputa entre posseiros e fazendeiros se deu porque os fazendeiros tentaram transformar os posseiros em parceiros. A resistência dos posseiros incluía a resistência armada contra os ataques dos jagunços e da polícia.

Conforme Fernandes (2000, p. 37), no início dos anos sessenta, José Porfírio, líder dos camponeses de Formoso e Trombas, foi eleito deputado estadual em Goiás, fortalecendo o movimento dos

lavradores. Os conflitos nessa região se prolongaram até o golpe militar de 1964. Daí em diante, a fúria do governo contra os trabalhadores resultou na perseguição aos camponeses. Diversas lideranças tiveram que deixar o local, outras foram caçadas, torturadas e mortas pelo regime repressor.

Ainda nos anos cinqüenta, outro exemplo de conflito envolveu a questão da terra e a presença de membros do Partido Comunista. Trata-se da guerrilha de Porecatu, ocorrida no norte do Estado do Paraná. As relações entre latifundiários e o Estado naquela região resultaram em prejuízo e em morte de camponeses.

Segundo Martins, a partir de 1946, famílias de posseiros que habitaram terras devolutas em Jaguapitã sofreram ações de despejo. Na ocasião, “o governo do Estado cederá aquelas terras já ocupadas por eles (posseiros) para grandes proprietários” (Martins apud OLIVEIRA, 1988, p. 24).

Os despejos violentos levaram à formação de grupos armados e a confrontos entre posseiros e polícia. A situação foi agravada porque o governador Lupion propôs transferência deles para outras terras no vale do rio Paranaíba. A promessa não foi cumprida.

Nos últimos meses de 1950, devido à ação do Partido Comunista do Brasil, eclodiu a guerrilha de Porecatu. As lutas prosseguiram até janeiro de 1951, quando tomou posse o novo governador. Em 15 de março, o governo declarou as terras de utilidade pública para desapropriação por interesse social. Esta desapropriação foi apontada como a primeira realizada no país por interesse social.

Lupion voltou ao governo do Estado do Paraná. Os conflitos eclodiram também no sudoeste do Paraná, culminando com a revolta de 1957, envolvendo os municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e Capanema. A revolta aconteceu numa região com áreas litigiosas entre a União e Governo do Estado. Segundo Martins (1981), citado por Oliveira:

Embora as terras devolutas tenham sido transferidas aos estados em 1981, as terras da faixa da fronteira continuaram dependentes do governo federal. Ambos os governos fizeram concessões de terras na área. Companhias imobiliárias venderam essas terras a colonos gaúchos e catarinenses. Estes, entretanto, apesar de terem pago e de serem, portanto, proprietários, viram-se na situação de posseiros, além do mais sujeitos a despejo sumário (OLIVEIRA, 1988, p. 25).

1.6 - Ligas Camponesas

Segundo Telma M. G. Velôso, as Ligas Camponesas surgiram nos anos cinquenta do século XX, na região Nordeste, como “associações civis que mobilizavam e organizavam camponeses e trabalhadores rurais, tendo como base o Código Civil”, uma maneira de contornar a proibição de criar sindicatos rurais (VELÔSO, 2002, p. 75).

A organização em Ligas Camponesas foi uma forma de luta encontrada pelos moradores para protestar contra as relações em que viviam os moradores de condição e os moradores foreiros. Segundo Veloso (2002) o “morador de condição” trabalhava obrigatoriamente dois ou mais dias para o proprietário, que quando remunerava o fazia em nível mais baixo do que aos trabalhadores de fora. O “morador foreiro” tinha acesso a um sítio pelo qual pagava o foro anual e dava alguns dias de trabalho gratuito – o cambão. Em retribuição à concessão, o senhor tinha prioridade na compra da produção.

Segundo Oliveira, esta organização foi um meio de protesto contra o aumento absurdo do foro, ou seja, contra a alta dos preços dos arrendamentos. Aumento este que estava inviabilizando as relações de moradia e causando um sentimento de injustiça entre os trabalhadores do campo (OLIVEIRA, 1988, p. 27).

A luta dos membros da Liga foi também para se libertar da situação de quase escravidão que representava o pagamento de cambão e ou para se livrar dos altos preços do foro.

Na região, onde prevalecia o cambão e a ticuca, a luta era para pagar o foro e não precisar dar os dias de serviço para os proprietários da terra. A ticuca é a limpeza dos coqueirais realizada em dias de serviço para os proprietários. Estas relações expressavam a sujeição do camponês ao proprietário da terra, causando dominação e opressão que se assemelhavam às relações entre os senhores feudais e os servos.

Um dos movimentos de moradores que mais teve repercussão se deu no Engenho Galiléia, no município de Vitória de Santo Antão, no Estado do Pernambuco. Para se defender da expulsão das áreas de arrendamento, os moradores dirigiram-se ao advogado e deputado socialista Francisco Julião, a fim de receber apoio às suas causas.

O movimento das Ligas Camponesas esteve crivado politicamente por diferentes tendências de esquerda no período. O Partido Comunista do Brasil -PCB influenciou algumas das lideranças do movimento de lavradores e camponeses naquela época. A participação do PCB favoreceu a criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), ocorrida em São Paulo em agosto de 1954. A ULTAB teve como objetivo:

Coordenar as associações camponesas existentes, funcionando como instrumento de articulação e organização do Partido, na condução e unificação do processo de luta camponesa no seio do processo de luta dos trabalhadores em geral do país. Este processo deveria caminhar no sentido da revolução democrático-burguesa, como etapa necessária para a revolução socialista (OLIVEIRA, 1988, p. 28).

Os trabalhadores mobilizados e organizados pelo Partido Comunista na época eram diversos. De um lado, os foreiros das terras de engenho, camponeses em vias de expulsão. De outro lado, os moradores das usinas, trabalhadores em vias de converterem-se definitivamente em assalariados, perdendo as características camponesas, além daqueles

que já estavam efetivamente reduzidos à condição de assalariados, expulsos de seus roçados para as pontas das ruas.

A presença de facções do Partido Comunista do Brasil acabou por definir uma mediação politizadora para as lutas camponesas no Brasil a partir dos anos cinqüenta. Tal presença mobilizou e organizou para a luta pela reforma agrária, pela previdência e pelo seguro social no campo, dentre outras reivindicações.

Sobretudo após o I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, realizado em Belo Horizonte, em 1961, as cisões e as divergências ocorridas no partido marcaram o início das diferenças de interesses entre os membros do PCB, representados pela ULTAB - mais na direção da extensão dos direitos trabalhistas ao campo - e as lideranças das Ligas, representadas por Francisco Julião (julianistas) - com suas propostas de luta por uma reforma agrária radical.

A ULTAB deu sustentação política para a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (CONTAG), fundada em 20 de dezembro de 1963. A confederação foi reconhecida legalmente pelo Decreto nº 53.517, em 31 de janeiro de 1964, pelo então presidente da república João Goulart.

Depois de quatro meses de fundada a CONTAG, sucedeu o golpe militar e a entidade sofreu a intervenção do Ministério do Trabalho, que durou até 1968. Com a instalação da Ditadura Militar, vários sindicatos ligados à CONTAG foram fechados e várias lideranças camponesas foram presas e perseguidas. O regime ditatorial lançou o Estatuto da Terra como forma de desmobilizar os conflitos no campo. Como parte dessa tentativa, o Estatuto ofereceu aos trabalhadores a região de fronteira, situada ao norte do país.

Com a divulgação do Estatuto, os órgãos governamentais não mais viram a reforma agrária como uma política necessária para o processo de inclusão, mas sim como forma de conter o que consideraram agitação no campo. Ao mesmo tempo, o poder público abriu linhas de

financiamento para grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros, procurando atrair investimentos desses grupos.

Segundo o ideário militar de plantão, foi necessário ocupar aquela região para garantir a soberania do país. As ações dos governantes da ditadura resultaram no aumento de confrontos na região de fronteira do Brasil. Por outro lado, a crise do modelo de desenvolvimento implementado pelo governo militar e a aplicação de uma política agrícola visando a modernização da agricultura acarretou a expulsão do homem do campo.

Cabe ressaltar, juntamente com o sociólogo José de Souza Martins (1993), que na relação com os demais grupos que compõem a sociedade brasileira, os assalariados, os posseiros, os sem-terra estabeleceram formas diferenciadas de se relacionar com as situações que se apresentaram a eles.

No caso dos assalariados, a luta é “pela legalidade e não pela transformação da legalidade”. Para eles, o problema reside na criação e na disseminação das condições para reivindicar e conseguir o respeito aos direitos trabalhistas. O sentido da luta dos posseiros é na direção de “um marco de legalidade”. Os posseiros lutam “contra um tipo de legalidade que garante a prepotência e a impunidade de grileiros e fazendeiros aos quais dá condições de regularizarem as terras que disputam com mais facilidades que os trabalhadores”. Já a luta dos Sem-Terra tem um sentido de inclusão. Não estão resistindo propriamente ao trabalho assalariado, mas ao subemprego e ao desemprego (MARTINS, 1993, p. 125-141).

A Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) continua realizando movimentos de luta pela terra. Contudo, passou a contar com a disputa de outras organizações de luta pela terra, ao mesmo tempo em que também os sujeitos que demandam terra se diversificaram.

1.7 - Políticas públicas de assentamentos em São Paulo

Desde os anos 50 os trabalhadores se organizam para se manifestar e lutar em prol da realização da reforma agrária. As manifestações ganharam volume com a política de reformas de base ensaiada pelo Governo João Goulart nos anos 60, interrompida pelo golpe militar de 1964.

O governo Carvalho Pinto foi o pioneiro em adotar uma política fundiária de assentamento para o Estado de São Paulo. A sua proposta de Revisão Agrária foi elaborada por meio da Lei 59.994, de 31 de dezembro de 1960. Uma proposta *desenvolvimentista* de combate ao *radicalismo* que previa o assentamento de 500 a 1.000 famílias por ano. Dessa tentativa resultaram dois projetos: um em Campinas, beneficiando 72 famílias, outro em Marília, beneficiando 103 famílias (apud BERGAMASCO & NORDER, 1999, p. 80).

Com o golpe militar, a política fundiária de assentamento foi interrompida e a questão agrária tomou outro rumo. Em duas décadas de governos militares, eles, de um lado, trataram de silenciar as manifestações organizadas promovendo repressão a todo e a qualquer tipo de resistência e, de outro lado, praticaram uma política de modernização da agricultura, ao mesmo tempo em que permitiram a apropriação de imensas áreas de terra por parte de grupos empresariais.

Os resultados foram a mudança das bases técnicas da produção agrícola, financiada por meio de incentivos e créditos agrícola e o crescimento do êxodo rural e do trabalho assalariado, bem como a diminuição do trabalho familiar (FERNANDES, 1996, 39-49).

Com o definhamento da Revisão Agrária do Estado de São Paulo, causada pelos governos militares, uma nova política estadual para a questão agrária foi retomada somente nos anos 80. Neste período, as demandas por terra tornaram-se mais visíveis, quer por conta do período

de abertura política, quer por razão do aumento dos conflitos, obrigando o governo do estado a adotar políticas fundiárias.

A vitória de Franco Montoro para o governo do Estado (1982) e a correlação de força no campo possibilitou uma relação de confronto e de alteridade que desembocou no Plano de Valorização de terra Pública:

Apenas três projetos, dois no município de Araras e um no município de Casa Branca, totalizando 44 famílias, podem ser creditados a um planejamento agrário do governo estadual. Os demais foram precedidos pela atuação dos movimentos sociais (BERGAMASMO & NORDER, 1999, p. 80-81).

Os movimentos sociais também levantaram a bandeira da reforma agrária no Estado mais rico e industrializado do país, o que permitiu refutar a tese de que a expulsão do campo leva, necessariamente, à proletarização dos que foram banidos do campo. Pelo contrário, o volume de lutas pela terra no Estado por meio dos movimentos sociais demonstrou, para o período, que muitas pessoas que não se integraram aos movimentos de luta pela terra foram excluídas da sociedade.

Ainda, segundo os autores citados, após os assentamentos de Itapeva, Casa Branca, Araraquara, Araras e Sumaré, o governo estadual criou, no final de 1985, a Lei nº 4.925, de 19/12/1985 e a Lei nº 4.957, de 30/12/1985, destinadas a regulamentar a sua atuação fundiária.

Uma nova fase de implementação de políticas fundiárias ocorreu nos anos 90. Nesse período, o governo estadual passou a agir em função da reorganização fundiária, principalmente no Pontal do Paranapanema.

Do exposto, concluímos que as políticas fundiárias paulistas que deram origem aos assentamentos rurais foram frutos do jogo de forças existentes no período, configurada na alteridade dos movimentos sociais X Estado.

1.8 - O período de redemocratização

O período que vai do final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX foi caracterizado por mobilizações a favor da "redemocratização" e contra o regime militar, por manifestações a favor da votação da Anistia e contra a carestia. No plano institucional, foi marcado pela volta de eleições livres para os cargos do legislativo e do executivo e pelo fim da ditadura militar. Houve a retomada de partidos cassados e a formação de novos partidos, a reabertura dos sindicatos e a formação de novos sindicatos, sobretudo com a formação da Central Única dos Trabalhadores – CUT pelo novo sindicalismo.

Os movimentos sociais¹¹ mobilizaram um grande contingente de pessoas, com destaque para o movimento de moradia, o movimento estudantil, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento de luta pela terra. Em meio ao contexto econômico e político dos anos oitenta, a luta pela terra e pela reforma agrária adquiriu nova configuração. Em especial, ganharam contornos referentes à forma de luta pela terra e à formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O período foi marcado pelo aprofundamento das relações capitalistas no campo e pelo acirramento dos conflitos no meio rural. Tais conflitos envolveram diferentes personagens e, portanto, resultaram em esperanças e lutas diversas porque afetaram diversamente os envolvidos. Os conflitos deste período não são “apenas contradições principais do desenvolvimento do capital: a oposição burguesia - proletariado (...) Não

¹¹Com base na síntese elaborada por Fernandes, compreendemos a noção de movimentos sociais “como forma de organização da classe trabalhadora, tomando-se por base os grupos populares, ou as camadas populares, ou ainda os setores populares” (FERNANDES, 1996, p. 14).

expressam apenas a exploração, mas também a dominação e a exclusão econômica e política” (MARTINS, 1989, p. 97-99).

A luta pela reforma agrária desse período, foi impulsionada pela combinação de três fatores: primeiro, a grande concentração da propriedade da terra, que continuou a condicionar a concentração dos meios técnicos, econômicos e de poder político; segundo, o modelo tecnológico de desenvolvimento adotado no Brasil que foi excludente, predatório e não privilegiou a produção, a produtividade, o emprego, a conservação do solo e o respeito ao meio ambiente e, por último, mas não menos importante, a expulsão dos moradores do campo, que em 20 (vinte) anos fez com que mais de 30 (trinta) milhões de trabalhadores abandonassem o campo.

Contra a expulsão, a exploração e a exclusão os sujeitos (bóia-fria, meeiro, arrendatário, parceleiro, posseiro, atingidos por barragens) levantaram a bandeira da reforma agrária, colocando-a na pauta das questões nacionais. A conquista da terra resultou desta disposição dos trabalhadores em defender a terra como um direito coletivo. Portanto, a bandeira não foi levantada como uma questão nacional, mas como uma bandeira dos trabalhadores, no sentido de que os detentores do poder político-econômico (latifundiários e banqueiros) não exigiram a sua realização.

Muito pelo contrário, os detentores do poder político-econômico vêem a realização da reforma agrária com uma afronta aos seus interesses. Na defesa de seus interesses, os detentores do poder político tentam desqualificar o Movimento Sem Terra e caracterizá-lo como arcaico, pré-político e, portanto, violento. Mesmo nas adversidades, as ocupações organizadas pelos trabalhadores desencadearam a articulação que deu origem ao MST e à sua organização nacional em defesa da luta pela terra e pela reforma agrária.

CAPÍTULO 2

MUDANÇAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA

Escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social (Paiva, 2000, p. 43).

Não só a luta pela terra se modificou conforme os períodos históricos da sociedade brasileira. Também a educação sofreu alterações de acordo com o contexto sócio-histórico, conforme assinala a epígrafe acima.

2.1 - Educação na época Colonial

É praticamente impossível falar da instrução pública no Brasil Colonial sem tratar dos jesuítas. Em 1538, Loyola apresentou ao Papa os preparativos daquela que seria a Companhia de Jesus. Passados dois anos, o Papa Paulo III editou a bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, autorizando o funcionamento da Companhia.

Loyola fundou a Companhia com o apoio do rei D. João, que forneceu à Loyola os meios materiais e espirituais para projetar-se no mundo. A fundação da Companhia de Jesus contou com a participação dos religiosos “Fábri (Pierre Le Fèvre, suíço), Xavier (Francisco Jessu) (...) Simão Rodriguês (português) e Diogo Laynez (espanhol de Sigueriza)”, estudantes do Colégio Santa Bárbara, anexo da Universidade de Paris (FERREIRA, 1996, p. 6).

Vale lembrar alguns aspectos políticos da fundação da companhia de Jesus. A aliança entre burguesia e monarcas transformadores (protestantes), na Europa meridional, para a

consolidação do Estado Nacional teve, em contrapartida, a união entre as monarquias latinas e a Igreja Católica na contra-reforma. Aliás, o gesto de fundação dos jesuítas foi uma das primeiras ações da contra-reforma católica para impedir o avanço dos efeitos da reforma protestante nas colônias americanas.

Com a fundação da Companhia de Jesus, os jesuítas iniciaram a “educação luso brasileira”, sob a responsabilidade do Padre Manoel da Nóbrega. O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado na nascente cidade de Salvador/BA, dando início em 1549 ao “ensino público e gratuito” e aos “trabalhos de catequese dos brasilíndios, por conta e à custa da Monarquia Portuguesa” (FERREIRA, 1996, p. 6).

José Ricardo Pires de Almeida (2000) escreveu, segundo seus editores, a primeira história sistematizada da instrução pública no Brasil de 1500 – 1889. A obra foi escrita em Francês, no final do período Imperial, e oferecida ao Imperador D. Pedro II. Traduzida para o português em 1988 foi possível perceber a linguagem literária rebuscada com a qual foi escrita, o que lhe empresta uma aparência de epopéia dos feitos da monarquia brasileira do período.

Almeida diverge de Ferreira quanto ao início da instrução no Brasil. Em sua história sobre a instrução pública no Brasil, o autor considerou o “estabelecimento literário de São Vicente” o berço da instrução primária do Brasil. A fundação deste estabelecimento foi atribuída ao jesuíta Pe. Leonardo Nunes que, conforme relato do Pe. Simão de Vasconcelos, nos primeiros tempos:

Caminhou pelas vilas dos gentios que habitavam no seio das florestas virgens; obteve por sua autoridade (...) que se lhes confiassem seus filhos, porque desejava conduzi-los para o litoral e educá-los no meio dos portugueses, ensinando-lhes as coisas da fé, depois de tê-los regenerado pela água do batismo. Era uma tarefa muito difícil que empreendia o R. Padre porque, para estas pessoas, retirar-lhes os filhos é a mesma coisa que arrancar-lhes o coração; mais isto estava, sem dúvida, na vontade de Deus e o padre os conduziu em grande número, como cordeiros, à casa de

São Vicente onde, com os mestiços da localidade e alguns órfãos vindos de Portugal, formou seminário, onde lhes ensinava a falar português, a ler e escrever depois o latim aos mais hábeis; e acima de tudo os bons costumes e a doutrina cristã (ALMEIDA, 2000, p. 27).

Como se vê na citação acima, o texto deixou transparecer o comprometimento da obra e, ao mesmo tempo, apresentou a prática de excluir os “gentios” de seu convívio no grupo para “instruí-lo”.

O gesto de retirada dos filhos corresponde ao princípio de isolamento dos alunos, alijando-os da interferência do mundo (internatos). Aliás, afastar os indivíduos da consciência coletiva de grupo, retirar os indivíduos do meio em que vivem ou desconsiderá-los na realização de um processo pedagógico, é um mecanismo ideológico que visa facilitar a imposição de outros valores culturais.

Esta não é uma prática só do passado da escolarização no Brasil. É uma prática existente ainda hoje, mas que aparece sob o signo de uma escolarização neutra. As exceções ficam por conta de educadores mais esclarecidos ou em função de atuações dos movimentos sociais.

Nos dois séculos em que a educação foi dominada pela Igreja, esta visou manter na colônia a formação de teólogos, além de valorizar a fé do cristianismo e a cultura europeia. O empreendimento dos jesuítas também buscou, segundo o autor, “civilizar o país”.

O “clero secular e regular” foi o responsável pela instrução e pela manutenção da “fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade”.

(...) Lançaram ainda, “os fundamentos de nosso edifício social, as bases segundo as quais formou-se nosso espírito público” e foram pioneiros na instalação de escolas “nesta parte de América do Sul e, talvez, em toda a América neolatina” (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Valorizar o cristianismo e a cultura europeia foi, assim, o grande empreendimento dos jesuítas. Para Almeida, esta empreitada (no sentido de negócio) foi interpretada como sinônimo de “civilizar o país”.

Vale dizer. O clero procurou fazer da fé um instrumento de dominação do poder português.

Compreendemos essa união quando vemos que, em Portugal, por meio de um magistério vivo, o clero, tanto secular como o regular, jesuítas e dominicanos, doutrinaram e organizaram a política católica da Coroa como ação indissociável da ética cristã. É no âmbito desta união política, Coroa/Clero, que as noções educar, educação, civilizar e civilização deve ganhar o seu verdadeiro sentido, pois que civilizar aqui tem o sentido de tornar o diferente (gentios) igual (europeu). Vale dizer. Dominado e incorporado ao edifício social europeu.

Civilizar significava: “Incluir todo o ‘corpo místico’ do Império no ‘bem comum’ da *civitas Dei*, ou seja, integrar e subordinar, segundo a racionalidade hierárquica própria do antigo Estado português” (HANSEN, 2000).

A intervenção oficial no trabalho de instrução oferecido pelos jesuítas ocorreu no começo do século XVIII, efetuada por uma municipalidade “muito viva”, principalmente no Rio de Janeiro. Essa intervenção desenvolveu-se até o primeiro quarto do século XIX, período em que tem início a perda de influência do município na questão educacional, sendo a prática de intervenção transferida para o poder central. Até então, diz Almeida, os jesuítas ou seus discípulos dirigiram escolas de todos os tipos, com intervenção maior ou menor das municipalidades. O “governo central nada regulava” (ALMEIDA, 2000, p. 27-9).

A intervenção estatal mais rigorosa nos assuntos da educação ocorreu com a reforma pombalina, quando o Marquês de Pombal suprimiu a Companhia de Jesus e expulsou os jesuítas.

Com a intenção de organizar uma instrução primária na metrópole e nas colônias, Pombal atacou “o mais forte e o mais potente instrumento de educação” (ALMEIDA, 2000, p. 29). A expulsão dos jesuítas desmantelou a estrutura de ensino, ocasionou “a não

uniformização da ação pedagógica” e prejudicou a “perfeita transição de um nível para outro” (ROMANELLI, 1980, p. 36).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, a instrução pública continuou nas mãos de outros religiosos, mas já havia iniciativas precárias do poder público neste quesito. Contudo, segundo Almeida, não havia, nem em Portugal, número suficiente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar.

Ainda segundo Almeida, a qualificação profissional e o ensino não confessional foram implementados com a vinda da Corte de D. João VI para o Brasil (1808), o que mudou as condições do país.

Escolas foram abertas, inclusive para as meninas. A instrução pública foi centralizada por intermédio do Desembargador do Paço, inspetor geral desse ramo da administração federal:

Os documentos fazem constatar igualmente, que, em certos casos e sob o parecer do Desembargador do Paço, os curas ou capelães das paróquias nomeavam os institutores de sua própria paróquia. Era um meio de aumentar parte de seus ordenados que, tanto como agora, são irrisoriamente módicos (ALMEIDA, 2000, p. 46).

A julgar pelas declarações de Almeida, o projeto real tinha uma declarada preocupação com “futuro do povo brasileiro”. No entanto, a educação foi um meio de as elites formarem seus dirigentes e tirar proveitos financeiros do erário público.

Sendo a instrução uma garantia para o futuro da unidade nacional, não foi este o seu papel. Ela não serviu para garantir o futuro da nação, como diz o autor, uma vez que não atingiu a maioria da população e, portanto, não contribuiu para a unidade nacional. A instrução serviu sim para construir uma nação voltada para atender aos interesses de uma elite esclarecida, educada com o dinheiro público.

A preocupação com o ensino agrícola também surgiu neste período, como segue na citação:

O projeto real previa implicitamente, nas suas duas primeiras classes, o ensino primário e muito mais ainda, o ensino industrial e agrícola, prático e teórico, obrigatório para os cidadãos, segundo sua destinação e sua aptidão. Não se descuidou da instrução secundária, nem do ensino superior (ALMEIDA, 2000, p. 52).

A instrução foi tratada como sendo “projeto real”. Por isto, o autor fez o alerta: “o projeto real previa implicitamente”. Trata-se de uma previsão. Mas, o autor destaca o plano com extremo zelo que quase convence ter sido tratado como realmente “obrigatório para os cidadãos, segundo sua destinação e sua aptidão”. Quase somos convencidos de que o ensino primário, o ensino industrial e o agrícola foram estendidos a todos os aptos.

E mais, que realmente “não se descuidou da instrução secundária, nem do ensino superior”. O que vemos, também aqui, é que o ensino secundário e o ensino superior foram instituídos. Contudo, estes serviram para formar a elite dirigente com o dinheiro público.

O Rei D. João VI partiu para Portugal em 26 de abril de 1821. Transcorrido mais de um ano da partida de D. João VI, o Brasil separou-se de Portugal com a proclamação da independência em 07 de setembro de 1822.

2.2 - Educação no período Imperial

A independência política do Brasil em relação à Portugal não se traduziu em modificações no ensino e nem mesmo significou o fim da disputa pela condução do processo educacional. Disputa que foi em parte solucionada pelo ato adicional de 1834, responsável por descentralizar a

possibilidade de oferecer a instrução pública, mas manteve a dualidade sobre a responsabilidade de legislar sobre a matéria.

Desde o início do século XVII, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, já estava ocorrendo a formação de uma camada intermediária no estrato social. O período que se seguiu à independência política, foi acompanhado por um crescimento desta camada, ao mesmo tempo em que ocorreu uma diversificação da população interessada em estudar. Assim, diante da impossibilidade de tornar-se classe oligárquica - rural, os membros dessa camada intermediária almejaram certo *status* com a conquista de titulação escolar.

Do ponto de vista histórico, o fato de as camadas médias buscarem *status* por meio da escola, mostra o quanto aquelas camadas das classes sociais mais altas, sobretudo as urbanas, são forte também quando se trata da educação. Quando as camadas urbanas privilegiadas exigem a educação elas são atendidas. Tal força tem seu desdobramento com a implantação da república.

2.3 - Educação no período republicano

Com a Proclamação da República sucedeu a vitória dos princípios federalistas, que deu autonomia aos poderes estaduais. Contudo, com relação à educação, permaneceu o dualismo na condução das questões educacionais, isto é, Estados e Governo Federal puderam legislar sobre a matéria. A autonomia significou apenas que o Governo Federal reservou-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação e não mais interferiu nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de um sistema de ensino.

O ensino regular nas áreas rurais surgiu, segundo Calazans, no final do II Império e se estendeu na primeira metade do século XX, sendo composto tanto do ensino elementar como da escola técnica de 2º

Grau. A autora atribuiu o descaso para com a educação rural no período anterior ao advento da República à estrutura sócio-econômica do país.

Isto é, a falta de maior atenção para com a escolarização da população rural deriva do fato de as estruturas socioagrárias do país estarem fundadas na monocultura e na agricultura secundária, que não necessitaram da educação na reprodução da força de trabalho (CALAZANS, 1993, p. 15).

O surgimento tardio e descontínuo da escola no meio rural tem servido para sustentar a ideologia de que as populações do meio rural pouco se interessaram pela escola. No caso da população rural, estudos sociológicos e pedagógicos chegaram até a sugerir que esta última não tem aspirações por educação.

Mas essa aspiração tem sido cada vez mais forte. Os estudos de Zeila F. Demartini demonstram justamente isto. Ao pesquisar a educação rural paulista na Primeira República, a autora defende a hipótese de que o interesse pela instrução tenderia a se expandir, ao mesmo tempo, no meio rural e nas camadas urbanas.

Segundo a autora, os sitiantes, os trabalhadores rurais etc., nunca viveram isolados uns dos outros, e, desta forma, estavam influenciados pelos mesmos valores que agiam sobre os demais setores da sociedade global. O que explicava, em última análise, os diversos níveis de escolarização no meio rural “(...) eram as posições dos pais na estrutura socioeconômica, juntamente com as condições oriundas da amplitude e qualidade da oferta educacional” (DEMARTINI, 1984, p. 201).

Segundo Whitaker (1997, p. 16), a forte correlação entre urbanização e procura educacional levou pedagogos e sociólogos da educação a acreditarem na falta de aspiração por escolarização na zona rural. Mas, pesquisas sociológicas realizadas nos anos 70 por José de Souza Martins procuram desmistificar estes tipos de preconceitos. Pesquisas educacionais realizadas por Demartini (1979) no Vale do

Paraíba, com dados relativos ao começo do século, mostram também o quanto esta aspiração é forte.

Entendemos que considerar que as populações da zona rural não têm aspirações por educação é um componente da ideologia, criada para escamotear o tratamento distintivo que os poderes públicos dão às classes privilegiadas urbanas na distribuição das estruturas sociais necessárias. Fato, aliás, que persiste ainda hoje.

A Primeira Guerra Mundial provocou mudanças no panorama mundial. No Brasil, a industrialização foi impulsionada e houve o fortalecimento do grupo industrial-urbano.

O papel redentor da educação serviu à propagação dos ideais de uma educação renovada que, fundada na vinculação da educação com o meio social, serviu de suporte para a defesa dos interesses de uma sociedade em mudanças.

Neste período, sob forte influência de doutrinas nacionalistas,¹² o analfabetismo foi eleito como mal a ser combatido e como entrave ao desenvolvimento, o que propiciou o surgimento de dois movimentos, que ficaram conhecidos como “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

Um traço fundamental destes movimentos, que segundo Jorge Nagle caracterizam bem a década de vinte, século XX, “(...) consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos” (NAGLE, 1976, p. 101).

Com a intervenção e o apoio estatal, as preocupações educacionais ganharam contornos nitidamente liberais e idealizantes. Tal idealismo se tornou mais nítido ao tentar transformar a educação em redentora da crise e dos problemas enfrentados pelo país, notadamente a partir da crise de 1929. O otimismo foi marcado pela expansão quantitativa da educação, a qual foi eleita instrumento eficiente para a consolidação do Estado Nacional.

¹²Sobre o nacionalismo no Brasil ver J. M. de CARVALHO (1997) *Formação das Almas*.

No processo de transição da sociedade oligárquico-tradicional para o urbano-industrial, a sociedade capitalista industrial nascente, a exemplo de outros países, incentivou o fornecimento de novos conhecimentos às diferentes camadas sociais.

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1980, p. 59).

Mediante o processo de urbanização e industrialização do país, marcado pela aplicação das descobertas científicas ao processo produtivo, emergiram os especialistas na elaboração e defesa do ruralismo pedagógico. No campo político/ideológico, trata-se de privilegiar e defender as atividades agrárias como sustentáculo da sociedade brasileira. No campo educacional, trata-se de uma tentativa de mostrar e reforçar valores do sentido rural da civilização brasileira, seu caráter ideológico consistiu em tentar prender o homem ao campo, mesmo contra sua vontade, para evitar a migração.

Segundo Justino (1990), na tentativa de apresentar uma saída para a crise e conter a migração rural-urbano, os baluartes da via ruralista de reorganização nacional, como o paulista Sud Mennuci, defenderam a via da educação, por meio do ruralismo pedagógico. Neste sentido, se encaminharam pela negação da cidade e pela defesa do sentimentalismo, até bucólico da vida rural, entremeado por um “utopismo que vai da realização da autonomia, até a possibilidade de enriquecimento pelo trabalho” (JUSTINO, 1990, p. 29).

O objetivo de toda concepção pedagógica ruralista do período é a de conter o êxodo rural. Consiste em manter o homem preso ao campo, contra a sua vontade. Esta foi a solução encontrada para resolver as contradições do chamariz que representa a cidade. Articulou-se a escola para o trabalho fundada na concepção pedagógica ruralista e

centrada na idéia de escola colada à realidade, princípio do movimento escolanovista. A escola foi eleita a forma de manter o trabalhador fixado à terra, de desenvolver o trabalho de qualidade no meio rural.

A proposta pedagógica das escolas rurais deveria ultrapassar os planos de alfabetizar e propor-se à formação de trabalhadores, apegados ao torrão e às fainas do campo. Este projeto pedagógico não se sustentou porque estava fundado numa falsa dicotomia campo-cidade, que já naquela época estava sendo posto em causa. Em segundo lugar, foi um projeto construído para ser aplicado de fora para dentro, sem o consentimento e participação dos interessados, e muitas vezes contrário aos seus desejos de procurar uma vida melhor na cidade.

O projeto de uma sociedade brasileira predominantemente e preponderantemente agrária, no plano de divisão internacional do trabalho, como defenderam os ruralistas, foi vencido pelo projeto industrial citadino, que passou a impor seus valores urbanos, inclusive à educação.

O Estado brasileiro foi o grande impulsionador da expansão da escola no país, notadamente entre 1920 e 1950, período no qual se fez sentir o agigantamento do Estado monopolista, marcadamente a partir dos anos 30.

Mediante a construção do Estado Nacional, Vargas defendeu a “volta aos campos” e, como no ruralismo, pretendia-se conter a migração. O ensino oferecido às camadas rurais esteve ligado à questão sanitária, além de uma preocupação em valorizar o folclore e a arte rural, elevar a qualidade do ensino rural e adequar a escola ao meio rural (CALAZANS, 1993; CARVALHO, 1997). Os programas educacionais do período Vargas para a área rural bem demonstram esta tentativa de fazer da educação um meio de preparar para os novos tempos.

Segundo Rosane Aparecida Araújo, os programas de Vargas deveriam atingir três dimensões: “a técnica (relativa às condições objetivas da agricultura), a humana (relativa às condições físicas daquelas

populações), e as culturais (relativas às deficiências culturais e educacionais daquelas populações)” (ARAÚJO, 1996, p.28).

Nesta direção, nas décadas de 45 a 60 implantou-se uma multiplicidade de projetos e programas voltados para a área rural e desenvolvidos sob responsabilidade tanto do Ministério da Educação e Saúde como do Ministério da Agricultura.

A partir de convênios firmados entre o Brasil e os EUA, por intermédio da Organização das Nações Unidas – ONU, foi criada a Comissão Brasileira – Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR.¹³ Diversas campanhas de desenvolvimento comunitário, voltadas para a zona rural, foram criadas após esse convênio. Com uma perspectiva de colonização, surgiu em 1945 o projeto “Aldeia Rural”, implantado pela Campanha Nacional de Educação Rural – CNER¹⁴, com o objetivo de preparar técnicos que atenderiam à educação de base. Em 1955 foi criado o Serviço Social Rural – SSR, com a perspectiva de impulsionar a economia doméstica, o artesanato, o cooperativismo, o associativismo, entre outros.

As campanhas deste tipo também foram realizadas pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR.¹⁵ A intenção da associação foi a de promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado segundo modelos já testados nos Estados Unidos, segundo uma perspectiva colonialista, pois pensaram em educar as populações do campo em padrões de convivência que incorporassem o uso de tecnologia e da racionalidade capitalista de produção. Neste sentido, consideraram as populações rurais como incultas, atrasadas, desajustadas, sendo necessário adaptá-las para aceitar e consumir tecnologias importadas, é claro.

¹³Criada em 1945 pelo acordo entre o Ministério da Agricultura do Brasil e o Inter-American Education Foudation Incorporation, posteriormente Education Division de Institute of Inter-American Affairs. (CALAZANS, 1993).

¹⁴Sobre estes organismos ver: (CALAZANS e outros, 1985; CALAZANS, 1993).

¹⁵A associação teve o patrocínio da American Internacional Association for Economic and Social Development – AIA

2.4 - Movimentos de Educação Popular dos anos 60

O período marcado pela Guerra Fria foi acompanhado internamente pelo desejo de industrialização, pelos conflitos entre as classes populares e parcela da classe média e entre a burguesia nacional e as antigas oligarquias. E em meio a estes conflitos, foi promulgada a LDB, Lei nº 4024, de dezembro de 1961.

O nacionalismo foi a bandeira básica do período para os vários movimentos em defesa da cultura nacional e popular. Contra o caráter assistencialista dos programas anteriores, os movimentos apresentaram a necessidade de transformação da sociedade, defendendo a alfabetização que preparasse o povo para participar na política nacional e posicionar-se contra os laços de dependência do país.

O Movimento de Educação de Base – MEB foi organizado em 1961. Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o MEB teve financiamento do governo federal. Entre 1962 e 1964 surgiram os Centros Populares de Cultura – CPC, ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE, e os Movimentos de Cultura Popular - MCP.

O educador Paulo Freire foi um importante marco na educação deste período. Sua proposta de alfabetização de adultos foi aplicada inicialmente em Anjicos/RN, onde alfabetizou vários camponeses em 45 dias. É importante não só porque elaborou uma proposta de educação de adultos, mas também por ter elaborado uma filosofia que coloca o oprimido como o principal sujeito da superação da opressão. Cabe ao oprimido suprimir a relação em que o desejo de ser mais do opressor faz do oprimido um ser menos. O fim da relação de opressão conduz a libertação tanto do oprimido quanto do opressor. A educação popular ganhou com Freire um grande impulso, sendo retomada como um pilar da Proposta Pedagógica do MST. Educação popular, na perspectiva

do MST, é uma educação voltada à realidade, ao conhecimento do próprio meio onde vivem os educandos e voltada para o mundo¹⁶

2.5 - Educação rural no final do século XX

Segundo Marília Pontes Sposito (1984), o período compreendido entre 1940 e 1970 foi marcado por uma tentativa crescente de se livrar do dualismo de sistemas de ensino, isto é, a coexistência de dois padrões de escolaridade para camadas sociais diversas. Um destinado à formação das elites, com detida atenção do governo central, iniciava-se pela escola primária, continuava na escola média (secundária) e conduzia ao diploma de nível superior.

O outro, destinado à população, relegado às administrações regionais (municipais), quase sempre sem recursos, também começava na escola primária e, quando possível, concluía-se nos pequenos números disponíveis de estabelecimentos de formação profissional.

A quebra desse duplo padrão de escolaridade ocorreu, segundo a autora, nos anos 70:

A concretização do modelo único de estruturação do ensino só foi possível, no plano legal, com a LDB n. 5.692, de 1971, que estabeleceu a escolaridade elementar e obrigatória de oito anos (...) Além de romper na prática com o dualismos anteriores, o processo de expansão do ensino (...) transformou a instrução secundária um prolongamento da escolaridade elementar obrigatória (SPOSITO, 1984, p. 15).

Ainda segundo Spósito, a extensão do número de anos de escolaridade a um maior número de habitantes e a gradativa eliminação das desigualdades sociais na organização formal do sistema de ensino tem constituído o “denominado processo de democratização do ensino”.

¹⁶ Minha anotação de caderno de reflexão e escrita do dia 23/01/93, curso Magistério de Férias.

2.6 - Agrupamento das escolas rurais paulistas

Segundo Elba Siqueira de Sá Barreto (1986), na década de 70, as escolas rurais de ensino elementar eram basicamente mantidas pelas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Com a Lei 5.692/71, a tendência foi de as redes estaduais concentrarem-se no ensino público urbano, fazendo crescer a participação do ensino municipal nas áreas rurais.

Caso diferente constituiu no Estado de São Paulo. Na primeira metade da década de 80, a “administração estadual não só é [foi] a principal, como quase exclusiva mantenedora de escolas de 1º grau no estado”. Na maioria dos estabelecimentos havia classes multisseridas, funcionando no regime de Escolas Isoladas e de Emergência. Dentre as multisseriadas de Emergência distinguem-se outras modalidades constituídas pelas Unidades Escolares de Ação Comunitária – UEACs. Além destas modalidades mais freqüentes, encontravam-se as Escolas Agrupadas, algumas Escolas Estaduais Rurais de 1º grau e, em menor número, as Escolas Estaduais Rurais de 1º e 2º grau (BARRETO, 1986, p. 12-3).

O fato de o Estado ter arcado com o sistema de ensino não lhe reservou excelentes condições. Com exceção do nível de formação dos professores ser melhor em relação ao restante do país e praticamente não haver professores leigos atuando na área rural.

O exercício do magistério nas escolas rurais foi realizado em condições adversas. Para seu funcionamento, no período tratado, as escolas enfrentaram dificuldades de toda natureza: prédios em estado precário, escassez de verba para manutenção, dificuldade para o professor conseguir jornada completa, falta de transporte, além de inadequação do currículo e do material didático:

Essas e outras questões foram intensamente debatidas no fórum sobre a Escola Rural, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em agosto de 1984, com o fito de oferecer subsídios à formulação de diretrizes para a atuação da escola visando à melhoria da qualidade do atendimento que é oferecido à ela e do que ela oferece à população (BARRETO, 1986, 16).

A necessidade de revisão da política educacional foi a conclusão a que se chegou. O sentido da mudança foi o de superar “a falsa dicotomização entre o rural e urbano, dados que os dois mundos se interpenetram”. A solução encontrada foi a do agrupamento das escolas:

Isto será logrado possibilitando a interação entre essas escolas, hoje em completo isolamento, em núcleos ou em escolas agrupadas com melhor infra-estrutura e maior oferta de ensino nas séries mais avançadas, oferecendo ensino supletivo na área, e assegurando melhor articulação com a escola urbana de tal maneira que seja garantida de fato a oportunidade ao trabalhador do campo, seja ele criança ou adulto, de cursar a escola de 1º grau completo a que tem direito (BARRETO, 1986, p, 16).

As discussões levantadas com os “envolvidos com a educação rural” serviram para a Secretaria da Educação – SE do Estado de São Paulo e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE produzirem o documento intitulado “A Escola da Zona rural: a escola, o currículo, o docente, o aluno a comunidade” (FDE/SE – Estado/SP, 1988). No mesmo são apontados os seguintes problemas da escola da zona rural: o isolamento, a precariedade, a multisseriação e a terminalidade antecipada.

A solução de boa parte dos problemas viria, esperava-se, com a reunião das pequenas unidades (Escolas Isoladas e Escolas de Emergência) em Escolas Agrupadas, o que “eliminaría o problema da terminalidade antecipada; permitiría a racionalização dos recursos públicos, materiais e humanos; deveria também oferecer instalações melhores e mais adequadas ao trabalho educacional” (ARAÚJO, p. 54).

Para os professores, o agrupamento resolveria o acúmulo de funções, o isolamento e melhoraria o assessoramento técnico pedagógico. Os professores poderiam ampliar e aprofundar os conhecimentos por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento, que seriam oferecidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, as Divisões Regionais de Ensino – DER (extintas em 1995 e atualmente denominada Diretorias Regionais de Ensino), as Delegacias de Ensino – DE (atualmente Diretorias de Ensino) e as Secretarias Municipais de Ensino. Os alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM poderiam realizar seus estágios nas escolas rurais, aprimorando sua formação para o exercício da docência nas escolas rurais e levando, assim, inovações ao CEFAM.

Para os alunos, o agrupamento eliminaria as classes multisseriadas. Eles teriam à disposição livros e materiais didáticos, um ensino mais próximo da realidade, atendimento médico-odontológico e transporte adequado. O transporte seria oferecido pelo município, cabendo ao Estado fornecer subsídios.

Os reformadores defendiam que a melhoria da qualidade dos serviços e a ampliação das oportunidades educacionais para a população da área rural estaria na dependência da articulação entre comunidade, Estado e município.

Na questão do currículo, a aproximação dos conteúdos com a realidade (aspirações e necessidades da comunidade) deve ser feita de maneira que seja proporcionado à população da área rural a mesma educação oferecida à população da área urbana, porém os programas devem ser adaptados ao meio rural, com diferentes metodologias que permitam estabelecer a ponte entre o conhecimento científico e os diferentes tipos de conhecimento. Propõe-se, ainda, oferecer programas de enriquecimento curricular com atividades escolares voltadas aos diferentes campos do conhecimento e do trabalho, sem prejuízos ao proposto na grade curricular, pois os conteúdos escolares devem ser

transmitidos na escola para ser possível a todos participar da sociedade letrada.

Em 1991, o agrupamento da escola rural passou por um processo de avaliação pela Fundação de Desenvolvimento da Educação, em que foi detectado o fracasso da implantação da Proposta de Agrupamento da Escola Rural.

Com base em dados levantados pela própria fundação, as pesquisadoras Dulce C. A. Whitaker e Maria H. Antuniassi analisaram a política de agrupamento da escola rural e formularam o documento intitulado *Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para sua reestruturação* (FDE, 1991). Neste documento, as pesquisadoras chamam a atenção para a necessidade de contextualizar o meio rural brasileiro para então refletir sobre a educação de seus moradores.

Araújo (1996), ao estudar este documento, mostra que a modernização da agricultura e o avanço da agroindústria no Brasil provocaram a fusão do meio rural e o urbano, o que resultou em fenômenos desurbanização e desruralização. A desurbanização ocorre com a transformação de pequenas cidades em cidades dormitórios de trabalhadores rurais e trabalhadores volantes (sazonais) e a desruralização é provocada pelo avanço do capitalismo e da industrialização sobre o campo, o que provoca a urbanização do campo.¹⁷ Não houve, porém, uma urbanização do rural, visto que este não conta com infra-estruturas urbanas adequada (saúde, transporte, educação, etc.).

Segundo Whitaker e Antuniassi (FDE, 1991), para se entender o processo mencionado acima é necessário:

(...) superar a razão dualista, que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, e em pares antagônicos, (ex: natureza X cultura, rural X urbano). Essa

¹⁷ Sobre o assunto ver tese de D. C. A. WHITAKER (1984) *Ideologias e Práticas culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana*.

maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências, e não dá conta da complexidade do mundo real. Se o planejamento se baseia nesta visão conceitual de mundo, só pode fracassar, já que no mundo real, os objetos se interpenetram para compor a realidade. No caso, que estamos equacionando, a totalidade contém uma fusão entre rural e urbano que precisa ser analisada.

Diante da realidade rural-urbana e, conseqüentemente, da interpenetração das diferentes culturas, as pesquisadoras apontam as principais características da escola tanto urbana como rural.

É URBANOCÊNTRICA – voltada unicamente aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização; SOCIOCÊNTRICA – voltada para os interesses de certas classes sociais; e ETNOCÊNTRICA – privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo atrelado ao avanço científico e tecnológico (apud ARAÚJO, 1996, p. 60).

Segundo Whitaker e Antuniassi, as características desta escola obedecem ao desejo de uma classe, apesar de esforços por parte de professores e demais profissionais. Porém, afirmam, não devemos generalizar as escolas rurais que têm suas especificidades e diferenças.

De acordo com as autoras, o risco é dualizar o processo educacional entre a pedagogia fundamentada nas correntes culturais e a pedagogia modernizadora. A primeira, baseada nas correntes culturais, afirmam que as ações pedagógicas nas escolares devem partir do cotidiano das crianças, partir do seu meio cultural, partir de sua realidade. Esta educação que é efetuada a partir da realidade é o fundamento de uma pedagogia que respeita a realidade dos educandos, porém o educador não deve deixar de oferecer conteúdos formais necessários à uma compreensão das relações em que está envolvido a realidade rural dos educandos e a realidade dos demais membros da sociedade e do mundo. A pedagogia modernizadora, pelo contrário, parte da idéia de que o preparo para a cidadania – função da escola – é feito quando a escola privilegia exclusivamente os conteúdos formais, conteúdos estes que são,

muitas vezes, estranhos à realidade das crianças, o que prejudica o aprendizado, sobretudo, de crianças das classes populares.

A crítica efetuada à escola pela adoção, pelos poderes públicos, de um modelo urbano de escola para aplicá-lo nas escolas do meio rural é parte integrante de uma série de estudos que, historicamente, mostram a inconveniência deste tipo de ação por parte dos poderes públicos. Uma outra referência importante nesta direção é Petronilha G. e Silva (1987, p. 5) que confirma em sua tese de doutorado que “a escola rural está organizada a partir de uma lógica que não é a do homem do campo”.

Quanto à tentativa de melhoria do ensino oferecido às populações do meio rural pela escola pública, em particular às das áreas de assentamento, é possível dizer que o mesmo não é considerado satisfatório. O conhecimento da situação das escolas públicas de assentamento, adquirido por meio de entrevistas, visita a assentamentos e conversas informais com lideranças do Setor de Educação – SE do MST/SP, permite dizer que os assentados esperam que a qualidade da educação oferecida obtenha uma melhora.

A situação é ainda mais preocupante quando se trata do transporte dos alunos das áreas de assentamento, pois além de ser realizado em ônibus que, muitas vezes, não oferece condições de segurança, os alunos são mantidos dentro dos ônibus por períodos de até 3 horas diárias para que possam chegar de suas casas até a escola e vice-versa. A maioria das crianças estuda nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª) em escola que ficam dentro do assentamento, mas quando as terminam as séries iniciais são levadas para outras escolas, fora do assentamento, o que provoca certo descontentamento da família, pois ficam longe de seus filhos e filhas, e os mesmos são vítimas de preconceito de outras crianças e de professores, e, em alguns casos, são expostos à violência e ao consumo de drogas. Mesmo quando os alunos dos assentamentos têm a oportunidade de terminar todo o ensino

fundamental e, em alguns assentamentos também o ensino médio, o ensino também não é tido como dos melhores, sendo alvo de críticas por parte dos assentados. O conteúdo ministrado, sem uma ligação com a realidade do campo, a forma de apresentar o conteúdo, e a falta de participação nas decisões da escola são as que merecem maiores críticas dos assentados.

2.7 - Reformas educacionais do final dos anos 90

Nos anos 90, os arquitetos da globalização propagaram a idéia de homogeneização do pensamento e, ao mesmo tempo, tentaram camuflar a exclusão sistêmica imposta ao mundo. As políticas neoliberais também serviram para balizar e conformar as políticas públicas brasileiras de modo geral e as políticas educacionais em particular.

Estudos sobre política educacional brasileira, principalmente a implantada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, constataam a falta de reconhecimento das especificidades da educação do meio rural. E consideram que essa política aposta na transposição do modelo de escolas urbanas para o meio rural, dando origem à "escola no campo".

Em contraposição à escola no campo, que visa adotar um modelo único de escola em todo território brasileiro, esses estudos propõem a "escola do campo" (FERNANDES, 1999, p. 65).

Correlata à idéia de transposição está a tentativa de instituir um modelo único de educação. Nesta direção, os documentos oficiais de políticas educacionais como os PCN apresentam expressões como adaptação de conteúdos, de calendários e de material didático aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros, ou seja, os diferentes são considerados fora do lugar, atrasados, fracassados (KOLLING in ARROYO, 1999, p. 7).

Segundo Fernandes, dentro dessa lógica de desrespeito à diversidade de constituição étnica e cultural do povo brasileiro encontra-se “uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano” (FERNANDES, 1999, p.59).

Mais do que isto. Compreendemos que mais uma vez atua aí uma ideologia de supervalorização do urbano em detrimento do rural. Esta ideologia, como vimos, tem seu momento marcante a partir de 1930, com a vitória dos ideais urbano/industrializante e a constituição do Estado Nacional. Uma visão unilateral em que o urbano é visto como sinônimo de moderno, enquanto o camponês/rural é estereotipado, considerado fracassado, atrasado. O caráter mútuo da dependência entre cidade e campo é negado e em seu lugar é introduzindo um determinismo geográfico, muito comum na concepção da escola urbana como sendo melhor do que a rural.

Diante da subserviência, que alguns esperaram ser característica comum a todos os brasileiros, ou das tentativas de torná-los subalternos, os movimentos sociais reagiram de formas variadas. Utilizando-se de manifestações de massa, redes comunicativas virtuais e ação efetiva no processo educacional, os movimentos sociais contestaram a tentativa de homogeneização por meio da educação.

Contra esta homogeneização, os movimentos sociais tomam para si os desafios de construir uma escola pública democrática e de qualidade. Os movimentos sociais que atuam estão preocupados com a educação e começam dar início à reflexão e à construção de uma Escola Básica do Campo, uma resposta ao modelo de escola única pretendida. A Escola Básica do Campo está em discussão pelo MST em conjunto com instituições da sociedade civil. A Proposta Pedagógica do MST foi uma das experiências colocadas em discussão. Além do mais, tal proposta ancorou a educação nos interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores assentados, marcando um distanciamento em relação à

tentativa de homogeneização do pensamento e da ação educacional, próprios das atuais políticas públicas governamentais em âmbito nacional.

Capítulo 3

A CONSTRUÇÃO DO MST E A ELABORAÇÃO DE UMA FORMA DE LUTA PELA TERRA

O MST, por sua natureza é um movimento de massas. Carrega em si uma enormidade de diferenças, hábitos, jeitos, métodos e comportamentos. (...) Acontece que as características do MST não admitem que se faça uma coisa isolada da outra (...) temos a cultura da organicidade. (...) A luta vai criando hábitos e jeitos que dão identidade à organização e aos poucos descobrimos que a cada passo construímos nossa existência, que chamamos de MST (BOGO, 2000, p. 5).

No cenário do final dos anos 70 e início dos anos 80, várias lutas simultâneas ocorreram pela conquista da terra. Algumas delas serão relacionadas a seguir, pois são indicadas por Bernardo Mançano Fernandes como as que deram início à construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, entre o final de 1979 e a primeira metade dos anos oitenta, especialmente na região Sul e Sudeste:

[No RS ocorreram] (...) as ocupações das glebas Macali¹⁸ e Brilhante, no município de Ronda Alta, em 1979; a ocupação da fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê/SC, em 1980, ainda nesse ano, no Paraná, o conflito entre mais de dez mil famílias e o Estado que, com a construção da Barragem de Itaipu, tiveram suas terras inundadas e o estado propôs apenas a indenização em dinheiro; em São Paulo a luta dos posseiros da fazenda Primavera nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência; no Mato Grosso do Sul, nos municípios de Nivaraí

¹⁸ As fazendas Macali e Brilhante foram ocupadas por posseiros expulsos da reserva Kaigangs, no município de Nonoai/RS, o que faz alguns autores atribuir maior importância à ação dos índios como fundamental à formação do MST. Stedile e Fernandes contestam tal importância e dizem que analisada desta forma a questão se apresenta de maneira mecânica. Ver J. P. Stedile & B. M. Fernandes (1999) *Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*.

e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores arrendatários desenvolviam uma imensa luta pela resistência na terra. Outras lutas aconteciam nos estados da Bahia, no Rio de Janeiro e Goiás (FERNANDES, 1996, p. 67).

Stedile e Fernandes apontam os fatores socioeconômicos, ideológicos e políticos como fundamentais para a articulação destas lutas que se desenrolam em diferentes regiões. Os fatores socioeconômicos se ligam à forma de desenvolvimento do capitalismo no campo, que afeta as condições destas populações desencadeando a realização de lutas simultâneas de arrendatários, meeiros, atingidos por barragens e filhos de agricultores. A questão ideológica diz respeito ao trabalho pastoral desenvolvido pelas Igrejas Católica e Luterana, que permitiu a articulação das lutas que os trabalhadores realizavam. O terceiro fator a ser apontado é o político, ou seja, o surgimento do MST está vinculado ao processo mais amplo de redemocratização do país (STEDILE & FERNANDES, 1999, p. 18-9).¹⁹

A partir de então, com apoio da Comissão Pastoral da Terra - CPT, cresceu a articulação entre as lutas dos vários Estados. As experiências adquiridas e trocadas pelos trabalhadores em luta pela terra, permitiu construir e oficializar o MST no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Nos dias 29, 30 e 31 de janeiro do ano seguinte, o movimento foi ratificado no I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba/PR.²⁰

¹⁹Estes autores consideram que o movimento aprendeu muito com os movimentos anteriores de luta pela terra e destacam as Ligas Camponesas como exemplo, mas que o movimento seja uma continuidade do MASTER, movimento de luta pela terra liderada pelo PTB de Leonel Brizola, quando este era governador do Rio Grande do Sul. Segundo os autores, o MASTER desse estado foi derrotado com o golpe militar de 1964 em razão de seu aparelhamento pelo partido e de sua dependência em relação ao seu líder Brizola.

²⁰Tudo leva a crer que o Encontro Nacional e o Congresso Nacional foram realizados no Paraná em função de alguns fatores: o apoio da CPT e/ou da presença de autoridades eclesiais sensíveis à causa da reforma agrária, a localização equidistante entre os Estados envolvidos naquele período. Mas esta é uma questão que precisa ainda ser investigada.

Ao nascer, o movimento postulou três objetivos ou reivindicações básicas: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade. Segundo Camini, a formação do movimento expressa a construção de um movimento social que tem e faz história porque materializa na atualidade uma continuidade da luta secular pela terra no Brasil. Nas suas ações, o MST:

Faz ocupações, marchas, acampam à beira das estradas e faz manifestações públicas, inventa cooperativas e produção, canta hinos e toca instrumentos musicais. Enquanto assenta trabalhadores/as na terra e produz alimentos para a vida, continua a lutar pela RA, quando se deixa ocupar pela escola e nela entra, para que os/as agricultores/as possam aprender a crescer como cidadãos (CAMINI, 1998, P. 26-8).

As ações dos sem-terra são movidas por desejos corporativos, no sentido de que organizam os sujeitos e suas famílias com o objetivo de conquistar a terra. A possibilidade desta conquista é o grande motivador para a família “ir participar de uma ocupação ou permanecer acampada por um período de tempo” (STEDILE & FERNADES, 1999, p. 34).

A luta corporativa do movimento social do campo é realizada para reivindicar um direito considerado difuso porque vai ao encontro do direito coletivo à vida, por envolver os direitos essenciais do grupo social. Portanto, é um direito que é anterior ao próprio direito, que em sua versão liberal resume a luta pela terra a uma disputa entre dois contratantes (Estado – Sem Terra). Disputa na qual quase sempre o Estado serve aos interesses dos já privilegiados, que se intitulam proprietários, em prejuízo do grupo social.

Contudo, o ideário liberal está presente nas ações dos órgãos governamentais que procuram aceitar somente o indivíduo que realiza o cadastro como parte legítima nas negociações para a conquista

de um lote de reforma agrária. A entrega de Cestas Básicas pela Secretaria da Justiça e Cidadania/SP aos acampados de Ipanema é um exemplo.

Como o acampamento havia registrado a presença de 800 famílias, a Secretaria quis distribuir uma cesta básica cada família. Os acampados não aceitaram esse modo de distribuição dos alimentos, decidiram que as cestas seguiriam para o almoxarifado do acampamento, ficando os alimentos sob a guarda da equipe de almoxarifado.

As equipes de alimentação realizaram um levantamento para saber o número de componentes de cada uma das famílias dos aproximadamente 19 grupos. Feito este levantamento, as cestas foram abertas e o conteúdo delas foram distribuídos de maneira que cada família (correspondente a um cadastro) recebesse a quantia e os componentes da cesta compatível com a idade e o número de membros nela existente: famílias que não possuíam crianças não recebiam o leite da cesta básica, por exemplo, pois o mesmo era distribuído somente para as famílias com filhos pequenos; as famílias menores recebiam uma quantidade menor de alimentos.

A possibilidade de uma vida digna para a família se dará, neste caso, pela participação em uma ocupação, uma das condições essenciais para formar o acampamento. A participação da família de excluídos na conquista do lote de terra de reforma agrária propicia à luta pela terra uma dimensão social considerável. Além disso, é uma disputa em defesa da possibilidade de conquista da cidadania, na qual entram o idoso, a mulher e as crianças. A cidadania é aqui entendida aqui como uma prerrogativa da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância (M. SANTOS, p. 7).

Segundo o geógrafo Milton Santos, o território é um componente da cidadania quando permite uma instrumentalização capaz de garantir os bens e serviços indispensáveis e quando a gestão

adequada possibilita garantir a distribuição de tais bens e serviços. Para o autor, “mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade” (M. SANTOS, p. 7).

Há também, a justificativa dos próprios sujeitos que decidem participar de uma ocupação. A possibilidade de criar mais oportunidades para a família num contexto de exploração causado pela monocultura canavieira é uma delas.

O Sr. Otávio, assentado em Araraquara, região central do Estado de São Paulo, fala sobre as possibilidades que a conquista da terra traz:

Porque a mudança é o seguinte, ...ela não cria raiz ...Então, se a gente ficar mais parado, a gente cria raiz, os filhos cria mais raiz e cria mais, cria mais oportunidade pra família (apud WHITAKER & FIAMENGUE, 1995, p. 52).

Ademar Bogo, poeta do MST, também considera a volta do trabalhador rural à terra do assentamento idêntica ao retorno da raiz à terra. Segundo ele, “não devemos desprezar a possibilidade do retorno para onde ficaram pedaços das raízes” porque a terra tem o poder de conservá-las vivas por muito tempo (BOGO, 2000, p. 9).

As áreas públicas ou privadas que não cumprem sua função social tornam-se alvos preferenciais na prática de ocupação. Segundo o Art. 184 da Constituição Federal de 1988, compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária. O Art. 186 diz que a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigências estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I aproveitamento racional e adequado; II utilização adequada dos recursos

naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

A realização de ocupação revelou-se, como veremos adiante, um marco na luta pela terra e um meio para a conquista da mesma. As ocupações exigem dos participantes uma forma coletiva de agir, outra característica da luta empreendida pelo MST.

3.1 - A construção do MST no Estado de São Paulo

O governo Carvalho Pinto adotou nos anos 60 do século XX, como vimos, uma política fundiária de assentamento no Estado de São Paulo. Mas a política de Revisão Agrária foi interrompida com o golpe militar que mudou as bases da produção agrícola com uma política de modernização da agricultura e de incentivos à monocultura dependente de insumos e maquinários.

A política de assentamento no Estado foi retomada nos anos 80, com o Plano de Valorização de Terras Públicas do governo Franco Montoro. Este plano resultou em dois projetos no município de Araras e um projeto no município de Casa Branca, totalizando 44 famílias. Os demais projetos existentes no Estado foram precedidos pela atuação dos movimentos sociais, como os seguintes assentamentos: Itapeva, Casa Branca, Araraquara e Sumaré.

Várias manifestações em favor da reforma agrária foram realizadas pelos trabalhadores neste período. Algumas delas foram realizadas por sujeitos que formaram o MST no Estado de São Paulo. No período, foram conquistados 15 assentamentos, todos eles efetuados em terras públicas. Por outro lado, a “maior parte das conquistas (11) foi resultado do avanço da organização dos movimentos sociais que

ocuparam diversas áreas de terras públicas e obrigaram o governo estadual a regularizar sua situação” (FERNANDES, 1996, p. 49).

Ainda nos anos 80, as demandas por terra de reforma agrária tornaram-se mais visíveis, quer por conta do período de “abertura política”, quer por razão do aumento dos conflitos. Estes conflitos e a nova correlação de forças políticas que conquistaram o Governo do Estado contribuíram para a adoção de políticas fundiárias e de medidas que regulassem a atuação do governo estadual na questão fundiária.

A resistência dos posseiros da Fazenda Primavera²¹ resultou na desapropriação da mesma pelo governo do então General Figueiredo. A divulgação da conquista dos posseiros da Primavera serviu de exemplo para incrementar as discussões realizadas no Estado de São Paulo. O resultado foi o crescimento da organização e das experiências dos trabalhadores em luta pela terra e a articulação das experiências de luta em andamento no Estado.

Segundo Fernandes:

(...) a partir da articulação dos movimentos no estado, coordenada pela CPT, algumas lideranças dessas lutas (Andradina, Sumaré e Pontal) participaram da fundação do MST na cidade de Cascavel – PR, em janeiro desse ano [1984]. Em maio, os trabalhadores realizaram em Andradina o Primeiro Encontro Estadual da Luta pela Terra. A partir desse Encontro, o processo de articulação das lutas tornou-se o processo de organização do MST no Estado de São Paulo, com a participação das lutas de Andradina, Pontal, Sumaré e Vale do Ribeira. Em novembro, a CPT promove uma assembléia para a preparação do I Congresso Nacional do MST (realizado em Curitiba no mês de janeiro de 1985) e também, para o IV Congresso Nacional da Contag (realizado em maio de 1985), em Brasília. A partir desse momento, o MST passa a ter uma secretaria funcionando provisoriamente na Paróquia Nossa Senhora das Graças, em Andradina, e depois foi transferida para a cidade de São Paulo (FERNANDES, 1996, p. 101).

²¹ Sobre os posseiros da Primavera, em Andradina/SP, ver B. M. FERNANDES (1996) *MST: formação e territorialização*, principalmente páginas 88 - 95.

Também no Estado de São Paulo, como em todo Brasil, foi marcante a presença da CPT na formação do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra.

As lutas de Andradina e, principalmente, a de Sumaré foram significativas no processo de formação no MST no Estado de São Paulo, servindo de estímulo à formação de novos grupos. As ações dos trabalhadores da região de Sumaré deram origem a cinco grupos de famílias assentadas: o grupo I e o II foram assentados em áreas pertencentes à Fepasa²², no próprio município de Sumaré, região de Campinas; as famílias do grupo III foram assentadas na cidade de Porto Feliz, região de Sorocaba, em 1984, numa área experimental do Governo Federal; dentre as famílias do grupo IV, 30 famílias foram assentadas na cidade de Araraquara (Assentamento Bela Vista do Chibarro) e 105 famílias foram assentadas no município de Promissão, região de Lins.

Essas experiências de resistências, de ocupações e, portanto, de conflito fortaleceram o processo de formação do MST, que, ao formar um novo grupo, sempre buscou privilegiar o contato deste com as experiências de grupos anteriores.

Segundo Fernandes:

Do contato à formação de um novo grupo e da formação à conquista de uma fração do território há a participação de trabalhadores das lutas anteriores. ...Isto implica uma sucessão de atividades que acontece por meio das coordenações dos setores do Movimento, que unem o assentamento, como comunidade local – o lugar – a realidade mais ampla (...) Essa é uma das principais características que diferencia o MST dos movimentos sociais isolados (...) [A] forma de organização do MST torna viável a continuação pelo dimensionamento da luta e pelo desdobrar dos esforços dos trabalhadores. Esse desdobramento acontece pela especificidade das relações sociais, na construção do Movimento e na correspondência com as outras instituições, que envolve uma série de ações para a realização das ocupações (FERNANDES, 1996, p. 138-139).

²²FEPASA – Ferrovias Paulistas S/A – estatal paulista detentora de várias fazendas, algumas delas transformadas em assentamentos nas cidades de Sumaré, Mogi Mirim, Araraquara.

Concomitantemente ao processo de lutas e conquistas realizadas nestas cidades, reflexões são feitas visando a espacialização da luta para outras regiões do Estado de São Paulo. Em fevereiro de 1986, cento e seis famílias ocuparam uma parte da Fazenda Pirituba, região de Itapeva, dando origem ao assentamento da área III, vindo se juntar aos assentamentos das áreas I e II, já conquistadas por meio de lutas iniciadas em 1981.

Em março de 1989, os trabalhadores ocuparam a fazenda Timboré, localizada no município de Andradina. Em outubro de 1989, os trabalhadores da região de Itapeva iniciaram a luta pela conquista da área IV da Fazenda Pirituba. A conquista da área V foi iniciada em abril de 1992 e, na véspera do Natal de 1994, foi a vez de um grupo de famílias iniciar a conquista da área VI, conseguida em 1996.

Ressaltamos que há um descompasso entre o momento que tem início o processo de conquista de uma área de terra por meio de uma ocupação e sua definitiva conquista. Citamos, a título de exemplo, o processo de conquista da Fazenda Pirituba, na região de Itapeva/SP: “iniciada em 1981, em 15 anos de luta as famílias sem-terra de Pirituba conquistaram 5.800 hectares da fazenda que possui 17.500 hectares e se estende pelos municípios de Itapeva, Itaberá e Itararé” (apud FERNANDES, 1996, 153-157). Nesse longo período, não foram poucas as humilhações sofridas pelos trabalhadores, quer por parte do poder público, quer dos supostos donos da terra. A isto se somam tantos os despejos violentos quanto os ilegais.

Outra fase de implementação de políticas fundiárias ocorreu nos anos 90, quando o governo estadual procurou realizar uma política fundiária que respondesse aos conflitos de terra ocorridos no Pontal do Paranapanema, região na qual a luta pela terra realizada pelo movimento social organizado foi iniciada no começo dos anos oitenta e ganhou destaque principalmente nos anos 90. Palco de inúmeros conflitos

fundiários desde o final do século XIX, o Pontal possui grande quantidade de terra estatal grilada por fazendeiros. Nessa região, o Governo do Estado tentou, diversas vezes, realizar um levantamento fundiário do território paulista. A primeira tentativa de recuperar as terras griladas ocorreu com a desapropriação, em 1983, de uma área de 15.110 ha, de algumas fazendas, para assentar cerca de 460 famílias. Nascia, assim, o Assentamento Gleba XV de Novembro, o primeiro território da luta pela terra na região, referências para a conquista de terras devolutas e griladas do Pontal.

A primeira ocupação do MST na região ocorreu no dia 14 de julho de 1990. Neste dia, setecentas famílias ocuparam a fazenda Nova Pontal, marcando o início da espacialização do movimento na região. Ao mesmo tempo, ocorreram ocupações de terra na região de Sorocaba, no vale do Paraíba e na região de Ribeirão Preto.

Na região de Sorocaba, a fazenda Ipanema, na cidade de Iperó, de propriedade do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, foi ocupada em maio de 1992, por quinhentas famílias, transformando-se na primeira ocupação do MST naquela regional. O assentamento emergencial de parte dessas famílias ocorreu em outubro de 1993. Dentre os participantes da ocupação da Fazenda Ipanema, cerca de cento e dez famílias ocuparam uma fazenda da Petrobrás, município de Tremembé, no vale do Paraíba.

Não é do nosso interesse realizar um levantamento das primeiras ocupações ocorridas em cada uma das regionais. Mais proveitoso é mencionar que após uma infinidade de lutas envolvendo conflitos com o poder público – Governo do Estado, Poder Judiciário, Poder Legislativo – e ameaças de proprietários e supostos proprietários de terras, complementadas pelas ocupações de fazendas, rodovias e prédios públicos, bem como a presença dos despejos, das manifestações, das caminhadas, das romarias, o MST no Estado de São Paulo conquistou vários assentamentos e possui vários acampamentos

distribuídos em suas nove regionais: Regional Leste, que engloba o Vale do Paraíba; Regional Nordeste, formada por Ribeirão Preto, Araraquara, Barretos; Regional Andradina; Regional Itapeva; Regional Promissão; Regional Iaras; Regional Pontal; Regional Sorocaba e Regional Grande São Paulo.

3.2 - Ocupação e acampamento: formas de luta do MST

Inicialmente, destacamos que a terra que não cumpre sua função social é o alvo prioritário enquanto espaço a ser ocupado para a formação do acampamento, tendo em vista a conquista do assentamento de terra da reforma agrária.

O acampamento tem sua origem em uma ocupação da terra realizada por um grupo de famílias. Esta ação coletiva passa a ser explícita no momento exato em que um grupo de indivíduos – antes praticamente inexistente aos olhos da sociedade – passa “a existir” e ser visto como demandante de terra de reforma agrária: estes atores sociais são os sem-terra.

A ocupação e a formação do acampamento é tão sintomática que famílias cujos seus membros economicamente ativos possuem dificuldades de empregabilidade ou já estão excluídos e, portanto, já não fazem mais parte deixaram as estatísticas sociais, são recolocados no cenário da luta por direitos. A exclusão pela inexistência do emprego formal, pela falta da carteira profissional e/ou do trabalho sem registro em carteira há muito tempo, pode ser revertida num novo cenário como novos personagens, mesmo para os que não tinham uma ligação direta com a terra.

A partir deste instante, de realização de uma ocupação, a sociedade pode negar-lhes ou fornecer-lhes apoio, mas não pode mais ignorar sua existência.

O acampamento é o espaço político que pode desencadear o processo de conquista do assentamento. Quando a experiência de acampamento é vitoriosa e dependendo do tamanho da área, os membros que permanecem na dura vida de acampado, por seis meses, 3 anos ou mais, são assentados.

Pode ocorrer de os acampados conquistarem uma área de terra que não é suficiente para todos. O procedimento comum neste caso é o sorteio, sendo as regras estabelecidas pelos membros do acampamento. Os que não são sorteados desistem da luta, permanecem acampados em uma parte da área recém conquistada, acampam em acampamentos já montados em outros locais, realizam uma nova ocupação com os componentes que restam ou, então, realizam nova ocupação juntamente com pessoas que está interessada ou se preparando para entrar na terra. O mesmo procedimento é adotado quando os acampados são forçados a abandonar a área ocupada antes do despejo ou quando são despejados violentamente.

Além de identificar os sujeitos que estão dispostos a lutar pela terra, o acampamento tem o papel relevante de dar identidade a uma parcela significativa dos que lutam pela terra junto ao MST, que se autodenominam Sem Terra.

Caldart explica esta identificação nos seguintes termos:

Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão 'sem-terra' indica a categoria social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não tem terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, o Sem Terra, mantém a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST (CALDART, 2000b, p. 142).

Assim, se o acampamento é uma espécie de rito inicial que classifica um grupo social que luta pela terra como participante da

categoria sociológica sem-terra, por sua vez, entrar na luta pela terra por meio do acampamento organizado pelo MST confere a esse grupo de acampados a identidade Sem Terra.²³ Nesses termos, o ato de acampar é considerado como uma forma de organizar e espacializar a luta realizada por aqueles que se identificam com o MST. O próprio Movimento nasceu, como vimos, da ocupação de terra e a reproduz no processo de luta pela conquista do assentamento de reforma agrária.²⁴

Contrariamente ao que se possa imaginar, não se realiza uma ocupação por baderna ou às cegas, mas por vontade coletiva e organizada de um número de famílias,²⁵ o que exige um certo grau de mobilização. Relacionamos, a seguir, a preparação de uma ocupação para mostrar sua complexidade. Os dados citados a seguir foram buscados na memória deste pesquisador que, como já tivemos a oportunidade de mencionar, participou de uma ocupação realizada pelo MST na cidade de Iperó/SP, tornando possível este recordar.

Etapa preparatória:

- A escolha de uma ou mais área de terra a ser ocupada dá início ao processo de ocupação. Esta escolha é feita com base em conhecimentos adquiridos junto a órgãos governamentais sobre a situação da área: dívidas com a União, descumprimento da função social, área pública e outros;
- Encontros de lideranças do movimento com políticos, parlamentares, prefeitos, pastores, padres, sindicatos e associações diversas, para viabilizar o apoio político, logístico e financeiro;

²³Continuamos a utilizar sem-terra para designar tanto os sujeitos que irão formar o MST, mas que ainda não o fizeram (antes de 1985), quanto os que lutam pela terra sem se identificar com o MST (sem-terra de modo geral). Utilizarei a grafia Sem Terra para identificar os sujeitos que participam do MST.

²⁴Uma interpretação do acampamento como uma marca da existência do MST é apresentada por B. M. FERNANDES (2000) *A formação do MST no Brasil*.

²⁵Maria da Glória Gohn, em sua obra *Educação e Movimentos Sociais*, não trata de ações de ocupação pelos movimentos rurais, mas sua noção de “dimensão da ação organizada” é válida para o caso em pauta.

- O movimento realiza contatos internos com várias de suas lideranças com o objetivo de definir a quantidade, o local e como deve ser a atuação da militância;

Etapa de Conscientização:

- Trabalhos de base são iniciados pela militância com trabalhadores de várias cidades interessados em participar da luta pela conquista da terra. Estes trabalhos consistem em reuniões periódicas nas comunidades com o objetivo de refletir com os interessados sobre o que é luta pela terra e o que é luta pela reforma agrária, os empecilhos e facilitadores da conquista da terra, o tempo médio de conquista, procedimentos para organizar a vida no acampamento. Faz parte desta etapa de mobilização a visita a alguns acampamentos e assentamentos;

Etapa de mobilização:

- Realizadas as etapas anteriores, que podem durar meses, o local e a data da ocupação são definidos e mantidos em sigilo até o momento da ocupação;
- Nas reuniões que antecedem à ocupação, solicita-se que os participantes dessa ocupação reúnam o mínimo de “apetrechos” possível, uma quantidade de lonas para construir os barracos e uma quantidade de alimentos para um período de 20 a 30 dias. Estas provisões e “apetrechos” devem ser embalados e identificados com nome e cidade de origem.
- Neste meio tempo, é providenciado o transporte para os “apetrechos” e pessoas, geralmente pago com a contribuição dos apoios e dos próprios participantes.

Etapa da realização da ocupação:

- Geralmente, mas não necessariamente, de um único local, no dia escolhido, os trabalhadores de várias cidades partem para a ocupação;
- Realizada a ocupação, os trabalhadores começam a organizar seus barracos e tornam pública a ocupação;

Etapa de consolidação da ocupação:

- O sucesso da ocupação depende de pressão política, da posição dos juizes, da disposição dos trabalhadores, da situação da área ocupada;
- Em condições favoráveis para as famílias que ocuparam a área, a fazenda poderá ser decretada *assentamento provisório* ou outras áreas são definidas e negociadas, até ocorrer o processo de desapropriação, seguido do cadastramento das famílias, do estudo topográfico da área, da regularização burocrática até a transformação definitiva em assentamento;
- Decorridos os trâmites legais, a gleba de terra de reforma agrária é dividida em lotes, que são sorteados entre famílias de acordo com um processo de seleção, que conta com a presença de membros dos Governos Estadual e Federal e, em alguns casos, em função da pressão do movimento social, conta com membros do movimento.

Numa ocupação, afora as questões organizativas, está presente a dimensão subjetiva. A realização da ocupação exige dos participantes certa maturidade política e, sobretudo, fé e esperança. Maria Nobre Damasceno destaca a existência de sentimentos contraditórios que permeiam uma ocupação.

Os camponeses expressaram sentimentos e condutas repletas de ambigüidade: força e medo, unidade e solidão, certezas e dúvidas, vive a insegurança, mas pratica a solidariedade (...) daí a luta pela conquista da terra transformar-se-á numa questão de vida e morte (DAMASCENO, 1993, p. 64).

Um outro elemento de extrema importância na luta pela terra é o seu significado para os indivíduos. Ao iniciar a luta, os sujeitos geralmente possuem uma experiência passada pessoal ou familiar de ligação com a terra, o que permite que eles confabulem sobre o que desejam fazer com a terra que conquistarão,²⁶ ao mesmo tempo, expressam uma imagem a respeito dela.

²⁶ No período em que estive acampado em Iperó/SP ou pesquisando acampamentos e assentamentos da região da Araraquara/SP, relatos desta natureza repetiam-se com intensidade.

No momento de preparação de uma ocupação e durante a fase de acampamento, esta simbolização ou representação a respeito da terra pode colidir com uma compreensão social e política do espaço. Este conflito de sentido da terra coloca em contenda a compreensão jurídica da terra, definida como propriedade privada ou estatal.

Esta contestação da propriedade é fundamental para introduzir os acampados no seio da sociedade, como sujeitos que levantam a bandeira política da reforma agrária e, numa perspectiva conservadora, como sujeitos que existem no limite do que é considerado legal e legítimo.

A partir de uma ocupação, o grupo que demanda terra de reforma agrária não mais se firmará exclusivamente por uma ligação com a terra, nem mesmo por uma representação da terra ou desejo de conquistá-la, mas sim pela capacidade de seus membros de conduzirem sua ação na direção da conquista de apoio social e político para a sua causa.

E mesmo sendo provisório, o acampamento é uma forma primária de espacialidade que define o lugar ou o espaço no qual se nasce e ao qual se pertence²⁷, tanto para a história do movimento de luta pela terra, quanto para a constituição de um grupo que se identifica como Sem Terra, como membro do MST, por exemplo. O acampamento é um lugar determinado pela luta coletiva, que fornece aos acampados uma localização e uma idéia sobre os outros e eles mesmos. Por isto, o acampamento serve de embrião do entrelaçamento de novas formas sociais e culturais de viver legitimadas pelo MST na construção e reconstrução da sociabilidade dos acampados.

Atuando intencionalmente neste sentido, os militantes do movimento procuram fazer do acampamento um *locus* onde são

²⁷A categoria lugar define um espaço determinado e suas relações. A fixação no lugar expressa a região de nascimento e pertencimento. Ver C. SILVA in *O espaço interdisciplinar*, p. 29.

estimulados os valores adquiridos no jeito de praticar a luta pela terra e considerados válidos, enquanto vivenciam esta etapa crítica da realidade social que o acampamento inaugura. Realidade esta que, quanto mais profunda, mais mobiliza valores e ações que preservam a humanidade das pessoas.

A militância também age no sentido de desenvolver junto aos acampados a idéia de que o acampamento deve ser visto como algo que tem um passado compartilhado de lutas e vitórias, que ao ser realizado por um novo grupo, este deve ser orientado pelas experiências e representações dos lutadores do passado.

Com a expectativa de recriar tais experiências, os militantes do movimento se deslocam de uma ocupação para outra ou de um assentamento para uma ocupação “carregando suas experiências por diferentes lugares do território”. Com os deslocamentos, os militantes realizam a espacialização do MST, ou seja, buscam recomeçar a luta com novos sujeitos, num constante re-fazer-se da construção do MST (FERNANDES, 1996, p. 225-230).

Visto de uma perspectiva social, a ocupação significa construir uma plataforma de vivência de luta, por meio da qual os sujeitos do MST tentam implantar suas experiências.

Visto de uma perspectiva do conflito, a luta traz à tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, denuncia a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem-terra.

Se for provável, e muitas vezes o é, ao menos para a militância, que o caráter de luta de classe da sociedade está presente na avaliação da necessidade de ocupar, ele está presente como a ponta de um *iceberg*. O vigor desta luta de classe é descortinado quando uma ocupação se concretiza.

Daí em diante, é que se pode medir sua intensidade, ou seja, ocorrida uma ocupação, os latifundiários se apressam em mobilizar

seus jagunços, a imprensa, o poder judiciário e o poder político contra os “baderneiros”²⁸ que ocuparam sua fazenda, apresentando a Constituição Federal contra os elementos que eles julgam que desrespeitam o “sagrado” direito de propriedade.

Um acampamento faz desabrochar as relações de conflitos na sociedade. A classe dominante vê a ocupação como uma afronta à democracia e aos direitos constitucionais. Na verdade, o discurso democrático e a defesa da constituição são os recursos ideológicos da classe dominante para defender a propriedade privada como um direito sagrado, fazendo de seu interesse particular um interesse de toda sociedade – a defesa da democracia e da constituição. Quando na realidade, a constituição submete a propriedade privada aos interesses da sociedade, por meio da função social da terra.

O conflito desencadeado pelas ações de ocupação dos Sem Terra faz com que as classes dominantes e os detentores do poder manifestem todo seu ódio histórico para com a população pobre e simples. Para isto, tentam descaracterizar suas ações, utilizam a Polícia Federal para prender e incriminar as lideranças e divulgam notícias tendenciosas na imprensa.

O sentido político da luta pela reforma agrária permite, assim, visualizar mais nitidamente o território como *locus* da existência do Estado (no qual se projetam relações de fronteiras dos recursos e fronteiras militares ou políticas) e como *locus* de luta de classe (espaço

²⁸ Ver Revista Veja com a seguinte reportagem de capa: “A Tática da Baderna”: o MST usa o pretexto da reforma agrária para pregar a revolução socialista (ano 33, n. 19, 10 de maio de 2000). A imprensa é um instrumento poderoso que a classe dominante utiliza a seu bel prazer para incriminar, descaracterizar e vincular preconceito contra o MST. A matéria de capa da Revista Veja de 3 de junho de 1998 trouxe um foto de João Pedro Stedile e a seguinte chamada: “A esquerda com raiva”, seguida da seguinte inscrição: “inspirados por ideais zapatistas, leninistas, maóistas e cristãos, os líderes do MST pregam a implosão da “democracia burguesa” e sonham com um Brasil socialista. Quase um ano depois, a revista Veja de 10 de maio de 2000 teve a seguinte matéria de capa: “A tática da baderna”, seguida da seguinte inscrição: “O MST usa o pretexto da reforma agrária para pregar a revolução socialista”.

coletivamente selecionado para a vida e sobrevivência de uma parcela social, definido pela questão econômica ou estrutural).

Os sujeitos que participam da luta pela terra possuem uma projeção ou uma visão a respeito do espaço. Esta visão leva em conta uma ligação própria ou familiar com a terra no passado, a relação atual (definido pela condição social de sem a terra) e o possível (assentado da reforma agrária – Sem Terra). Estas experiências e noções a respeito da terra passaram por novas interações mentais,²⁹ fazendo do acampamento um lugar de complexas relações pelo próprio caráter conflituoso da luta.

Neste espaço de luta, de resistência e de fronteira entre o sonho e a realidade, a identidade tradicional de ligação com a terra se encontra com uma identidade dada pela disputa política, e daí em diante tais identidades começarão a ser recriadas e surgirá destas, uma outra identidade: a identidade que balizará as resignificações e a reconstrução do novo espaço, ou seja o espaço é recomposto para a construção do novo espaço.

A arquitetura nos oferece uma referência para tratar sobre a renovação do espaço:

A idéia de recomposição do espaço é projetiva. Isto é, o arquiteto “transporta uma imagem interiorizada para fora através de uma representação da mesma e é trazida de volta à consideração interna. Nesse vaivém são selecionadas as variáveis, formuladas e resolvidas questões, apresentadas outras ...sempre se está projetando um “como poderia ser” até chegar a um “como deverá ser”. A recomposição do espaço é um processo que “está presente no cotidiano das relações dos homens com o seu espaço, através de mudanças rotineiras ou etapas críticas em que estas rotinas são subvertidas (SAWOYA in O Espaço Interdisciplinar, p. 89).

Dentro de um acampamento inicia-se uma comunidade, inauguram-se relações em meio às quais os membros e as novas

²⁹Conforme Reynaud in *O espaço interdisciplinar* (p. 13), “as mentalidades face ao espaço são uma seqüência de conhecimentos em mutação”.

gerações vão estabelecer novos tipos de reconhecimento do mundo e de si mesmo. A solidariedade e a organização no interior do acampamento são exemplos de elementos comuns numa ocupação. Elementos importantes porque fortalecem a forma e a estrutura organizacional dos indivíduos no espaço e no grupo, assim como facilitam a construção de novos espaços de socialização.

Os Sem Terra, por meio do acampamento, identificam-se como sujeitos da luta pela terra e desenvolvem essa luta a partir do espaço, ao mesmo tempo em que estabelecem formas de interlocução com a sociedade e desvendam os simbolismos ligados ao espaço. O acampamento, uma das formas de interlocução com a sociedade, juntamente com as marchas ou outras formas de protestos, de instrumento de ação política passa a modo de encarar e viver a luta pela reforma agrária, bem como começa a contribuir para iniciar a reconstrução cultural dos indivíduos. Afinal, o acampamento é um espaço ocupado, a partir do qual pode vir a ser constituído o assentamento, no qual o MST tem a intenção de ver implantado seu projeto sociocultural, intenção esta que fica potencializada com a conquista do assentamento.

3.3 - Assentamento: Sociabilidade e Socialização

O prosseguimento da luta pode levar à conquista do assentamento. A oficialização do assentamento é a concretização da conquista do tão sonhado pedaço de terra. Mas, diferentemente do que possamos pensar, a conquista de uma fazenda para a realização de assentamento não se resume à fixação sobre uma área de terra chancelada pelas autoridades e delimitada por uma medida em hectares.

O assentamento é sim um espaço físico, mas extrapola tal condição. Ele serve de suporte para que os indivíduos considerados aptos pelo processo de seleção comecem a organizar a espacialidade, ou seja, estabelecer uma forma e uma estrutura de produção do alimento e de construção da morada. Deste momento em diante, o governo passa a

negar a estes sujeitos a denominação de sem-terra, pois que, agora, são considerados assentados, portadores de lote de terra de assentamento da reforma agrária, ou seja, com-terra.

Trata-se aqui do MST enquanto movimento socioterritorial. Neste sentido, a luta do movimento não se esgota na conquista do lote no assentamento de reforma agrária, mas se estende à uma forma de organização da fração do território conquistado e à uma forma de organização das pessoas neste território. Assim, o movimento procura influenciar o território conquistado na luta pela reforma agrária e nele enraizar alguns atributos e valores que o diferencie daqueles que o governo ou outros grupos instauram. Por isto, fala-se em territorialização, que compreende a conquista da terra pelo MST como um passo dado para superar uma parte dos desafios que estão por vir.

Ao tentar instaurar um sistema de linguagens e de códigos reconhecidos (territorialidade), o movimento visa fundamentar uma forma e de espacialidade que expressem a identificação ao MST. Neste sentido, além de ser o lugar de ter raiz e vizinhança, compartilhar relações e objetivos, o assentamento é um espaço social e subjetivo que possibilita a construção ou reprodução de um certo tipo de espacialidade e de territorialidade, ambos baseados em alguns valores e aspirações proclamadas coletivamente.

Vejamos agora o assentamento do ponto de vista político. O assentamento de reforma agrária é um território político, uma base para transformar a luta pela terra em luta pela reforma agrária. O assentamento, enquanto uma base social camponesa, transformou, na interpretação de Stedile & Fernandes, a luta pela reforma agrária como parte da luta de classes, um fato político pouco compreendido:

Evidentemente que muita gente, tanto pela direita quanto pela esquerda, não consegue fazer uma interpretação correta desse caráter político do movimento. Simplificam com facilidade o componente político como se fosse apenas uma vocação partidária ...Nunca esteve no horizonte do MST se transformar em

partido político. Mas também nunca abrimos mão de participar da vida política do país (STEDILE & FERNANDES, 1999, p. 36).

Dar à luta pela reforma agrária um caráter de classe é uma tentativa de unir os vários sujeitos da luta pela terra. Sujeitos estes, como afirmam Whitaker e Fiamengue, marcados pela trajetória de rupturas em suas vidas:

Nossas pesquisas nos assentamentos de Reforma Agrária fazem emergir trajetórias impressionantes, nas quais famílias vagueiam de um Estado para outro, de uma fazenda para outra, da condição de sitiante para a de parceiro e desta para o corte da cana. As variações são inúmeras, mas o processo é sempre marcado pelas rupturas. E mais, a raiz é sempre rural. Vieram todos da terra e portanto ir para o Assentamento é voltar à terra (WHITAKER & FIAMENGUE, 1995, p. 45).

As rupturas vividas por estes sujeitos promovem desarticulações culturais ou desenraizamentos. A ida para o assentamento permite romper com a fragmentação cultural, iniciando uma reconstrução cultural. Observe-se como Whitaker trata da mudança no relacionamento do homem com a terra sem que haja total desenraizamento:

Interessante foi observar que nos variados circuitos rural-urbano-rural que marcam essas trajetórias não haviam perdido definitivamente práticas importantes da cultura rural tradicional e que agora eram capazes de reconstruir uma nova identidade juntando essas matrizes culturais e harmonizando-as com as exigências da nova situação (WHITAKER & FIAMENGUE, 1995, p. 63).

O assentamento de reforma agrária inaugura uma nova realidade socioterritorial no Brasil, além de tornar possível, entre outras coisas, um novo enraizamento na terra. Novo enraizamento porque não mais é possível uma reprodução do jeito de trabalhar e viver de tempos passados no território conquistado na luta.

Na vida das pessoas nem tudo é perdido ou esquecido. O processo de fragmentação cultural pode ser interrompido. Neste instante, os conhecimentos e as informações advindas do confronto entre a vivência antiga e a realidade atual podem ser novamente agregadas, formando os elos fundamentais de uma reconstrução cultural, envolvendo novas sociabilidades,³⁰ renovadas práticas sociais³¹ e outros tipos de socialização³².

Na tentativa de reconstruir a vida no assentamento, os saberes passados são reproduzidos, somados ou modificados, na relação com outros saberes, transformando-se em novos conhecimentos. A conquista e o controle dos espaços sociais de atuação é uma das novas experiências que os assentados enfrentam.

A ampliação da atuação dos Sem Terra para além da conquista de um pedaço de terra, fez deles lutadores em várias frentes a fim de conquistarem seus próprios direitos de cidadania.

A ação em diversas frentes proporcionou ao MST o reconhecimento de movimento social politicamente atuante no cenário nacional.

Conforme assinala João Carlos Sampaio Torrens:

Como uma articulação de lavradores dentro do movimento sindical, que tem por objetivo “lutar pela terra e pela reforma agrária”, o MST constituiu-se na organização que efetivamente se consolidou como uma estrutura capaz de expressar os interesses coletivos de uma considerável parcela dos trabalhadores do campo, [tornando-se] uma referência nacional das lutas sociais

³⁰Citando Simmel, Cetrulo (1999, p. 17-21) afirma: “sociabilidade tem a ver com a maneira como as relações sociais se dão, ou seja, as formas que elas assumem na prática”. A sociabilidade tem a ver com a relação social cotidiana do indivíduo com outros do grupo social.

³¹ As práticas sociais trazem consigo a noção de preparação e formação para viver no ambiente social, reforçando experiências de viver a vida material e cultural em sociedade, revelando, entre outras coisas, os aprendizados que serão ensinados a outros (A. COSTA, 1999).

³² A socialização, a exemplo da sociabilidade e da prática social, possibilita a transmissão de idéias, valores e comportamentos. Contudo, a socialização é realizada por um grupo de forma intencional ou não-intencional para que seus membros menores aprendam valores considerados válidos e duradouros.

pela terra ...Os dirigentes dos Sem-Terra sentem a necessidade de formular linhas políticas que se ajustem à realidade e aos interesses concretos das famílias assentadas (TORRENS, 1994, p. 145-146.).

Em outro trabalho tivemos a oportunidade de argumentar que os Sem Terra do MST formulam linhas políticas que atendem às dimensões políticas, sociais e culturais, visando ampliar e redistribuir bens e poderes, por exemplo: *eixo político*, não isolando a luta pela terra da luta pela reforma agrária, por meio da participação social organizada; *eixo econômico*, integrando a política de assentamento ao contexto econômico e produtivo mais amplo do país; *eixo social*, viabilizando socialmente os assentamentos conquistados como espaço fundamental de promoção dos direitos de cidadania; *eixo cultural*, operando uma retomada das raízes camponesas, em que a solidariedade e o coletivo são especificidades que devem ser consideradas na criação de espaços de divulgação cultural que respeitem e incentivem esses valores (S. COSTA, 2000).

A defesa pelo movimento social, não só do direito à terra, mas da necessidade de mudanças nas políticas agrária, de crédito e de educação aprofundou a possibilidade de refletir sobre as experiências de luta pela terra. Tornou possível aos novos atores sociais apropriarem-se desta realidade espacial nova³³, ou seja, terem certo controle social sobre o espaço do assentamento.

Do mesmo modo, refletir sobre o passado, sobre o presente e projetar o futuro permitem ao homem aprofundar seus conhecimentos. Não por acaso, o MST procura imprimir sua linguagem, sua simbologia e suas práticas nas ricas teias de relações naturais e sociais desde o acampamento até a conquista do assentamento. E, como já dissemos, a conquista deste novo espaço e o retorno do trabalhador rural à terra

³³Sobre o assentamento como realidade espacial ver E. C. FIAMENGUE (1997) *Entre o Espaço Vivido e o Espaço Sonhado: Imagens da Infância num Assentamento de Trabalhadores Rurais*.

contribuem decisivamente para a construção de novas relações entre si e com a terra. E é exatamente aí que o MST procura marcar presença.

Visando socializar seu ideário político, o movimento procura fazer a ponte entre sua postura e as novas relações, postulando que a construção desta conquista ocorreu devido à ligação com a vivência na terra em época passada, tramita no desejo de voltar à terra e, no caso do MST, pela ocupação organizada da terra, e se enraíza no projeto de construir uma nova vida no assentamento conquistado.

A vida no acampamento e a própria conquista do assentamento criou espaços necessários à socialização e à discussão das demandas dos Sem Terra do MST. Construir estas vivências possibilitou uma reflexão sobre as maneiras de encaminhar suas demandas sociais. No caso do MST, a organização de equipes ou setores de atividades, quer no acampamento, quer no assentamento, favoreceu uma dinâmica coletiva de trocas de experiências e encaminhamentos de soluções.

Enquanto movimento social, para organizar suas atividades, o MST cria setores: Setor de Finanças; Setor de Frente de Massas; Setor de Comunicação; Setor de Cultura e Juventude; Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Setor de Gênero; Setor de Saúde; Setor de Formação; Setor de Educação etc. Há ainda o coletivo de Relações Internacionais e Direitos Humanos.

Atualmente, o Setor de Educação é um dos principais setores de atividade dessa nova realidade produzida no MST, fruto da reflexão educacional que está na origem do processo dialético de construção do próprio MST. Isto é, os participantes da luta pela terra que constituíram o MST já tinham preocupações pedagógicas antes da constituição formal do movimento em 1985, como veremos oportunamente.

O assentamento passa a ser um suporte (territorialização) para investidas conjuntas dos Sem Terra e do MST (espacialização). A

formação de setores ou equipes de atividades, prática corrente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, é o meio pelo qual os sujeitos organizam a produção e reprodução das simbolizações, das práticas e das idéias defendidas pelo movimento, o que garante uma certa identificação entre os Sem Terra.

3.4 - Formação da identidade Sem Terra do MST

De modo geral, a identidade se define ou se caracteriza pela posição na qual os sujeitos se colocam ou são colocados sob o olhar da sociedade. A identidade de um determinado grupo social resulta, desta forma, tanto da maneira como grupo vê, simboliza e discursa sobre si, quanto da maneira como a sociedade vê, simboliza e discursa sobre o grupo. Contudo, uma análise sociológica da identidade Sem Terra precisa levar em consideração os sujeitos deste processo de formação.

Neste sentido, buscaremos compreender: Quais os elementos que participam da formação da identidade dos sujeitos assentados?

Alexandre Dantas (2002) responde a esta questão apontando a tríade raiz-ruptura-identidade como importantes para definir a identidade dos assentados de reforma agrária. A raiz, primeiro elemento a ser considerado, diz respeito à vinculação dos assentados com a terra, pois estes indivíduos possuem laços com a terra e se forjam a partir dela. A ruptura diz respeito a deslocamentos físicos, geográficos e morais que promovem a desconstrução da identidade dos sujeitos (DANTAS, 2002, p. 191-8).

A identidade, terceiro elemento da tríade, é, segundo o autor, o mais representativo da identificação entre estes indivíduos que, ao conquistar a terra, precisam reconstruir-se em novo espaço e sob novas condições (idem).

Consideramos que os sujeitos que entram na luta pela terra possuem este laço de raiz com a terra, quer ligação própria, quer de sua família³⁴. Seja qual for a forma desta ligação, ela é fundamental para apreender a identidade dos que lutam pela terra, em particular à compressão do processo de construção da identidade Sem Terra. A luta caracteriza o todo do processo de conquista da terra, mas o seu móvel fundamental é a ligação dos sujeitos com a terra, a terra é seu lugar porque foi ela que primeiro os enraizou. E o *enraizamento*, segundo Simone Weil, define o ser humano pela sua participação ativa e natural na existência de uma coletividade. Viver é, pois, fincar raiz no lugar que lhe fornece a quase totalidade da vida moral, intelectual, espiritual (apud GONÇALVES FILHO, 1997).

Os sujeitos da luta pela terra tiveram a terra para alimentar o seu enraizamento no mundo. Quando apartados da terra, estes sujeitos passam por rupturas que desarticulam parte deste enraizamento. A solução encontrada para recuperar esta ligação foi entrar coletivamente na terra que não cumprisse sua função social. Nesta tentativa de reencontro com o passado, estes sujeitos surgiram na sociedade como sem-terra. Como personagens que introduziram a ocupação como forma de recuperar sua identificação com a terra – como Sem Terra.

Os participantes dessa tentativa de reatar sua ligação com a terra, por meio de uma ocupação de terra, possuíam diferentes tipos de ligação com a terra. José de Souza Martins apresentou os diferentes significados da terra para indígenas, posseiros, assalariados e sem-terra³⁵. Cada um desses grupos, em graus diferentes e em momentos

³⁴Vale lembrar que o Brasil tornou-se mais urbanizado a partir do início dos anos 50/60 do século XX, apesar de o predomínio do ideário urbano tenha se fortalecido desde os anos 30.

³⁵Os indígenas lutam pelo respeito e demarcação das áreas indígenas, ou seja, um direito que é anterior a constituição do próprio direito moderno. Os assalariados lutam pela legalidade, ou seja, eles exigem o respeito aos direitos trabalhistas. Os posseiros lutam contra um tipo de legalidade, o sentido da luta é criar um marco de referência de legalidade. Os sem-terra lutam contra um sentido de posse da terra, questionam a manutenção dos latifúndios e a utilização parcial da terra (MARTINS, 1993).

diversos da história e, às vezes, vários deles ao mesmo tempo, requereram uma justificativa própria para sua identificação com a terra e, na maioria das vezes, para a sua própria existência.

Ciente desta diferença de significados para a questão da terra, Alexandre Dantas, citando outros autores, afirmou ser a ligação com a terra um elemento importante, mas não um motivo suficiente para a compreensão da identidade dos diferentes personagens que lutam pela terra. Como já discorremos sobre a ruptura na trajetória de vida dos sujeitos, passamos ao terceiro elemento da tríade apresentada pelo autor. Segundo ele, todo o “processo de luta pela terra” é o componente significativo da identificação dos diferentes personagens da luta pela terra (DANTAS, 2002, p. 198).

Com efeito, a identificação como sem-terra ou como um grupo específico dentre os demais, não é algo que nasceu com o sujeito sem-terra, mas algo produzido nas relações que o grupo estabeleceu com a sociedade durante todo processo de luta.

Não por acaso, destacamos o acampamento como um espaço político e como um ponto inicial da formação da identidade Sem Terra. Como espaço político, ele iniciou a identificação dos sujeitos envolvidos num certo tipo de realizar a luta pela conquista da terra, pois, como já afirmamos, o acampamento é o momento inaugural da própria existência destes indivíduos – seres humanos que antes praticamente estavam excluídos e não existiam aos olhos da sociedade, que passaram a existir com a denominação sem-terra. Como espaço de formação da identidade, o acampamento propiciou o reconstruir-se dos sujeitos.

Da mesma forma que os sujeitos possuem trajetórias de vidas diversas e significados diferentes para a questão da terra, não são homogêneas as condições de realização do processo de luta pela terra em cada ocupação ou região. Maria Teresa Castelo Branco trata do refazer do processo de luta dentro do MST e diz que cada ocupação tem sua própria história, muito embora cada vez que uma ocupação é

organizada pelo MST, a luta mais ampla se reproduz e intensifica (CASTELO BRANCO, 2000, p. 13-5).

Mesmo havendo este contínuo refazer da história e, portanto, da identificação como Sem Terra, o processo de luta que tem sua expressão mais viva com a constituição do acampamento e, posteriormente, com a conquista do assentamento, reorienta a reconstrução da imagem dos sujeitos sobre a terra, pois não a mesma não é mais uma atualização, na memória, de experiências passadas – ela é, agora, espaço de conflito e de luta de classes.

O acampamento dá lugar à construção das novas vivências subjetivas e práticas de seus membros. Vivências que, muitas vezes, têm como parâmetro as relações construídas no limite das relações familiares, mas que agora podem ser refeitas. O refazer da sociabilidade é iniciado no acampamento, entre sujeitos que têm o mesmo objetivo de conquistar a terra, mas sem uma simetria de valores e de trajetórias de vida, e é completado com a conquista do assentamento.

Gradativamente, o assentamento permite cristalizar a sociabilidade, a socialização, a identidade e as práticas sociais mais duradouras. A reconstrução da identidade de ligação com a terra é favorecida no assentamento porque permite a estabilidade. E, sem estabilidade na terra, nenhuma planta sobrevive. É certo que a trajetória acidentada e abrupta dos que participam da luta pela conquista da terra não lhes arranca toda a identificação com a terra, mas pode impedir os sujeitos de enraizar a família.

Com a construção do assentamento, ocorre, por vezes, o fortalecimento das experiências de lutas e situações vividas no acampamento e, por vezes, é algo diverso do que existiu no acampamento. Porém, o que há de comum, entre outras coisas, seja qual for a direção tomada em termos de identificação, é o fato de que a conquista do assentamento é uma condição necessária à incorporação do território na luta: o assentamento é uma marca e um reflexo na disputa

pela conquista da terra e, muitas vezes, é um solo batizado com lágrimas e sangue.

A identificação dos sujeitos que conquistam a terra no assentamento também é influenciada pelo próprio espaço. Trata-se de assinalar o assentamento como fenômeno que se desenrola no tempo/espaço e, portanto, é suscetível de conhecer variações de intensidade nas relações que ocorrem em uma porção do espaço ou em outra, de modo a influenciar até mesmo a identificação dos membros entre si e com os demais Sem Terra.

O livro *O território Negro em espaço Branco*, de Maria de Lourdes Bandeira (1988) nos fornece sólida referência para acreditar que a territorialidade conduz à formação ou à reconstrução da identidade. Com base nas contribuições da autora, entendemos que o espaço e as relações políticas que nele ocorrem são, portanto, fatores de influência no grau de identificação e de reprodução da identidade Sem Terra.

Neste sentido, confirma-se o que temos dito, ou seja, a territorialidade, enquanto componente e amálgama da tradição rural, permite aos assentados Sem Terra ocuparem-se do todo do espaço e das relações que nele ocorrem, contribuindo, decisivamente, para sua identidade. Apropriar-se do espaço é, então, fundamental para os assentados recriarem o espaço e o tempo das suas relações sociais e de alteridade.

O elemento étnico é tratado pela autora como fundamental para que haja a unidade de identificação na luta política de conquista do espaço. Em nosso estudo, a ligação com a terra, o desejo de voltar para a terra e todo o processo de luta são os elementos que constituem o elo de unidade e identificação. Para nós, esta identificação fica mais elucidada por entendermos que a identidade é mutável, podendo ser reelaborada e manipulada pelos sujeitos em função das relações de alteridade e de disputa política.

A classificação da experiência anterior se refaz no interior das relações cotidianas junto ao MST, relações estas amalgamadas pela solidariedade, pela coesão interna, pelas idéias, pelas místicas e pelas práticas que perpassam a fase de acampamento e a de conquista do assentamento. Interpretando a contribuição de Bandeira, podemos dizer, talvez forçosamente, que a identidade dos Sem Terra se “constitui e se transforma sobre um território” porque a territorialidade permite uma “atualização do passado na consciência efetiva” e uma “classificação” das instituições e modos de vida entre nossos e deles (idem, p. 125-320).

Em outras palavras, o processo de luta, as experiências e a vivência de um tipo de territorialidade “costuram a identidade positiva” dos Sem Terra. Permite aos Sem Terra se “apropriarem do espaço e do tempo, os recriarem de si mesmos, para si próprios”. E mais, apropriar-se do espaço possibilita aos Sem Terra “assenhorarem-se” do território do acampamento/assentamento, “de seus espaços, da sua liberdade, de seus princípios, de sua visão de mundo” (idem, *ibidem*).

Esta entrada dos sem-terra no mundo real e simbólico, próprio da atividade humana, é que dá oportunidade aos Sem Terra do MST de produzir e de comunicar sua experiência social através da mística, que envolve os gestos, os sons, os desenhos, os símbolos, a poesia, a música, a linguagem falada e a escrita. Nestas várias interações sociais, os Sem Terra produzem o sistema de significações que passa a ser usufruído e transmitido às novas gerações como conhecimento acumulado pelo grupo.³⁶

A identidade dos Sem-Terra emerge e começa a ser estruturada a partir das ações coletivas nos acampamentos e assentamentos. Ela reflete e se revigora cada vez que o MST age coletivamente, seja para iniciar uma nova marcha, caminhada ou ocupação, seja quando tenta articular a produção, o consumo e a

³⁶A transmissão da cultura ocorre porque as ações humanas cristalizam-se nos instrumentos (condensando operações) e no signo (que as representam), ver M. T. CASTELO BRANCO (2000) *Os jovens "Sem-Terra" Identidades em Movimento*, p. 26.

distribuição dos bens sociais conquistados coletivamente, junto às disputas econômicas, legais, políticas e ideológicas vigentes na sociedade. Enfim, no interior de heterogêneas e complexas relações, no espaço e no tempo, relações, ações, valores são captados, manipulados ou (re) significados pelos Sem Terra.

Uma identidade coletiva que é produzida a partir de significações elaboradas em suas experiências de luta, quer internamente, quer externamente. Externamente, com as experiências de ações nos espaços institucionais e públicos. Internamente, com organização de certa unidade em torno de determinadas relações sociais, como a sociabilidade e educação, ou, ainda, com o estímulo de certas manifestações de emoções e de sentimentos coletivos por meio da mística.

O espaço também influencia a conformação da identidade de um grupo de Sem Terra. É o que se pode concluir com o apoio da seguinte citação de Bandeira: “a territorialidade configura uma situação específica de alteridades”.

A territorialidade em certo espaço é, assim, uma dimensão reveladora dos aspectos das relações de identidade. Ela fornece uma identidade que podemos chamar de espacial, ou seja, uma identidade que se fundamenta no espaço para moldar e remodelar as relações dos indivíduos que se apóiam em diferentes espaços e em referências diversas, originando, portanto, espacializações diversas. Quando o MST inicia uma luta que refaz o passado do próprio movimento ou quando este passado é admirado e assumido em cada consciência ou em cada novo grupo que se forma, a identidade com o movimento começa a ser enraizada.

Uma identidade espacial ou espacialidade pode estar amparada em sistemas de significações e de representações que são idênticos ou de reconhecimento mútuo entre os sujeitos que se lançam na mesma luta. No estudo de Bandeira (1988), a base fundamental da

territorialidade foi a questão étnica, elemento de alteridade. No estudo do MST, reafirmamos, o fundamental pode ser visto como o próprio processo de luta para a conquista de uma territorialidade.

Como parte de uma esfera cultural mais ampla, o assentamento que tem ligação com o MST expressa simbolicamente a ligação, o que mostra que o mesmo forjou sua presença. Podemos perceber esta ligação do assentado ou do assentamento com as maneiras de agir do MST, principalmente, quando está presente a simbologia que o representa. A principal delas é a bandeira do MST. O que não implica, também, uma homogeneização cultural ou de identificação dos assentados.

3.5 - O Modo de Vida e o projeto sociocultural Sem Terra

O conceito de modo de vida é utilizado por Ferrante (2000, p. 7) para expressar o assentamento como “um espaço de articulação de práticas, valores e tradições, construções de novos laços sociais e mecanismos de decisão política”.

O modo de vida tem a ver com a totalidade da vida destes novos atores. E a territorialidade emerge como uma referência das mais fundamentais para que os Sem Terra se apropriem do espaço e do tempo, para que os recriem e para que construam seu modo de vida ou seu projeto sociocultural.

Apropriar-se do espaço foi crucial para os Sem Terra restabelecerem as suas relações com a natureza e entre si. Com a conquista do assentamento, os Sem Terra conquistaram um espaço a partir do qual realizaram a atualização do passado na consciência efetiva, essencial para classificar as instituições e os modos de vida entre “nossos e deles”, uma relação de alteridade fundamental à formação da identidade.

Em outras palavras, o processo de luta dos Sem Terra configurou um modo de definir o acesso ao assentamento como requisito para a constituição de uma identidade social diferenciada. E a conquista do assentamento evidenciou, conseqüentemente, uma maior possibilidade de construção da identidade de seus membros, em torno de finalidades próprias, opostas ou diferentes daquelas definidas pela classe dominante.

Quando os sujeitos apartados da terra se inseriram na luta pela conquista da mesma, puderam apropriar-se das significações sociais da terra na atualidade e, ao mesmo tempo, construir uma outra significação. Esta apropriação permitiu transformar, ao menos no nível da consciência, o significado da terra. Num segundo momento, ou seja, com a desapropriação da área pelo Estado, novos significados sobre a terra foram produzidos e isto ofereceu oportunidades de construção, pelos Sem Terra, de sistemas de relações, transmitidos às novas gerações do grupo.

É assim, diz Castelo Branco, que as ações humanas cristalizaram-se nos instrumentos (condensando operações) e no signo (representando-as):

A consciência individual articula pensamento, linguagem, percepção, memória, emoção, motricidade, em construção constante, que só ocorre a partir da ação do sujeito na cadeia da atividade humana na qual está inserido. As significações sociais são refletidas e fixadas na linguagem, o que dá estabilidade à realidade, permitindo generalização e assimilação da experiência de vários indivíduos, de muitas gerações, por meio do sujeito. Portanto, as significações mediatizam o reflexo individual do mundo, refratando o que é vivido. Produzem-se, então, os sentidos pessoais, que se utilizam das significações, mas constituem-se na prática de cada um, construindo-se hierarquias de motivos e valores individuais que (re)significam o mundo (CASTELO BRANCO, 2000, p. 26).

O modo de vida Sem Terra originou de um conjunto de ações, sendo o acampamento uma espécie de rito de passagem, no qual sujeitos apartados da terra passaram a lutadores em busca de um pedaço

de terra. Neste instante, os participantes iniciaram um entrelaçamento de novas formas sociais, econômicas e culturais de viver, bem como começaram a mobilizar um conjunto de práticas e valores que expressaram e simbolizaram a pertença ao MST, mas não vivenciam em plenitude um modo de vida.

O modo de vida, enquanto forma de produzir a sociabilidade, a socialização e a produção, nasceu quando cada Sem-Terra em particular, formado ou transformado em determinado grupo, aprendeu uma série de valores e habilidades importantes para viver o cotidiano do assentamento. Por isto, insistimos em que a identidade e o Modo de Vida não se estruturam só com bases na vivência passada de diferentes sujeitos e contextos políticos diversos, mas também com base em novos e específicos espaços.

Da mesma forma, o modo de vida Sem Terra foi possível depois que o MST expandiu suas atividades e consolidou múltiplas ações, em meios aos quais construiu seu projeto sociocultural. Assim, a partir de sua presença na história, os Sem Terra construíram uma forma de olhar o mundo, uma utopia, que é um reflexo, de um lado, da luta desses trabalhadores e, de outro, um reflexo da compreensão sobre o processo de conquista da terra e de organização de suas vidas na terra conquistada.

A experiência coletiva dos Sem Terra, segundo Caldart, toma cada vez mais a forma de “um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social (...) à medida que recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, e assim faz história” (CALDART, 2000a, p. 23-4).

A música faz parte neste projeto. Nas manifestações culturais dos cantores da reforma agrária, as canções incluem reivindicações e valores que afirmam relações próprias da zona rural, criando um espaço artístico cultural, no qual, segundo Morgado & Silva,

As canções fazem parte de um complexo cultural..., cujas funções educar e identificar são desempenhadas de maneiras diversas, contribuindo para a formação de opinião de seus integrantes, na medida em que interfere nos valores das pessoas e estas sentem-se sensibilizadas pelas causas explícitas em suas letras, provocando reações e tomadas de atitudes em relação a tais causas (MORGADO & SILVA, 2000, p. 16).

Logo, pela música, os Sem Terra mostraram sua preocupação cultural. Assim, os aspectos educativos informais também são privilegiados em seu projeto. A música está presente em momentos importantes da vida dos Sem Terra, desde uma ocupação, passando pelos momentos de confraternização e estudos, até os momentos solenes. Uma presença importante da música é sua utilização na mística. Mística pode ser aqui compreendida como as motivações que impulsionam os assentados a agirem em torno de idéias e de inspirações que valorizem a cultura do meio rural, o coletivo e as transformações necessárias à construção da sociedade sonhada, enriquecendo as ações cotidianas, casando emoções, pensamentos, símbolos, representações, ações, promovendo um sentimento de dignidade, solidariedade e compromisso com os valores fundamentais da vida.

A educação também foi (é) um componente do projeto sociocultural do MST. Como deve ser a escola que queremos? Como fazer a escola que queremos? São exemplos de questionamentos que conduziram à formulação da Proposta Pedagógica do MST, que retratou ou fixou por meio da linguagem, na forma de síntese, ou princípios, as experiências educacionais realizadas nos assentamentos e acampamentos de todo o Brasil. Isto porque foi (é) nos acampamentos e nos assentamentos que os Sem Terra “passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com suas necessidades e os desafios da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações mais amplas em nosso país” (CALDART, 1997).

Assim, a proposta de educação do MST vai além da simples escolarização ou das possibilidades que a escola pode oferecer. Abarca um conjunto de outras ações que são praticamente impossíveis de se realizar no espaço da escola, mas nem por isto a escola deve estar alheia. Um exemplo clássico é a educação organizativa que são exigidas das crianças e jovens nas caminhadas e marchas ou encontros e congressos.

As condições educacionais dos trabalhadores nos assentamentos, embora não diferindo do analfabetismo nas áreas rurais tradicionais, levaram o movimento a questionar a pretensa neutralidade da ação educacional e a construir uma nova forma de educar. A nova forma de educar expressa, por um lado, o empenho político na busca por assegurar uma escola pública aos acampados e aos assentados da reforma agrária, por outro, revela a disposição prática na formulação e na aplicação de uma proposta educacional que envolva a formação/capacitação dos assentados. Segundo este entendimento:

A formação traz como resultado o SABER, a capacitação traz como resultado o SABER FAZER. No âmbito da consciência, a formação trabalha no máximo com o nível da CONSCIÊNCIA CRÍTICA, ou seja, aquela que tem uma visão ampla e clara do mundo. Já a capacitação opera no âmbito da CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA, ou seja, aquela que é capaz de ir além do saber sobre os problemas, organizando-se coletivamente para resolvê-los (DER, 1992, p. 3).

Esta diferenciação entre consciência crítica e consciência organizativa é uma base da luta pela conquista de uma escola que se ocupe também do processo de capacitação dos Sem Terra, juntamente com a participação na construção cultural da identidade Sem Terra, além das funções de ensinar a ler, a escrever e a contar.

O MST sentiu a necessidade de uma escola pública de qualidade na qual o sucesso da escola e do assentamento estão diretamente relacionados. Buscou uma escola diferente da mera

alfabetização, muitas vezes, oferecida em muitas escolas públicas do meio rural e da educação informal realizada fora da instituição formal escola pelos movimentos de educação. Pela proposta do MST, a instituição escola pública do assentamento foi configurada sob novas bases, foi redirecionada para abrigar a educação popular, também esta pensada em função das estratégias de transformações desejadas pelos Sem Terra.

Da mesma forma, os ideais da educação popular, um fundamento da tentativa de renovação das escolas públicas de assentamentos, nos quais o MST conseguiu uma boa organicidade, também foram modificados: a educação popular, por meio do MST, impregna a escola pública que ele defende.

Esta escola pública popular, como veremos adiante, não guardou semelhança com a exclusividade do Estado na condução da escola, ocorrência comum nas escolas conquistadas pelos movimentos populares, mas foi entendida como pública por preservar o direito, mas também o dever, dos assentados de conduzir os interesses sociais, políticos, culturais, pedagógicos e metodológicos da escola. A noção de escola pública residiu na obrigatoriedade do Estado em fornecê-la, mas o processo educacional foi (deverá ser) conduzido coletivamente e edificado nas experiências dos Sem Terra.

A noção de qualidade da educação retomou a luta histórica para acabar com a educação dualista: uma escola para formar a elite e outra para formar os trabalhadores. Manteve a peleja por um salário digno para os professores, bem como se manteve contra a expulsão das crianças do espaço escolar. De igual modo, a noção de escola pública de qualidade foi avaliada pela capacidade de potencializar os interesses políticos, teóricos e práticos dos assentados e também pela capacidade de assumir seu papel na construção de um projeto político dos trabalhadores.

Por fim, consideramos que toda essa luta do MST também no campo da educação foi efetuada visando construir uma educação orgânica, no sentido dado pelo sociólogo italiano Antonio Gramsci³⁷. Neste sentido, os intelectuais da educação, os que participam dos setores de educação do movimento, desenvolvem um importante papel na mudança social que pretende o MST, eles estariam atuando como criadores e difusores de idéias e práticas educacionais, bem como organizadores do MST.

No próximo capítulo, veremos como foi discutida a educação à medida que os coletivos se estruturaram para refletir e construir a Proposta Pedagógica do MST.

³⁷ Sobre os intelectuais e a organização de uma cultura orgânica veja-se A. GRAMSCI (1968) *Os intelectuais e a organização da cultura*.

Capítulo 4

UMA NOVA FORMA DE APRENDIZADO: a construção da Proposta Pedagógica do MST

*Ninguém educa ninguém
Ninguém se educa sozinho
As pessoas se educam entre si
Descobrimo este novo caminho
(...)
Discutindo o cooperativismo
O avanço da organização
É na vida do assentamento
Que a criança aprende a lição*

*Avançar a nossa Pedagogia
Construir é bem mais que querer
Educando para a sociedade
Que implantaremos ao amanhecer
(estrofes de Nova forma de
Aprendizado – Hino da
Educação/MST).*

Abordamos neste capítulo as preocupações e as atuações educacionais desenvolvidas pelo MST, diretamente relacionadas com a luta pela reforma agrária. O objetivo é identificar como surgiram “as novas formas de aprendizados”, quais os sujeitos nelas envolvidos e tipos de “avanços” que receberam a questão pedagógica nos assentamentos do Brasil e, na medida do possível, tratamos da educação nos assentamentos do Estado de São Paulo.

Mostramos a forma de organização que deu origem à construção de equipes, de coletivos e de setores que atuaram em questões educacionais junto ao MST. Do mesmo modo, apontamos que essa organização coletiva permitiu a reflexão e o encaminhamento da educação dos Sem Terra e a formulação da Proposta Pedagógica do MST, diretriz para a ação educacional do conjunto do MST.

Portanto, priorizamos, neste capítulo, a descrição do movimento educativo do MST, que vai além da tentativa ou da aplicação

da Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas das áreas de assentamento.

Veremos que a proposta pedagógica é uma diretriz para a ação educacional tanto formal quanto informal, portanto, vai além da escolarização. Por uma questão didática, neste capítulo, não abordamos em profundidade às dificuldades encontradas pelo MST na realização de seu projeto educativo e nem às críticas teórico-metodológicas efetuadas à Proposta Pedagógica do MST, o que sem dúvida seria proveitoso, mas seríamos levados a desviar de nossos objetivos de expor, de maneira didática, os fatos relacionados.

Para tratar das iniciativas educacionais desenvolvidas concomitantemente à constituição do próprio MST, utilizamos a periodização adotada por Caldart (1997, p. 30-7), que retrata o conjunto das ações educacionais do MST no Brasil.

4.1 - Preocupação com as crianças (1979 - 1984)

O período inicial de preocupação com a educação corresponde ao nascimento (com as primeiras ocupações em 1979) e à formalização do MST (ocorrida no I Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel/PR, em 1984). Nesse período, os sujeitos que tinham laços de ligação com a terra definiram a ocupação como iniciativa para abrir caminhos para a conquista da terra.

No princípio da constituição organizativa dos trabalhadores sem-terra, estão as ocupações de terra que resultam em acampamentos. Além de tornar visíveis as ações dos sem-terra, o acampamento abriga um grupo de famílias que passa a viver por um determinado tempo, o que exige de seus membros a construção de novas relações³⁸ cotidianas.

³⁸ Acampar, além do significado de participar de um processo de conquista de um pedaço de terra, possui um sentido profundamente social, na medida em que é parte da história de luta pela reforma agrária no Brasil. Enquanto nova realidade histórica, a vida

Como estabelecer normas de convivência entre famílias, entre adultos e crianças? Como estabelecer vínculos de comunicação entre diferentes indivíduos? Como prover a subsistência nessa situação? Como se posicionar perante a sociedade, suas instituições e o poder público?

Não há dúvidas de que os sujeitos e suas famílias fazem do acampamento um tecido social, lançando mão da capacidade humana de criar, de recriar e de reproduzir relações. Por isto, insistimos na importância do acampamento, pois, de um lado, é um caminho para os excluídos conquistarem o assentamento de reforma agrária e, de outro, é o início da história da educação no MST que está vinculada a um acampamento.

Caldart e Schuwaab (1991) apontam o acampamento da Encruzilhada do Natalino, município de Ronda Alta/RS, como o local onde surgiram as primeiras preocupações com as crianças em acampamento, no sentido da relação destas com os adultos. A preocupação foi com a vida das crianças num acampamento construído à beira de uma rodovia, situação esta que chamou a atenção de um grupo de mães:

Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos perceberam a ansiedade dessas crianças e começaram a pensar no que fazer com elas. São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo com as crianças e a explicar pelo menos um pouco do que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento (CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 87).

Nota-se, uma preocupação com a educação no sentido de totalidade do processo social vivido por estes sujeitos, com o significado pleno de cuidar para integrar as crianças no grupo e nas atividades do acampamento. O educativo, aqui, não possui equivalência com o

no acampamento, mesmo que provisório (alguns duram de 6 meses a 3 anos ou mais), exige que as pessoas se adaptem para morar em barracos de lona, conviver com a diversidade (gênero, raça, religião, cultura, trajetória de vida) e criem novas formas de sociabilidade.

escolarizado. Mesmo a teoria da educação considera a vivência humana profundamente pedagógica. Carlos Rodrigues Brandão diz que “todas as situações entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos, valores da cultura do grupo – têm-se, em menor ou maior escala sua dimensão pedagógica”, pois a “educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura do ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1995a, p.20-6).

As ações dos sem-terra e as ações de todos os indivíduos não se confundem *com* e nem se restringem *ao* território da racionalidade objetiva. Mas, com certeza, foi a totalidade desta experiência real em acampamentos que permitiu focalizar a socialização das crianças como uma questão a ser pensada, desencadeando a organização de grupos de mães com o objetivo de acalmar medos, incertezas, ansiedades e expectativas das crianças numa situação de acampamento.

No ano de 1982, no Acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida,³⁹ a preocupação com as crianças resultou no desafio de conquistar as lideranças e as famílias para refletir sobre a escolarização das crianças do acampamento. A acampada e professora Maria Salete Campigotto, juntamente com a professora Lúcia Weber,⁴⁰ da Paróquia de Ronda Alta/RS, passaram a articular entre os acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª a 4ª séries no acampamento.

Os acampados conquistaram a construção da escola, pelo poder público, que foi concluída em maio de 1983. A legalização da escola ocorreu em abril de 1984, após a oficialização do Assentamento Nova Ronda Alta, em outubro de 1983. Até a oficialização da escola, as referidas professoras realizaram as primeiras experiências de educação dos sem-terra do Rio Grande do Sul fundamentadas nas concepções de

³⁹ Em março de 1982, 165 famílias que estavam em Natalino acamparam em Passo da Entrada, local previsto para o futuro assentamento, e formaram o acampamento “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida” que, posteriormente, se desdobrou em quatro assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí.

⁴⁰ Estas professoras cursavam Pedagogia e já haviam participado de encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire.

Freire e na realidade do acampamento. Esta experiência, ainda que solitária, passou a ser chamada de escola diferente, tanto pela falta de formalismo de uma escola convencional, como pela novidade de uma escola no interior do acampamento.

Além da necessidade de pensar a escola, o lapso de tempo entre a construção e a oficialização da escola, juntamente com o conhecimento das idéias de Paulo Freire, podem ter favorecido a elaboração desta escola diferente. Isto porque, o ensino formal:

...é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelecem suas regras e tempos, e constitui executores especializados (BRANDÃO, 1995a, p. 26).

Caldart e Schuwaab (1991) relatam como elemento que também contribui para pensar a escola diferente, a experiência de Salete em lecionar simultaneamente em duas escolas (de manhã numa escola oficial de Ronda Alta e à tarde na escola de Nova Ronda), enquanto esperava a sua transferência oficial para a escola do assentamento. Segundo o depoimento da professora Salete:

A mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola. É a comunidade a única capaz de exigir uma transformação real no jeito de ensinar do professor. Num acampamento ou assentamento, todos os conflitos envolvidos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola. Não tem como o professor fugir disso (apud CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 89).

A comunidade, à qual se refere Salete, designa o conjunto dos acampados ou assentados que lutam para conseguir a escola para seus filhos estudarem. A participação da comunidade, como veremos no momento oportuno, por meio dos coletivos de educação, não se resume à mobilização dos acampados ou assentados pela conquista da escola, inclui o direito de decidir sobre os conteúdos, as maneiras de ensinar e os

objetivos da escola, portanto, abrange as decisões que, geralmente, são tomadas apenas pelos professores ou pela escola. Os membros da comunidade devem, então, ser os sujeitos e dar o sentido da mudança que deve ocorrer na escola.

Como vimos, os acampamentos foram as primeiras escolas (ambiente de educação) dos sem-terra, neles surgiram suas primeiras formas de sociabilidade (relação com os outros membros do grupo) e de socialização (relação de integração dos membros mais novos ao grupo). Neste aspecto, este período foi de preocupação e dela, da preocupação, surgiu a escolarização como outra necessidade.

Só a partir da necessidade da escolarização (a educação se sujeita à *pedagogia*) e da existência de possibilidades de conquista da mesma (cria situações próprias para o seu exercício), os sem-terra voltam-se para o tipo de escola (métodos, regras e tempos, executores especializados) e apreendem a importância da “escola diferente”.

Veremos, no próximo tópico, como esses aprendizados dos sem-terra (ser genérico) foram retomados por Sem Terra (ser específico). Abordaremos como a “escola diferente” dos acampados de Nova Ronda Alta foi retomada, posteriormente, como uma referência para os coletivos de discussões educacionais nos acampamentos e nos assentamentos do MST.

4.2 - Articulação educacional (1985 - 1988)

O período de articulação da educação foi o segundo período, iniciado em 1985, ano do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. As principais características do período foram, de um lado, o impulso dado à formação de equipes de educação e de coletivos regionais no interior de cada Estado e à formação do Setor de Educação de cada Estado, meios de articular os sujeitos envolvidos com educação nos acampamentos e nos assentamentos. De outro lado, o

período foi marcado pela reflexão pedagógica realizada *com e por* aqueles que se envolveram na construção do Setor de Educação.

Um marco do período foi a ocupação da Fazenda Annoni em outubro de 1985, um latifúndio de 9.300 hectares, no município de Sarandi, hoje Pontão/RS, por mais de 1.500 famílias organizadas no MST.⁴¹ As famílias deste acampamento desenvolveram suas atividades por meio de equipes de trabalho, uma maneira que o MST adotou para organizar os acampados na realização das atividades necessárias ao sucesso do acampamento. A equipe de educação foi uma delas.⁴²

A organização de grupos de mães foi o alicerce para a construção de equipe de educação que recebeu a tarefa de conduzir coletivamente as demandas e as possíveis soluções dos problemas ligados às crianças. As pessoas que formaram a equipe de educação da Annoni, mesmo sem muito jeito, estavam interessadas em trabalhar com as crianças:

No começo, também aqui não se pensava em escola e nem se sabia discutir com elas o que estava se passando ali. Tal como no Natalino [acampamento Encruzilhada do Natalino], o desafio era explicar para essa gente miúda o porquê de estarem acampadas, organiza-las em grupos, cantar, correr, viver com elas, enfim... (idem, p. 89).

Enquanto sistemática de organização das atividades do acampamento, a equipe de educação recebeu novos adeptos e passou a ser composta por mães, pais, pessoas que gostavam de crianças e por professores, atuantes ou não. A equipe, também chamada de brigada de educação ou núcleo de educação, passou a ter presença nas discussões

⁴¹Esta ocupação é a primeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Rio Grande do Sul, após sua oficialização no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em janeiro de 1985.

⁴²As equipes de educação têm composição variada, geralmente são constituídas com a participação de professores, de representantes dos alunos e de representantes dos pais, tenham eles ou não filhos na escola. Elas funcionam como um canal de comunicação e de articulação dos interesses educacionais.

internas do acampamento⁴³ e nas discussões relacionadas com o ensino e com a escolarização das crianças.

A demora em solucionar a situação dos acampados preocupou a equipe de educação da Annoni. No início de 1986, sem uma solução para a reivindicação dos acampados, a equipe de educação começou a refletir sobre educação popular, entrou em contato com o trabalho de Nova Ronda Alta e passou a discutir a necessidade da escola. O assunto dividiu o grupo de acampados:

Havia aqueles que não concordavam com a instalação de uma escola dentro do acampamento porque julgavam que ela iria atrapalhar a luta maior; iria amarrar ainda mais as famílias, dificultando sua mobilidade e participação ativa no MST (CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 89).

A posição firme da equipe de educação e o número de crianças em idade escolar fizeram da escola uma questão a ser considerada pelos acampados. Um levantamento foi feito no acampamento e revelou a presença de 650 crianças entre 7 e 14 anos.

Bernadete Schuwaab, uma das principais articuladoras desta equipe de educação, convocou uma assembléia na qual colocou a preocupação com a educação e constatou a existência no acampamento de “15 professoras com experiência de escola, depois apareceram outras sem o 1º grau completo, mas dispostas a ajudarem na articulação da escola”.

A preocupação deixou de ser apenas com o cuidar das crianças. Recomeçou, novamente, a briga pela escola oficial da Annoni. Algumas negociações foram feitas com a prefeitura do município de Sarandi e com o governo do Estado do Rio Grande do Sul. O Governo do Estado prometeu a verba para a escola.

⁴³ Este pesquisador foi testemunha desta organicidade nos acampamentos do MST.

No início de 1987, diante da demora em solucionar a questão da escola, um grupo de acampados foi à prefeitura, lá conseguiu uns pedaços de lona e construiu sua própria escola:

Debaixo de lona preta, pois, que começa [ou] a funcionar a primeira escola oficial de um acampamento do MST no Estado [RS]. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos de 1ª séries (CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 91).

A construção de uma escola pelo poder público foi aprovada e a edificação do prédio foi iniciada. Mas, a luta pela terra é dinâmica. Alguns meses depois, os acampados dividiram estrategicamente o acampamento em 16 acampamentos menores, com o objetivo de ocupar toda a fazenda.⁴⁴ A equipe de educação exigiu a ampliação do número de escolas, uma vez que os núcleos ficaram longe um do outro, o que resultou na conquista de mais sete escolas estaduais.

A conquista de escolas pelos acampados da fazenda Annoni chamou a atenção dos membros do MST para a questão da escola e confirmou a força da organização.

Por sua vez, a existência das equipes de educação em alguns assentamentos e acampamentos possibilitou dar o passo seguinte na direção de organizar as equipes em coletivos regionais.

Veja como isto ocorreu no Rio Grande do Sul:

Progressivamente essa primeira equipe [Annoni] foi se ampliando e passou a articular professores dos assentamentos da região, como o de Novo Sarandi, Passo Real e, principalmente, Nova Ronda Alta, cujo contato através da sua professora já se tinha iniciado bem antes (CALDART & SCHUWAAB, 1991, p. 94).

⁴⁴Os imprevistos ou a ação dos jagunços podem impedir a realização de uma ocupação. Nestes casos, monta-se o acampamento na beira da estrada, próxima à fazenda ou ocupa-se uma fazenda próxima. Outras vezes, um único fazendeiro possui várias fazendas contíguas, cada uma com um nome, mas só uma ou outra é improdutiva, neste caso, ocupa-se uma das improdutivas e avança-se sobre as demais. Ou, ocupa-se uma parte e avança-se sobre as partes restantes da fazenda, foi o que aconteceu na Annoni.

A partir daí, o movimento entendeu que bem organizadas na sua instância regional, as equipes conseguiriam ser um canal importante entre os alunos, os pais, os professores e os demais acampamentos e assentamentos do seu Estado. Concomitantemente ao trabalho de articulação das regionais, reuniões e encontros foram realizados a fim de articular a formação do Setor de Educação de cada Estado.

Caldart aponta um encontro, nesta direção, realizado no Espírito Santo, em 1987, com os envolvidos na organização da educação de sete (7) Estados.

Neste Encontro foram formuladas duas questões para discussão, que acabaram sendo o mote para toda a elaboração pedagógica que continua até hoje: “O que queremos com as escolas de assentamentos?” e “Como fazer a escola que queremos?” Ou seja, uma dupla e combinada preocupação: com as diretrizes políticas de nossa luta neste campo, e com a ação cotidiana nas escolas existentes (CALDART, 1997, p. 32).

Os dois questionamentos referidos serviram para refletir e aprofundar as discussões sobre educação nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. A partir deste encontro, foi criado o Setor de Educação – SE com o objetivo de ajudar os coletivos e as equipes a implantar escolas públicas nas áreas de acampamento e assentamento e reunir professores com representantes da comunidade e de alunos para construir a escola diferente.

No ano seguinte (1988), o Setor de Educação foi incluído no organograma do MST, numa reestruturação interna por setores de atividades. A inclusão foi um reconhecimento da importância da discussão educacional existente. Discussão que se ampliou à medida que pais e professores assumiram o encaminhamento da escolarização de crianças, jovens e adultos como uma prioridade, o que aumentou o teor da reflexão educacional, necessária para amalgamar o percurso do movimento às teorias e às idéias pedagógicas, como veremos no próximo tópico.

4.3 - Avanço educacional no MST (1989 - 1994)

O avanço educacional corresponde à fase em que os Sem Terra enfrentaram adversidades externas e se dedicaram à organização interna dos assentamentos conquistados. A primeira metade do período foi marcada pela gestão do presidente Fernando Collor de Mello (1990–92) que implantou um regime de perseguição aos movimentos sociais, utilizando-se de policiais federais para o combate às lideranças e para a invasão de secretarias do MST em várias regiões. Na segunda metade do período, após o *impeachment*, a Presidência da República foi assumida por Itamar Franco, um presidente mais sensível às reivindicações dos Sem Terra, o que possibilitou um certo avanço na conquista de novos assentamentos.

Até então, os trabalhadores rurais que tinham conseguido ampliar o volume de ocupações e de conquista de assentamentos, aumentando as porções de territórios libertos das mãos do latifúndio e anexados à luta dos trabalhadores, voltaram-se para a organização interna dos assentamentos e para a discussão de cooperativas e de associações, visando o aumento da produção dos assentados.

Neste período, o avanço educacional dos Sem Terra foi aprofundar as reflexões sobre o tipo de educação que a escola oferece aos seus filhos. O desejo de uma escola diferente (início das ponderações das famílias e dos professores sem-terra) passou a ser o fio condutor dos questionamentos dos Sem Terra em relação à instituição escola.

Os questionamentos referidos serviram para o avanço organizacional que fomentou a elaboração pedagógica. Tal elaboração foi complementada após a constituição do Coletivo Nacional de Educação, responsável pela articulação do trabalho educacional junto ao Setor de Educação de cada um dos Estados. O processo de registro de uma proposta de educação para as escolas de assentamentos foi iniciado em

1990, com base na reflexão teórica sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas, ainda de forma desarticulada.

A formação de um Coletivo Nacional de Educação e os registros das experiências em andamento permitiu maior aprofundamento teórico sobre as experiências realizadas e maior organização e agilidade para responder às questões formuladas no Encontro Nacional do Setor, realizado no estado do Espírito Santo (1987) (CALDART, 1997, p. 33-4).

A formação, a articulação e a mobilização de várias instâncias de discussão educacional possibilitaram encontros de reflexão e a reunião dos interesses educacionais dos Sem Terra de várias regiões, com o objetivo de traçar os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos para nortear a ação educacional nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos rurais.

São princípios filosóficos da proposta pedagógica:

1) Educação para a transformação social: Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1997 - Caderno de Educação n. 8, p. 10).

São princípios pedagógicos da proposta pedagógica:

1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) Atitudes e Habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1997 - Caderno de Educação n. 8, p. 24).

Os princípios filosóficos apontam para procedimentos

claramente expressos nos princípios pedagógicos. Por exemplo, uma Educação para a transformação social (princípio filosófico n.º 1) e para o trabalho (princípio filosófico n.º 2) exige relação entre prática e teoria, conhecimento do real, conteúdos formativos socialmente úteis, que são princípios pedagógicos, ou seja, procedimentos a serem postos em prática pela Ação Pedagógica.

As idéias do educador Paulo Freire, que já estiveram presentes na reflexão conjunta e sistemática da experiência de “escola diferente”, aparecem agora expressamente, ao lado de outras teorias educacionais, como fundamento da Proposta Pedagógica do MST. E, como afirmam os formuladores da proposta, independentemente de ser ideal, original, ou mesmo nova, a proposta foi elaborada para dar conta de uma nova forma de educar, ou seja, para construir uma educação que tenha como objetivo valorizar a vivência dos próprios Sem Terra. Também neste aspecto, a aproximação estabelecida com a produção de Paulo Freire é perfeitamente visível.

A escola é compreendida como artefato social e cultural que vincula visões de mundo socialmente posicionadas⁴⁵ e como instituição que pode ser modificada. A modificação da escola é uma condição para o desenvolvimento da escola diferente, ou seja, para a construção de uma escola que ofereça uma educação que esteja colimada com a existência social e cultural dos Sem Terra. Afinal, é fato conhecido na teoria educacional que:

...cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico conveniente a suas necessidades, a seu espírito e, mais ainda que a suas necessidades materiais, a suas concepções do homem e a vontade de preservá-la (HUMBERT, 1967, p. 4).

Transformar o espaço e o tempo da escola centrada no urbano foi o próximo desafio encarado pelos coletivos de educação do

⁴⁵Sobre a escola como instituição posicionada, ver MOREIRA & SILVA (1994, p. 7-26).

MST. A escola não foi negada, pelo contrário, foi valorizada como ambiente de formação de certo estado da alma, enquanto *lócus* da produção e criação de concepções e de experiências simbólicas e culturais.

Por conseguinte, o movimento procura mudar a forma e o conteúdo da escola para fazer dela mais um dos espaços capazes de criar condições de produção e de apropriação do saber construído em suas ações políticas e produtivas.⁴⁶

Neste sentido, o objetivo principal dos coletivos tem sido o de mudar a escola e fazer com que ela seja responsável por ajudar na formação dos Sem Terra, desenvolvendo com os educandos os valores humanísticos, as práticas e as vivências coletivas, elementos destacados em seus princípios educativos como fundamentais para ancorar uma transformação no estado atual de injustiças sociais.

O que importa é retermos que, com a construção desta dinâmica coletiva e com a sistematização da proposta pedagógica, o MST demarcou sua utopia educacional, concebendo a educação como fundamental à construção de seu projeto e, ao mesmo tempo, desafiando a educação a ajudar na condução da luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A definição da escola desejada vem acompanhada de uma reflexão sobre o processo de mudança da escola, no qual a comunidade, como já apontamos, tem um papel fundamental. Por entender que sem a participação da comunidade acampada/assentada em todo o processo educacional não é possível realizar mudanças, os Sem Terra passam a ver na formação de equipes ou coletivos de educação uma maneira da comunidade realizar sua participação na escola.

A participação da comunidade é uma das conquistas recentes do processo de redemocratização do país, ocorrido no início dos

⁴⁶Sobre a educação que cria condições próprias de produção e apropriação do saber construído nas ações políticas e produtivas dos moradores do campo, veja-se M. N. DAMASCENO & J. THERRIEN (1993) *Educação e escola no campo*..

anos 80. De maneira que muitas políticas educacionais não deixam de afirmar sua importância. Mas, o que tem sido comum são as escolas chamarem as pessoas da comunidade, geralmente pais ou responsáveis pelos alunos, para concordar com o que é feito ou proposto. É a isto que, geralmente, tem sido chamado participação da comunidade.

Na visão do MST, a participação da comunidade, além de ser condição fundamental para a aplicação da proposta pedagógica, tem um sentido qualitativamente diferente. A participação é pensada para ocorrer por intermédio das equipes de educação, responsáveis por discutir a proposta pedagógica e acompanhar sua aplicação em acampamento/assentamento que tenha escolas ou alunos estudando. Segundo Luiz Bezerra Neto:

O MST vem incentivando a participação das comunidades nas escolas, entendendo que estas devam ser geridas por coletivos formados por professores, pais e também pelos educandos que são os maiores interessados nos destinos da escola e da educação em geral (BEZERRA, 1999, p. 112).

A melhoria na qualidade da educação desejada não se reduz à participação qualitativa da comunidade, atinge também a formação do professor, responsável por conduzir a aplicação da proposta pedagógica em sala de aula: “Ao professor é atribuído o papel de criar condições para que os alunos tomem decisões cada vez mais acertadas e coerentes com a vida no assentamento e com os princípios do MST” (BEZERRA, 1999, p. 113).

Foi pensando nos aspectos da formação de um executor especializado das ações educacionais condizentes com os princípios do MST que a formação do professor passou a fazer parte das pautas de discussões dos coletivos de educação. Esta formação começou a ser concretizada com a criação da Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Cealeiro – FUNDEP, funcionando no antigo Colégio Espírito

Santo, no município de Três Passos/RS.⁴⁷ A fundação instalou seu Departamento de Educação Rural – DER, em 24 de agosto de 1989, no antigo seminário dos Oblatos de São Francisco de Sales, um prédio circundado por 106 hectares, em Braga/RS.⁴⁸

Quando o departamento foi aprovado, o MST já havia esboçado um projeto de desenvolvimento rural e, com base nele, uma proposta pedagógica que combinou educação, desenvolvimento rural e formação de lideranças, além, é claro, da formação específica. Estas demandas do movimento se traduziram, no interior do departamento, na implantação do curso Magistério de Férias e do curso Técnico em Administração de Cooperativas - TAC.

Em janeiro de 1990, o curso de Magistério de Férias teve sua primeira turma de formação de educadores, iniciando a formação do professor capaz, não só de atuar nas escolas de acampamentos e assentamentos, enquanto responsável pelo encaminhamento de conteúdos específicos da vida, da cultura rural e dos assentados, mas, também, o de realizar o processo educativo, tendo em vista um projeto estratégico de desenvolvimento rural.

A formação dos professores afinados com a Proposta Pedagógica do MST foi um coroamento do período de avanço educacional no interior do MST, permitindo direcionar a formação do professor condizente com a proposta em questão.

Podemos apontar, ainda, outros fatores importantes à participação do MST no DER: obtenção de conhecimentos técnico-

⁴⁷ A FUNDEP foi criada por movimentos populares urbanos e rurais, entidades técnicas e religiosas e educadores com a finalidade de oferecer uma educação construída e voltada para as populações rurais. O antigo colégio foi, por mais de trinta anos, dirigido pelas irmãs da Congregação do Espírito Santo e entregue à comunidade. Veja-se, M. S. de M. MORAES (1997) Escola "Uma Terra de Educar" e FUNDEP (1994) *Coragem de educar*.

⁴⁸ Esta área de 106 hectares é utilizada para a formação/capacitação dos alunos, sendo chamada de Área Demonstrativa e Educativa do DER – AREDER. Ela torna o DER praticamente auto-suficiente, na produção de alimentos consumidos pelos alunos (erva mate, trigo, arroz, feijão, verduras, leite, ovos, frango, carne bovina, suína, melado de cana e outros), na produção de ração animal (cavalo, vacas, suínos, frango), além da produção de adubos orgânicos utilizados na horta e na plantação.

burocráticos na educação formal; atuação nos cursos formais e aquisição de experiências nos processos formativos de professores; ampliação do quadro de profissionais do magistério das escolas das áreas de acampamento e assentamento; acréscimo da base da reflexão teórica a respeito da educação/formação.

A proposta de desenvolvimento rural aplicada pelo MST aos cursos realizados pela FUNDEP/DER encontrou resistência do Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais – DETR, ligado à Central Única dos Trabalhadores – CUT/RS. Como gestor da fundação, o DETR propôs ao DER um outro projeto de desenvolvimento, denominado Processo Produtivo Único – PPU, fundado na organização individual e familiar da produção, o que prejudicou o desenvolvimento do projeto cooperativista do MST e significou um estreitamento dos espaços de atuação do MST no interior da fundação e do departamento (MORAES, s/d, p. 3).

Devido ao conflito a respeito do projeto político-pedagógico que deveria ser implantado na FUNDEP, o MST começou a retirar-se da fundação. No segundo semestre de 1994, o curso Técnico em Administração de Cooperativas foi transferido para Veranópolis/RS, passando a funcionar no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.⁴⁹

Tudo o que dissemos até aqui diz respeito às reflexões e às experiências educacionais que se iniciaram no Rio Grande do Sul, mas, pela própria dinâmica do MST, foram envolvendo os Sem Terra do Brasil. Contudo, vale ressaltar, tais “avanços” não obedeceram a um mesmo ritmo e intensidade. A formação do professor, por exemplo, ocorreu, neste período, predominantemente no Rio Grande do Sul. Outros Estados

⁴⁹ O ITERRA está sediado em Veranópolis/RS, mas tem atuação nacional, realizando parcerias para viabilizar a educação/formação de interesse dos Sem Terra. O instituto é gerenciado pela Associação Nacional de Cooperativas de Assentamentos – ANCA e pela Confederação Nacional das Cooperativas de Assentamentos do Brasil – CONCRAB, ligadas ao MST.

passaram a realizar a mesma formação em anos recentes. Da mesma forma, não foram semelhantes à maneira dos Sem Terra criarem nos Estados os coletivos, responsáveis por discutir e implementar a Proposta Pedagógica do MST.

Como veremos, a estruturação definitiva do Setor de Educação do MST/SP ocorreu, por exemplo, no início dos anos 90, no período de avanço educacional. Assim, apesar de haver uma sistemática de discussão educacional no Rio Grande do Sul e uma tentativa de envolver o conjunto dos Sem Terra, não foi possível simplesmente transplantar para outros territórios a espacialidade educacional dos Sem Terra gaúchos. Segundo BN, nossa entrevistada do SE – MST/SP, “uma das grandes dificuldades que tínhamos foi convencer o pessoal tanto do Setor de Produção quanto o do Setor Frente de Massa que educação também deveria ser um setor, que a educação nos assentamentos deveria ser trabalhada”.

A construção do Setor de Educação/SP foi marcada por dificuldades internas e externas. Falando sobre as dificuldades internas, a entrevistada destacou a pouca experiência educacional no Estado e a necessidade de realizar um trabalho de convencimento das lideranças dos assentamentos, pois eles “pensavam muito em produção, articular as pessoas, dar originalidade aos grupos, mas não entrava a questão da educação”.

Mesmo assim, a entrevistada destacou que foram constituídas as equipes de educação em alguns acampamentos e assentamentos do Estado de São Paulo, não chegando, como veremos, haver a implantação da Proposta Pedagógica do MST.

Destacamos o exemplo do Estado de São Paulo para mostrar que o período de avanço educacional foi por nós percebido como indicador de uma necessidade de continuar a espacialidade da Proposta Pedagógica do MST. Espacialidade esta representada, na sua forma, pela premência de aprofundar a reflexão sobre a maneira de educar e, na sua

estrutura, pela necessidade de ampliar a construção de equipes, de coletivos e de setores de educação para aplicar a proposta.

Neste sentido, notamos que esta estrutura coletiva de organização, de reflexão e de encaminhamento educacional exige a participação da comunidade, por meio das equipes de educação, dos professores e dos alunos. Este é o caminho imaginado e utilizado em algumas escolas para fazer uma escola norteada pelos princípios que os Sem Terra formularam.

As ações educacionais neste período se encaminharam para as frações de territórios conquistados, visando conseguir maior organicidade na condução da luta pelo direito à educação. Ao mesmo tempo, buscaram ampliar a reflexão educacional e a implementação da proposta pedagógica, bem como iniciar a formação de professores.

Por ora, convém ressaltar os seguintes passos dados no período de avanço educacional: a formação de Setor de Educação em cada Estado; a formação do Coletivo Nacional de Educação; a sistematização dos princípios filosóficos e dos princípios pedagógicos; a participação da comunidade em todo o processo educacional; a formação do professor que deve conduzir a aplicação da proposta. Tais elementos contribuíram para lapidar a própria reflexão a respeito da Proposta Pedagógica do MST e sua aplicação, notadamente na medida em que ampliou ainda mais o leque de pessoas envolvidas com a discussão educacional.

4.4 - Novas frentes de atuação educacional (1995 - 2000)

No quarto período, iniciado em 1995, algumas escolas já tinham sido conquistadas em vários assentamentos do Brasil. Muitos destes assentamentos possuíam equipes locais e regionais. Já havia

ocorrido a organização do Setor de Educação nos Estados, a estruturação do Coletivo Nacional de Educação e a conclusão do curso de Magistério pelas primeiras turmas.

Uma maior organicidade da discussão educacional foi conquistada com a divisão em frentes de atuação educacional, o que levou a uma maior especialização dos envolvidos com a formação dos Sem Terra.

Um exemplo desta ampliação das atividades e de especialização das ações educacionais pode ser visto com a própria criação do ITERRA. O instituto passou a administrar a Escola “Josué de Castro”, responsável por abrigar o processo de formação institucional dos Sem Terra.

Sediada na cidade de Veranópolis/RS, essa escola reúne alunos de todos os Estados brasileiros. Nela são realizados os seguintes cursos: cursos de Técnico em Administração de Cooperativas, de Magistério de Férias, de Especialização de Técnicos de Produção Rural (3º grau), além de curso de supletivo de 1º grau e cursos para atender a demanda local.

A transferência do Magistério de Férias para a Escola “Josué de Castro”, no início de 1996, tornou explícita a divergência com relação aos outros mantenedores da FUNDEP/DER. Os conflitos resultantes da diferença de projeto de desenvolvimento econômico-social e, portanto, de projeto pedagógico a ser aplicado nos cursos desenvolvidos na FUNDEP/DER, desencadeou a retirada definitiva do MST da fundação e o início de sua autonomia na formação própria dos Sem Terra, por meio do ITERRA.

São exemplos de atuação nacional do ITERRA:

- Curso Superior de Pedagogia: curso nacional, realizado na cidade de Ijuí/RS em parceria entre a Unijuí e o MST com cerca de 55 alunos de 19 estados brasileiros. A proposta de formação foi elaborada para atender as demandas da realidade dos sem terra;

- Curso Superior de Pedagogia, na cidade de Cáceres/MS: um curso nacional em parceria entre UNEMAT, MST e EMPAER, com aproximadamente 60 alunos de 7 estados brasileiros. Foi iniciado com o objetivo de atender as demandas dos Sem Terra daquela região mais a região Centro-Oeste;
- Curso de Magistério da Paraíba: um convênio entre MST e UFPB, com 60 alunos, especialmente da Região Nordeste;
- O Curso de Magistério do Espírito Santo: é o mais novo espaço de formação, tendo iniciado com 96 alunos, está na 2ª turma e atende alunos da região leste e parte da região do nordeste brasileiro.

Neste período das novas frentes de atuação educacional, os Sem Terra passaram a se dedicar à formação superior dos seus professores e a incentivar a formação superior em outras áreas do conhecimento: veterinária, direito, jornalismo, medicina.

O que importa é salientar que a criação de novas frentes de atuação e a maior especialização dos envolvidos como a formação dos Sem Terra ampliaram o número de pessoas envolvidas com o processo de reflexão e de sistematização educacional.

O enriquecimento das reflexões e das publicações a respeito da escola desejada amplia o sentimento de que a escola deve respeitar e valorizar a história de luta destas famílias acampadas ou assentadas, ensinando suas crianças a ler e a escrever através da experiência de sua realidade, bem como ensinando como fazer para dar continuidade às experiências de seus pais e dos demais lutadores pelas causas do povo. E o aprofundamento da Proposta Pedagógica do MST expressa, por sua vez, o desejo de espacializar seus princípios educacionais. Mas, a espacialidade da proposta nas escolas de assentamento esteve dependente de inúmeras questões nos diversos Estados da federação ou nas regiões de um mesmo Estado.

Mesmo assim, como resultado do aprofundamento das reflexões sobre a proposta, o movimento acredita que uma única teoria ou prática social não é capaz de dar conta do processo de formação humana

das pessoas. Por isto, o movimento indicou, em seus documentos sobre educação, a necessidade de valer-se de várias matrizes pedagógicas para dar conta de parte do processo formativo de pessoas com identidade Sem Terra. Neste sentido, os membros do MST afirmam:

Os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou “filiar-se” a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro (MST – Caderno de Educação nº 9, p. 6).

No entender dos elaboradores do caderno citado, Pedagogia quer dizer “o jeito de conduzir a formação de um ser humano”. E matrizes pedagógica refere-se a “algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas”. São matrizes pedagógicas do processo de formação dos Sem Terra que se quer esteja presente na sua educação: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da alternância. Assim, a visão política dos membros do MST serve para costurar essas várias matrizes que integram o processo de formação do Sem Terra, o que exige, como vimos nos princípios, reflexão sobre relações entre o conhecimento e a realidade e o combate à hegemonia do processo educacional centrado no urbano.

Compreendemos que a defesa da especificidade do processo educacional por parte dos Sem Terra não significa um isolamento, mas sim, uma maneira de relacionar-se com a totalidade de acordo com uma lógica contrária a um tipo de homogeneização do processo educacional.

No período tratado, os coletivos de educação do MST ampliaram sua atuação e dividiram as atividades em frentes de trabalhos:

Frente de Educação Infantil, Frente de Ensino Fundamental, Frente de Educação de Jovens e Adultos, Frente de Formação de Formadores.

A Frente de Educação Infantil ficou responsável por desenvolver atividades desde o período de gestação dos bebês, até atividades com as mães, passando por estudos sobre maneiras de educar os filhos, sobre alternativas para enriquecer a nutrição e atividades educativas com as crianças até os 6 anos de idade.

A Frente de Ensino Fundamental ficou responsável por reunir e discutir com os alunos, com os professores e com todos os envolvidos na escola, como os pais e a comunidade, a aplicação da proposta pedagógica nas escolas de ensino fundamental. Esta frente foi criada com o objetivo de organizar, a partir de necessidades locais e coletivas, a implementação de escolas dentro dos assentamentos e garantir a aplicação da proposta pedagógica. Seu compromisso foi (é) fazer com que as aulas tivessem (tenham) por base a realidade, para, a partir do meio rural, ampliar os níveis de conhecimento.

A Frente de Ensino Fundamental ficou responsável, também, por garantir que as escolas de 5^a a 8^a séries aplicassem conteúdos pedagógicos voltados à produção, ajudando a encontrar meios de desenvolver o assentamento e fortalecendo nos jovens e adolescentes o amor pela causa dos Sem Terra.

A Frente de Educação de Jovens e Adultos foi constituída para atuar visando ao rompimento da herança do analfabetismo no meio rural e com a condenação de receber apenas a instrução elementar (ler, escrever e contar) como seu direito básico. A grande meta estabelecida pelo movimento para esta frente foi a de derrubar as cercas do analfabetismo, livrando os acampamentos e assentamentos daquele mal.

A Frente de Educação de Jovens e Adultos foi (é) a que organizou (a) a participação do MST no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, um projeto nacional, realizado por meio de uma parceria envolvendo o MST, as universidades e o INCRA,

representando o Governo Federal. No Estado de São Paulo, o programa foi implantado em 1997, numa parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília e campus de Presidente Prudente.⁵⁰

Contudo, o PRONERA foi avaliado com ressalvas pelos membros dos Setores de Educação dos Estados. O projeto não apresentava um desempenho desejado por conta de questões políticas, como avaliaram as lideranças do MST.⁵¹ Avaliação na mesma direção foi feita por KL, uma de nossas entrevistadas do SE/SP, que considera a implantação do projeto um avanço porque disponibiliza recursos para a formação, contudo, pondera que o PRONERA é um projeto “muito engessado”, pois coloca para as universidades a questão do pensar pedagógico e para o movimento social a questão só organizativa – organizar salas, estruturas, convidar alunos e coisa e tal.

Segundo a entrevistada, havendo “afinidade” do movimento social quanto ao método de educação aplicado pelas universidades, os conflitos e as divergências políticas entre essas entidades afloram:

Por fim das contas, o projeto hoje está parado a nível nacional. O governo federal boicotou a verba e o INCRA está ensaiando auditorias. Um pouco na linha que eles estão divulgando na televisão n/é: fiscalizar as cooperativas alegando que o MST desvia verbas das cooperativas cobrando pedágio de 2%. Eles estão ensaiando fazer uma coisa similar com a educação e o PRONERA. Estão dizendo que havia desvio de recursos, que o dinheiro não era usado para educação de jovens e adultos, mas era utilizado para fazer ocupações de terras, invasões de prédios públicos e tal. Uma clara tentativa de infamar o movimento social (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

⁵⁰ Com a Unesp de Marília, o objetivo foi de atender 40 salas. Atualmente, existe um projeto para 50 salas, vinculado à UNESP de Presidente Prudente, com 30 salas para o Pontal e 20 salas para Andradina.

⁵¹ Estive em reunião realizada durante o 4º Congresso Nacional do MST (Brasília, julho/2000) na qual avaliação neste sentido foi feita por membros do Coletivo Nacional de Educação.

O PRONERA, segundo conversa informal com Caldart em 2000, foi a primeira política pública formulada pelo MST. Mas, pelo visto, o governo apenas acenou e iniciou algumas parcerias e eximiu-se da responsabilidade, acusando o movimento social de desvio de dinheiro.⁵²

A Frente de Formação de Formadores foi composta para acompanhar o conjunto da formação dos estudantes de 2º e 3º graus do MST. Para dar conta dessas demandas de formação, convênios foram firmados entre o MST e os municípios, os Estados e as universidades, visando oferecer cursos formais, dentro da legislação oficial, mas de acordo com os parâmetros compartilhados entre os parceiros.

A necessidade de formação cresceu e se especializou na mesma medida em que foi avançando a discussão educacional e, ao mesmo tempo, cresceu o universo dos alunos atendidos, por exemplo: cerca de 1000 escolas de 1ª a 4ª séries e 50 escolas de 5ª a 8ª séries, com uma média de 95 mil crianças e adolescentes freqüentando essas escolas em acampamento e assentamentos; aproximadamente 2.800 professores trabalham nas escolas de ensino formal (1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries); perto de 850 educadores atuam na alfabetização de jovens e adultos nas áreas de assentamento, para atender 17 mil alfabetizando.⁵³

Um exemplo da ampliação dos espaços de reflexão educacional, para fora do MST, foi a participação do MST na Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo,⁵⁴ uma articulação composta por entidades interessadas em discutir a educação oferecida *no*

⁵² Aliás, o Governo de Fernando Henrique Cardoso adotou, em seu último mandato, a mesma política de terrorismo contra o movimento social adotada por Collor de Mello. Novamente o Exército e a Polícia Federal, por meio de seus órgãos de inteligência, passaram a usar de espionagem contra o movimento, bem como a invadir e a apreender documentos em secretarias do MST em vários Estados.

⁵³ Estes números foram apresentados em reunião do 4º Congresso Nacional do MST (Brasília, julho/2000).

⁵⁴ O termo Educação Básica do Campo designa a reunião de entidades como CNBB, UNESCO, UNICEF, MST e UnB para construir uma escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura e, principalmente, ao projeto popular do campo. Veja-se M. ARROYO & B. M. FERNANDES (1999, p. 26) *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*.

campo e construir como alternativa a escola do campo: a escola no campo realiza a transposição ao campo de uma educação urbana, em contraposição, a escola do campo é a educação pública construída e sob controle das próprias populações do campo.

4.5 A resistência à Proposta Pedagógica do MST

Procuramos realizar uma exposição didática e coerente a respeito do desenvolvimento da reflexão educacional e da organicidade necessária para que tal reflexão fosse efetuada e aprofundada. Isto pode ter levado o leitor a considerar que o desempenho educacional do MST foi conseguido ou está sendo realizado sem resistência. Uma ingenuidade histórica pode ser parceira de uma conclusão tão apressada, principalmente se desconsiderar os elementos históricos apontados nos dois primeiros capítulos desta dissertação, nos quais procuramos deixar claro o ódio de classe contra as populações pobres ou contra os projetos alternativos, cujo tratamento oferecido ao Movimento de Canudos é um exemplo característico das ações das elites e dos governantes.

O Movimento Sem Terra também é alvo de críticas e do ódio de classe por parte das elites. Da mesma forma suas ações educacionais não estão imunes a recriminações. A imprensa é um meio visível destas resistências e apresentamos a seguir algumas maneiras que ela se manifesta sua contrariedade em relação ao MST.

A Farsul (Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul) avalia a existência de 100 mil estudantes em escolas orientadas pedagogicamente pelo MST como “um perigo para a sociedade brasileira” e vê a iniciativa como a “formação de um exército de revolucionário” (Folha de S. Paulo , 11/10/1999, Brasil, p. 1 – 7).

Este trecho foi retirado de uma matéria do Jornal Folha de São Paulo cujo título é *Agricultor vê “formação de exército”*. Nela o

membro da entidade que representa os proprietários de terra do Rio Grande do Sul avalia como preocupante a existência de escolas públicas orientadas pedagogicamente pelo MST. Na visão do representante dos fazendeiros, o ensino ministrado nessas escolas serve para que seus alunos contestem o “direito de propriedade”, sendo de forte conteúdo ideológico.

Roseli Salete Caldart foi entrevistada pelo jornal e descarta a existência de um ensino ideológico, segundo ela:

Uma das lições destes anos todos é que a questão da reforma agrária é mais complexa que a simples distribuição de terra. O conhecimento técnico cultural é essencial. O que está em jogo é a produção de uma nova cultura no meio rural. Queremos recuperar uma cultura camponesa (Folha de S. Paulo, idem).

A fala de Caldart expressa o sentido que a condução da Proposta Pedagógica do MST adquire – a construção de uma nova cultura camponesa. Nesse aspecto, a renovação cultural dos moradores do campo não pode ser realizada com os mesmos conteúdos e métodos aplicados na educação tradicional, na educação centrada em valores urbanos ou, ainda, fundada em valores burgueses, seja ela aplicada no campo ou na cidade.

A renovação cultural necessita ser construída com uma outra perspectiva. Com um compromisso político explícito e direto de formar novos seres humanos, com preocupação humanista e de transformação da sociedade. Talvez por isto, preocupe tanto o representante dos fazendeiros, porque a transformação e o humanismo são coisas que não considera, quando sua preocupação é só com o seu bem estar, ou seja, com o lucro e a manutenção de seus privilégios.

Uma nova cultura camponesa também não se constrói retirando os alunos do meio rural e os levando para escola na cidade, distante de suas casas e distanciada da cultura rural. Como é comum em muitos municípios. No município de Santa Maria do Oeste/PR, a 374

quilômetros de Curitiba, o movimento é dos “caminhões e ônibus que transportam, de forma bastante insegura, alunos da zona rural para estudar na sede do município” (Folha de S. Paulo, idem).

No Estado do Paraná a nucleação foi efetuada para que escolas que se encontravam distantes fossem reunidas em uma única escola, a exemplo do agrupamento realizado no Estado de São Paulo e tratado no capítulo 2 desta dissertação. O município paranaense citado conta com 87% da população na zona rural e os alunos do pré à 4ª séries que estudavam em escolas que ficavam até 18 quilômetros de distância da escola sede passaram a estudar na Escola Balbina.

As lideranças do Acampamento Perpetuo Socorro, a 3 quilômetros da sede da cidade de Santa Maria do Oeste não concordaram que suas crianças fossem enviadas para aquela escola pública e exigiram uma escola no interior do acampamento para que as professoras Clara e Jacimara pertencentes à comunidade acampada pudessem ministrar as aulas. A secretária da Educação diz ser sensível a existência da escola no interior do acampamento: “Cheguei a concordar com isso; aceitei fazer turmas seriadas dentro do acampamento, mas não posso abrir mão de contratar professores habilitados”. Isto é, a resistência à Proposta Pedagógica do MST se manifestou por meio do direito que a diretora faz questão de exercer para a contratação dos professores que, segundo, ela têm que ser habilitados.

Uma outra crítica que se faz ao MST é que estaria ele formando revolucionários. Para exemplificar, apresentamos matéria do jornal *O Estado de S. Paulo* - “MST educa geração de revolucionários”:

O Movimento Sem-Terra (MST) está formando 50 mil crianças, entre 7 e 14 anos, para serem os futuros militantes da reforma agrária. São alunos de 1.ª a 4.ª séries, espalhados em escolas de assentamentos e acampamentos de 22 Estados brasileiros, que seguem as cartilhas produzidas pelo setor de educação do movimento (O Estado de São Paulo, 7/07/1998, p A17).

A matéria, em parte, confirma o que dissemos: o MST acredita que as escolas de acampamento e assentamento devem ser o ambiente de formação e *locus* da produção e criação simbólica e cultural dos Sem Terra, estimulando as crianças a discutirem e compreenderem a luta de seus pais, tornando-se possíveis militantes.

Os sérios problemas de analfabetismo do país tornam digno de valorizar o trabalho de um movimento social que “está formando 50 mil crianças, (...) “alunos de 1ª a 4ª séries [entre 7 e 14 anos], espalhados em escolas de assentamentos e acampamentos de 22 Estados brasileiros”. Contudo, o que o jornal destaca como título da matéria é a formação da “geração de revolucionários” pelo MST. A chamada da matéria expressa claramente o viés ideológico do jornal que recrimina a maneira do MST realizar a formação dessas crianças.

A chamada da matéria se pauta por uma tendência em considerar que a educação é um processo neutro, quando na verdade esta questão já foi sumariamente criticada desde o final dos anos 50. Assim, a formação orgânica requer, segundo o MST, a formação de valores condizentes com sua luta e os objetivos da mesma. Para isto, as escolas do movimento seguem as cartilhas produzidas pelo setor de educação do movimento, as quais possuem conteúdos de formação de valores, como por exemplo: “que a lei é feita para atender os interesses da minoria, não do povo”. No caso do Brasil, isto é uma constatação histórica, principalmente quando se olha da perspectiva das camadas subalternas.

No próximo capítulo, trataremos da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas de assentamentos em São Paulo, bem como das dificuldades enfrentadas.

Capítulo 5

A Proposta Pedagógica do MST como Horizonte

A educação dos sem-terra do MST começa com seu enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir (MST – Caderno de Educação N° 9 , p. 6).

Abordamos neste capítulo a forma específica da espacialidade adquirida pela Proposta Pedagógica do MST no Estado de São Paulo. Discutimos a construção do Setor de Educação, a organização de coletivos regionais de educação e a constituição de equipes de educação nos acampamentos e assentamentos como maneiras de preparar a implantação da Proposta Pedagógica do MST, que ainda se coloca como horizonte das ações dos envolvidos com a educação no Estado.

5.1 - A espacialidade do Setor de Educação do MST no Estado de São Paulo.

Vimos, no capítulo anterior, que das experiências educacionais realizadas em escolas de acampamentos e assentamentos do Rio Grande do Sul originaram-se reflexões teóricas e organizativas que envolveram os Sem Terra e permitiram a construção da Proposta Pedagógica do MST. O desdobramento das referidas experiências ocorreu juntamente com a organização de equipes de educação, de coletivos regionais de educação e da construção do Setor de Educação e com a formação de um professor específico para trabalhar nas áreas de assentamentos.

O Encontro ocorrido no Espírito Santo (1987) foi um marco da tentativa do MST em envolver os sem Terra de sete (7) Estados, inclusive do Estado de São Paulo, nessas reflexões educacionais. Os frutos deste encontro foram o início de uma articulação nacional, a continuação do debate sobre educação e a incorporação do Setor de Educação como um dos setores de atividades do MST, com representação na estrutura organizativa do MST (reformulação interna realizada em 1988).

Seguindo esta linha de raciocínio, buscamos compreender, num primeiro momento, o empenho dos acampados e dos assentados do Estado de São Paulo para construir a organização coletiva que encaminhe suas demandas educacionais. Em seguida, tratamos de apreender o direcionamento tomado pela Proposta pedagógica do MST nesse Estado.

Apesar de o MST, enquanto organização nacional, ter articulado a construção de Setor de Educação nos Estados desde 1987 e, em seguida, ter feito do Setor de Educação parte de sua estrutura organizativa, uma atuação significativa do Setor de Educação do MST/SP ocorreu a partir dos anos 90.

No Encontro Estadual do MST de 1992, na hora de distribuir as pastas para os grupos de discussões, foi tirado um grupo de pessoas com afinidades com a educação para compor o Setor de Educação (Entrevistada – BN/Itapeva).

A entrevistada aponta o Encontro Estadual do MST/SP, em 1992, como o ano em que um grupo afinado em educação forma o Setor de Educação. Não há como pressuposto que em outros encontros estaduais não houve discussões sobre educação antes de 1992, mas sim, que a entrevistada pode não ter participado, anteriormente, de encontros anuais dos acampados e assentados do MST/SP.

A entrevistada reafirma algo que já apontamos anteriormente: a espacialidade (forma e estrutura) dos fenômenos humanos e, portanto, educacionais se depara com as questões sociais e políticas que envolvem os participantes de acampamento/assentamento do MST em cada território brasileiro.

Podemos dizer que as experiências educacionais dos Sem Terra do Rio Grande do Sul, por exemplo, permitiu-lhes criar um *ethos*⁵⁵ educacional. Não estamos aqui afirmando a idéia de que a Proposta Pedagógica do MST ou seus membros tenham uma perspectiva ou fundamentação reprodutivista. Nem ao menos este pesquisador adota tal perspectiva.

Apresentamos uma leitura de fatos determinados por meio do conceito de *ethos*. Acreditamos que, ao longo do tempo, as relações objetivas de acampados/assentados gaúchos com a educação formaram um sistema de disposições subjetivas que caracteriza a união do ensino (Proposta Pedagógica) com as relações objetivas (luta pela terra do MST).⁵⁶

Na tentativa de expandir tais experiências, o movimento ampliou para o conjunto dos Sem terra esta reflexão educacional, por

⁵⁵ Segundo Bourdieu & Passeron, o *ethos* significa a apreensão das possibilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que diferem segundo as condições de existência de cada grupo de agentes. Estes, por sua vez, criam sistema de disposições interiorizadas e o manifestam subjetivamente na forma de desejos e perspectivas. P. BOURDIEU & J. C. PASSERON (1975) *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

⁵⁶ Segundo Kreutz (1981), os alemães, a partir de 1824, formaram uma corrente migratória para as proximidades de São Leopoldo/RS, dando origem à colonização de povoamento na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Na ocupação do espaço físico, os “núcleos populacionais”, compostos de 80 a 130 famílias, em lotes de 25 a 75 hectares, foram organizados de modo que um “centro frouxo” aglutinasse as interações econômicas, sociais e culturais da *comunidade rural*. Para formar a totalidade harmônica étnica e religiosa, todas as instâncias da vida humana tinham a primazia do “espiritual” como uma orientação específica e integradora. Nestas comunidades teuto-brasileiras, a escola só seria eficaz em sua ação educativa se ela atuasse como um prolongamento e aperfeiçoamento de valores, hábitos e mentalidades encontráveis, ainda que em germen, no núcleo familiar, um prolongamento da santidade, uma vez que a escola e a família estivessem em harmonia com a orientação da igreja. Ver também Mayer (2000), que considera a Igreja, a escola e a imprensa instituições que sustentaram, foram centrais na vida dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

meio de encontros, seminários e com a criação do coletivo Nacional de Educação (1990). Outro recurso que o MST utiliza é o envio de militantes de uma região para outra ou de um Estado para outro.

Olha, para ser bem sincera, para mim foi muito difícil, porque na época veio um menino do Rio Grande do Sul (Dinei), ele veio com uma experiência de SE lá do Rio Grande do Sul, estado que já tinha toda uma caminhada e um avanço. Ele veio com todo o gás, querendo que tudo acontecesse rápido e naquele momento. A discussão da educação estava florescendo e o menino veio meio que vamos fazer agora. E não dava. O Estado de São Paulo estava começando, foi um momento difícil. Juntando isso com a minha pouca experiência no movimento me causou grande dificuldade até mesmo para entender o que era mesmo o SE (Entrevistada – BN/Itapeva).

A transferência de militantes facilita a troca de experiências entre regiões, consideradas as diferentes realidades. A vinda de um militante do Rio Grande do Sul, para auxiliar nos trabalhos do SE/SP, confirma o empenho do MST em expandir sua espacialidade educacional. Mas, nem sempre a troca se estabelece.

Pode ser até que a vinda do militante “com todo gás” expresse um certo sentimento de atraso do SE do Estado de São Paulo frente a “uma experiência de SE lá do Rio Grande do Sul, estado que já tinha toda uma caminhada e um avanço”. Por outro lado, isto talvez explique o desejo do militante de que “tudo acontecesse rápido e naquele momento”. Mas, como diz a entrevistada: “a discussão da educação estava florescendo e o menino veio meio que vamos fazer agora. E não dava. O Estado de São Paulo estava começando”.

Segundo BN, o SE lá do Rio Grande do Sul tinha “toda uma caminhada e um avanço”, que constituiu, como entendemos, uma disposição subjetiva para lidar com a educação dos Sem Terra, a qual o militante tenta reproduzir rapidamente para os Sem Terra de São Paulo. Tal situação mostra uma postura freqüente entre alguns militantes do movimento social, no afã de elevar os demais companheiros. Desejo este

louvável, não fosse o viés iluminista presente, por exemplo, quando busca transferir para outros locais que não possui seu próprio amadurecimento um contexto de discussão e de implementação da Proposta Pedagógica do MST existente no Rio Grande do Sul, e que não é possível, de pronto, em acampamentos e assentamentos de outros estados, como o MST/SP.

A entrevistada reconhece essa impossibilidade quando afirma que o militante veio de um estado em que a experiência educacional dos assentados tinha “toda uma caminhada e um avanço” e ele queria que o mesmo avanço acontecesse aqui de forma “rápida e naquele momento”.

BN não tece considerações sobre a importância da Proposta Pedagógica do MST, portanto, não discute o valor da experiência dos assentados gaúchos e nem a proposta em si. Mas toma uma posição a respeito do processo histórico em que uma “caminhada e um avanço” contam muito para o sucesso rápido de uma empreitada humana. Fica claro na fala de BN, que experiências bem sucedidas não autorizam seus autores a querer replicar em outros espaços sociais e políticos, sobretudo em curto prazo, situações que ignorem o contexto histórico vivenciado nestes outros espaços, mesmo que seus membros estejam identificados com o MST.

Em outras palavras, BN mostra, de forma enfática, a impossibilidade desta reprodução quando afirma: “Olha para ser bem sincera, para mim foi muito difícil”. Enquanto dirigente do Setor de Educação, reconhece, assim, o avanço conquistado no Rio Grande do Sul e, ao mesmo tempo, aponta barreiras encontradas pelo caminho, que derivam tanto de sua “pouca experiência no movimento” quanto de seu entendimento organizacional da educação, ou seja, “até mesmo para entender o que era mesmo o SE”.

Não dava para reproduzir as experiências educacionais não só porque o “Estado de São Paulo estava começando” ou não tinha a mesma “caminhada” do Rio Grande do Sul, mas também porque a

disposições subjetivas estavam predominantemente voltadas para outros fatores:

Eu me lembro que uma das grandes dificuldades que tínhamos foi convencer o pessoal, tanto do setor de Produção quanto do setor de Frente de Massa, que a educação também deveria ser um setor, que a educação nos assentamentos deveria ser trabalhada. Eles pensavam muito em produção e em articular as pessoas, dar organicidade aos grupos, mas não entrava a questão da educação (Entrevistada – BN/Itapeva).

Nesta fala, a entrevistada mostra que mesmo o SE fazendo parte da estrutura organizativa do MST, foi necessário “convencer” as lideranças de que a educação deveria ser um setor de atividade. Além disso, é possível perceber que naquele momento predominou o *ethos* político, isto é, o sistema de condicionamento que influíam as famílias Sem Terra estava voltado para solucionar questões políticas.

Um olhar atento para o cenário político do período permite compreender as razões do predomínio da questão política. Diante da perseguição do governo Collor (1990-1992) contra os Sem Terra, os assentados brasileiros, de modo especial os paulistas, preocuparam-se com a produção, com a articulação de pessoas e com a organicidade dos grupos. Esta ênfase na organização política recupera um dos fundamentos do movimento social: coordenar os participantes na tentativa de evitar que estes sejam massacrados pela política presidencial. Outra resposta política foi melhorar a produção dos assentamentos, mostrando para a sociedade que os assentamentos são produtivos e, portanto, combatendo a ofensiva ideológica do governo contra os sem terra.

A entrevistada BN enfatiza, em vários momentos, o empenho dos Sem Terra para fazer o assentamento produzir. Num desses momentos, ela utiliza um exemplo de sua regional (Itapeva) para expor a situação no período:

Até na minha própria regional, que fica isolada do resto do estado, foi difícil fazer o trabalho, as pessoas eram muito fechadas, preocupadas com a produção. A gente conversava e o pessoal achava assim: “não, educação não tem nada a ver, o que vale é a produção” (Entrevistada – BN/Itapeva).

É sintomático este esforço de produção realizado pelos assentados do Estado de São Paulo. Estado este que reúne o maior parque industrial do país, exhibe uma moderna agricultura e concentra invejável poderio financeiro. No plano nacional, o encaminhamento adotado para combater a política vigente no período refletiu-se no lema do II Congresso Nacional do MST (Brasília/DF, 3 a 5 de abril de 1990): “Ocupar, Produzir, Resistir!”. O *ocupar*, representando a necessidade de continuar avançado na luta pela reforma agrária; o *resistir*, significando a necessidade de ampliar a base de apoio como forma de permanecer na terra ocupada, mostrando que a luta pela conquista da reforma agrária não é em vão; e o *produzir*, definindo o meio encontrado para dar respostas à sociedade, comprovando que, ao contrário de baderneiras, são pessoas honestas e trabalhadoras.

A entrevistada apresentou outras dificuldades encontradas no processo de constituição do Setor de Educação no Estado de São Paulo. A inexistência de equipes em cada acampamento e assentamento e os problemas de organização enfrentados pelas regionais são algumas das dificuldades mencionadas por ela.

Não havia equipe em cada assentamento. Não se entendia muito bem como deveria ser o trabalho e as representações (...) Foi muito tumultuado. Como estava no início, mesmo com o Dinei tentando passar, falar, conversar, a gente não conseguia organizar. Não enquanto coletivo. Também não conseguíamos agir como coletivo, as regionais apresentavam dificuldades. Não conseguíamos entender que deveria haver o Setor de Educação, os Coletivos Regionais e as Equipes de educação nos acampamentos/assentamentos (Entrevistada - BN/Itapeva).

Neste trecho da entrevista aparece o aprendizado sobre a necessidade de atuação coletiva, mas a realidade se impõe atrapalhando a atuação organizada. A falta de clareza do papel de cada um (equipe de educação, coletivo regional e setor de Educação) também inibe um bom desempenho nas ações do Setor de Educação.

Neste período eu era direção Estadual do Setor de Educação/SP e, ao mesmo tempo, estava na Coordenação do Coletivo Regional de Educação, representava a área 4 [assentamento 4] e as demais áreas [assentamentos da área 1, da área 2 e da área 3] de Itapeva . E como direção estadual, acompanhava também as outras regionais [Sorocaba, Promissão, Sumaré, etc.] do Estado de São Paulo (Entrevistada – BN/Itapeva).

A falta de uma maior organicidade das ações causa um acúmulo de função e de tarefas, dificultando a ampliação da reflexão sobre a Proposta Pedagógica do MST junto aos acampados e assentados do Estado de São Paulo.

A entrevistada BN mencionou também a maneira utilizada para a constituição da estrutura coletiva que passou a atuar junto ao Setor de Educação/SP.

No início conversamos muito com o pessoal da regional de Itapeva, Andradina, Promissão, Pontal, Sumaré e Sorocaba. Começamos a tentativa de organizar o coletivo nestas regionais, sendo que na regional do Pontal iniciamos com a fazenda São Bento [assentamento da fazenda São Bento] na regional de Sorocaba começamos pelo recém surgido acampamento da fazenda Ipanema e, na regional de Promissão, no núcleo de Campinas (Entrevistada – BN/Itapeva).

A conversa é destacada como maneira de construir os coletivos nas regionais mencionadas, mas a entrevistada não mencionou a construção das equipes nos acampamentos e assentamentos.

Para chamarmos o pessoal a gente começou a solicitar o apoio de outros setores, de militantes e de dirigentes doas

acampamentos/assentamentos, para ajudar na identificação de pessoas que tinham gosto e envolvimento com a educação e, a partir daí, formamos o SE. Olha, sinceramente, no primeiro momento, foram muitos os catados a laço, meio que para tapar alguma coisa (Entrevistada – BN/Itapeva).

A entrevistada diz ter solicitado o apoio de militantes e lideranças para identificar pessoas envolvidas com educação. No entanto, isto não impediu que pessoas passassem a integrar as equipes e coletivos de educação sem ter conhecimentos sobre a estrutura orgânica que participaria e nem a respeito da Proposta Pedagógica do MST, por isto a expressão “catados a laço”. A inexistência de um *ethos* educacional entre os sem terra paulistas pode ter levado algumas lideranças a indicar pessoas sem envolvimento ou experiência com educação para participar do SE.

A sensação de estar tapando alguma coisa aparece aqui como uma maneira de expressar a possível cobrança do MST para a efetiva constituição do SE.

Como membro do Acampamento Ipanema (MST/SP), naquele momento (1992/1993), recorro que foi aberta a possibilidade de Sem Terra de São Paulo participar do curso de Magistério de Férias, na época, realizado na cidade de Braga/RS, etapa de julho de 1992 e etapas subseqüentes.

Nesta oportunidade, foram enviados para o curso os seguintes Sem Terra: Zelitro, da regional do pontal, Genivaldo, da regional de Andradina, Glorinha e Cidinha, da regional de Promissão, Sidiney e Arlete, da regional de Iperó. Sendo que os representantes da regional de Iperó eram acampados e os demais já assentados.

Na etapa de janeiro/fevereiro de 1993, a Arlete não retornou ao curso de Magistério de Férias. Na etapa de julho de 1993, eu não retornei ao curso. Na etapa subseqüente, o Genivaldo e a Glorinha não retornaram. Motivos políticos, pessoais e financeiros marcaram a minha

evasão e a de outros alunos que compunham o grupo do Estado de São Paulo no curso de Magistério de Férias naquele período.

Para custear a despesa, os Sem Terra buscaram auxílio junto à entidades de apoio. Este auxílio garantiu a presença dos acampados de Iperó e da maioria dos que foram para o curso de Magistério de Férias. Mas esta ajuda nem sempre é fácil de conseguir ou então não se prolonga durante todas as etapas do curso. Vejamos o que revela a entrevista a seguir:

Quando houve a preparação das pessoas para ir ao curso de Magistério de Férias, estávamos procurando pessoas que já tivessem cursado a 8ª série. Uma vez, encontramos uma pessoa nesta condição, mas o assentamento não quis liberar. Eles acharam que não tinha necessidade. Diziam assim: - “não era importante eles [assentados] saírem para estudar, não tinha necessidade disto” (Entrevistada – BN/Itapeva).

O envio de alunos de São Paulo para o curso de Magistério de Férias, além da distância e do custo financeiro, esbarrou no entendimento, talvez insuficiente, sobre a importância deste tipo de formação. Ademais, o “não quis liberar” significa que os assentados teriam que custear os estudos de um (a) filho (a) de assentado (a). Por isto, o “não era importante eles [assentados] saírem para estudar” e o “não tinha necessidade disto” deve também ser olhado sob este mesmo prisma, visto os esforços concentrados na produção e na organização dos assentados.

Porém, a entrevistada vê este posicionamento com indignação, pois esperava uma resposta positiva dos membros de seu assentamento. Caso isto acontecesse, seria, possivelmente, um gesto de aprovação de seu trabalho, enquanto dirigente regional e estadual do SE do MST/SP.

No começo a gente trabalhou muito com o acampamento de Iperó, um acampamento que era recente e que a gente investiu muito nele. Lá (...) conseguimos construir uma escola de lona

preta no interior do acampamento. Essa escola era administrada pela equipe de educação do acampamento (Entrevistada – BN/Itapeva).

Nesta fala, a entrevistada enfatiza o trabalho desenvolvido no Acampamento Ipanema, instalado na cidade de Iperó/SP, quando afirma que “a gente trabalhou muito com o acampamento”.

Hoje, avalio que este acampamento teve, de fato, a importância mencionada. A ocupação que lhe deu origem foi realizada com famílias de 14 cidades das regiões de Campinas, Sorocaba e Limeira. Para isto, foram mobilizados militantes do Estado de São Paulo e Santa Catarina. Politicamente, esta foi uma das maiores ocupações de terra realizada pelo MST no Estado de São Paulo. A ocupação da Fazenda Ipanema, do Governo Federal, foi realizada no período do presidente Collor de Mello, na madrugada do sábado (dia 16/05).

Dois dias depois a ocupação pelos trabalhadores o presidente editou Medida Provisória transformando área ocupada (Fazenda Ipanema) em área de preservação ambiental.

O Centro Tecnológico Aramar, pertencente à Marinha do Brasil, funciona em parte da área da fazenda e foi uma forte opositora do projeto de assentamento na área. Os fatos mencionados dão uma medida da disputa política necessária para conquistar a área e transformá-la em assentamento.

Por isso entendemos que as expressões “trabalhou muito” e “investiu muito” adquire conotação de importância na voz da entrevistada BN. O investimento tem a ver, também, com a constante presença de membros de vários setores de atividades do MST no acampamento. Presença favorecida pelo fato de o acampamento estar localizado a 15 minutos de Sorocaba, cidade relativamente próxima à capital paulista, se comparado com outros acampamentos assentamentos.

Outro componente que pode ser contabilizado como investimento é o fato de o acampamento facilitar o trabalho de articulação

e envolvimentos das pessoas, devido à proximidade das pessoas e ao espírito de cooperação entre as pessoas: Recordo que a chegada repentina de um membro do Setor de Educação no Acampamento Ipanema mobilizou os membros da equipe de educação para uma reunião em 15 minutos.

Além disso, a presença constante da imprensa, de autoridades públicas e eclesiásticas, de sindicalistas, de familiares dos acampados, de estudantes, de apoios, de curiosos faz do acampamento, mais do que talvez o assentamento, uma vitrine que espelha as ações coletivas do movimento e, portanto, um meio de mostrar sua organização.

Em um assentamento não há a mesma cooperação que é possível de se verificar no acampamento. Podemos dizer que, talvez, as divergências mais sérias começam com a disposição das pessoas sobre a terra. Não há um padrão de realização de assentamentos. Com alguma divergência de sentido, tanto os órgãos governamentais como o MST preferirem o sistema de agrovilas. Neste sistema, os assentados constroem sua casa no “lote de morada”, em áreas de até 1 hectare, dispostas uma ao lado da outra. Para o Estado, este sistema facilita a instalação de infraestrutura, quando há. Para o MST, ajuda na articulação de pessoas e na construção de cooperativas, pois permite maior aproveitamento da área de produção. Porém, a maioria dos assentados prefere seguir a tradição, constroem suas casas no próprio lote de produção, para não ter que se deslocar de sua residência até o lote de produção ou curral, distantes até 10km.

Com toda razão, salvo os que possuem agrovilas, o trabalho de articular pessoas jamais poderia ser realizado de forma repentina. Mesmo os que contam com agrovila, portanto as casas das pessoas estão mais próximas, não permite realizar as coisas de forma repentina porque seus moradores podem estar envolvidos com seu lote de produção ou estar resolvendo seus assuntos particulares na cidade. Em alguns assentamentos, divergências políticas entre os assentados ou

entre estes e o MST também pode dificultar a realização de uma articulação das pessoas, nestes casos o trabalho de reunir os assentados para algo demanda mais tempo.

Outra questão importante destacada por BN foi a construção de uma escola informal, de lona preta, no interior do acampamento. A este respeito acrescento que, nesta escola, a professora Arlete e eu, entre outros (as), reuníamos as crianças e procurávamos trabalhar com elas, mas só a Arlete e eu freqüentávamos o Magistério de Férias no DER/Braga – RS, as demais pessoas não tinham formação pedagógica. A escola do acampamento era administrada pela equipe de educação local e funcionava com a doação de materiais fornecidos pelas entidades que nos apoiavam. Acrescento, ainda, que nesta escola também funcionava uma turma de alfabetização de adultos.

No Acampamento Ipanema foi iniciada a discussão da escola intinerante no Estado de São Paulo. A escola intinerante é uma conquista dos Sem Terra do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma escola que funciona em *container*, no interior dos acampamentos, e está atrelada à uma escola sede. Quando os acampados mudam o acampamento, desocupam a área ou são despejados da área, a escola segue com os acampados. A escola intinerante ainda não havia sido conquistada no Estado de São Paulo até o momento da entrevista (2001). O que os acampados de Ipanema conseguiram, por intermédio da equipe de educação do acampamento e do SE/SP, junto à Secretaria de Estado da Educação foi a ampliação de uma Escola Agrupada, que funcionava em Bacaetava, bairro rural existe nos limites da Fazenda Ipanema. Porém, após a ampliação desta escola, a equipe de educação não conseguiu influenciar as atividades pedagógicas realizadas pela escola, sendo chamada apenas para concordar com decisões já tomadas de antemão pela escola ou para contribuir financeiramente para com ela.

A distância entre as regionais e o custo financeiro foram fatores que dificultaram o trabalho de construção de equipes de educação

em todos os acampamentos/assentamentos do Estado e, conseqüentemente, prejudicou a organização de coletivos regionais de educação.

As coisas eram feitas na garra e sem liberação. Havia um certo reconhecimento, mas era difícil a questão financeira. Uma vez, estávamos em Itapeva e tínhamos que chegar em Iperó. Pegamos uma carona com um desconhecido até Botucatu e, de lá, até Iperó (...) Andávamos muito de carona e se apoiando financeiramente na família. Pedia para a família estar bancando muito de nosso trabalho (Entrevistada – BN/Itapeva).

BN menciona aqui as dificuldades, sobretudo financeiras, que teve para contornar a situação, arcando com os custos de muitas de suas atividades. As questões financeiras e a distância entre as regionais dificultaram a construção de uma estrutura orgânica, impossibilitando também a visita a cada acampamento/assentamento para acompanhar os trabalhos das equipes de educação. Contudo, as dificuldades parecem não ter impedido a construção do Setor de Educação no Estado de São Paulo.

Em 1992, começou a ser levado a sério o SE. Os assentados começaram a ver a educação como atividade que deveria estar organizada em um setor no interior da estrutura do Movimento Sem Terra. Até ali, a educação era coisa a ser tratada e resolvida dentro de casa, e não pelo movimento (Entrevistada – BN/Itapeva).

Aqui, mais uma vez, a entrevistada mostrou que foi uma constante o trabalho de convencimento dos assentados e suas lideranças sobre a importância de educar segundo os princípios da Proposta Pedagógica do MST.

Na continuidade, BN enfatiza: “Até ali, a educação era coisa a ser tratada e resolvida dentro de casa, e não pelo movimento”. Temos aqui um caso típico acerca da importância atribuída à educação pelas famílias que moram no meio rural, o que confirma uma perspectiva de

estudos educacionais levantada em nossa pesquisa bibliográfica, tais como os estudos de (WHITAKER, 1997; DEMARTINE, 1984).

Em seguida, a entrevistada anuncia que esta importância foi assumida pelo movimento, mais especificamente por suas lideranças. Quase em tom de desabafo, BN parece destacar a organização do Setor de Educação/SP como a realização de um trabalho que estava por ser feito desde a mudança na estrutura organizativa do MST (1988), quando o SE já havia sido reconhecido como um setor de atividade do movimento. Porém, no Estado de São Paulo, até aquele momento, o SE não estava sendo levado “a sério”.

Podemos avaliar a existência de algumas conquistas do período. Os Sem Terra paulistas que participaram do Magistério de Férias foram fundamentais na coordenação do trabalho coletivo de educação em suas regionais, dando impulso à discussão orgânica da questão pedagógica no Setor de Educação do Estado. O funcionamento dos coletivos e as atividades desenvolvidas não eram idênticos, mas havia algumas pessoas que serviam de referência para encaminhar e dialogar sobre a Proposta Pedagógica do MST junto a grande parte dos acampados e assentados.

Até aqui, realizamos um levantamento de como transcorreu a construção do Setor de Educação no Estado de São Paulo, o que não significa que houve a implantação da Proposta Pedagógica do MST. Vamos, agora, nos deter sobre o ensino oferecido nas escolas públicas formais dos assentamentos do MST/SP e sobre as tentativas dos Sem Terra nela implantar a sua proposta pedagógica.

5.2 -A difícil espacialidade da Proposta Pedagógica do MST no Estado de São Paulo

Entrevistas realizadas com ex-membros do SE do MST/SP e com atuais membros revelaram que, mesmo com a formação do Setor de

Educação – SE/SP no início de 1990, não ocorre a implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas públicas oficiais das áreas de assentamento do Estado de São Paulo.

A entrevista com JA, atual membro da educação da regional de Itapeva,⁵⁷ confirmou esta não implantação. Quando perguntamos: o que levou a se integrar no coletivo de educação?, o entrevistado realiza uma apreciação crítica da atual educação pública oferecida aos Sem Terras paulistas.

Eu via que os alunos, por exemplo, que estudavam no Eng. Maya [Escola Estadual que fica no distrito de Eng. Maya] iam à escola por ir, não aprendiam nada, desinteressavam-se pelas matérias. Os professores pareciam que não sabiam conduzir, passavam a matéria e largava lá. Percebi que os alunos não estavam aprendendo nada. E eu acho que é ruim o aluno ir à escola para ficar perdendo tempo, às vezes trabalha o dia inteiro ir à escola e não aprender nada é ruim. As pessoas vão indo e vê que não terão futuro (Entrevistado – JA/Itapeva).

Antes de concluir o Ensino Médio, JA trabalhava de dia e freqüentava a escola no período noturno, por isto fala como trabalhador que estuda. O entrevistado destaca o não “aprender nada”, mencionado em três momentos deste pequeno trecho, relacionando o não aprender e o desinteresse pela matéria com a maneira de ensinar do professor, apoiando-se, implicitamente, na Proposta Pedagógica do MST, que acredita relacionar melhor método e conteúdo. Entendemos que JA parece acreditar que o aprendizado acontece quando se relaciona conteúdo com maneira de ensinar, função do professor. Quando diz que os “alunos vão e não aprende nada”, ele está centrado na questão do conteúdo; já quando diz que os professores parecem “não saber conduzir

⁵⁷ JA é filho de assentado na área I da fazenda Pirituba, regional Itapeva - MST/SP. A entrevista com JA foi realizada juntamente com sua irmã BL (mais velha que JA e participante do Setor de Formação do MST/SP), em janeiro de 2001, quando o entrevistado tinha sido recentemente escolhido para ser um dos representantes desta regional junto ao Setor de Educação do MST/SP.

ou passar a matéria”, faz referência ao método de ensino. Conteúdo e método, segundo nossa interpretação, seriam causas da falta de interesse dos alunos, revelando conscientização do entrevistado na importância do efetivo aprendizado e a consequência disso em seu futuro.

Aí eu comecei a ler um pouco a pedagogia de Paulo Freire, fui vendo que na [escola] “Engenheiro Maya” os tipos de aula que estavam ocorrendo não estava levando nós a lugar nenhum. Estava vendo que (as aulas) estavam levando os alunos ...(pausa)... estavam alienando os alunos. Porque fugia da realidade, não tinha nada a ver com a realidade. As matérias ali são muito distantes (Entrevistado – JA/Itapeva).

Em seguida, o entrevistado atribuiu sua visão crítica da educação pública paulista à sua participação no coletivo de educação (desde o início de 2001) e à leitura de Paulo Freire. a menção a Freire aparece, neste trecho da entrevista, como algo natural, por seu envolvimento com a educação no MST: “comecei a ler Paulo Freire”. Da mesma forma, o entrevistado recorre a Freire para justificar o distanciamento da escola em relação à realidade dos assentados, que são a quase totalidade dos seus alunos, os demais são filhos e filhas de pequenos proprietários.

A reformulação da escola pública, realizada pelo Governo do Estado de São Paulo, na 1ª gestão do governador Mário Covas (1995 – 1998) também surge como parte de um descaso frente aos alunos:

...das quatro aulas de História que havia por semana, duas foram cortadas, Geografia também ficou com apenas duas. Quer dizer, as matérias que são mais críticas, que deixam os alunos mais críticos, o governo diminuiu (Entrevistado – JA/Itapeva).

O entrevistado vê a redução das disciplinas de Ciências Humanas como parte de um processo que aliena os alunos, pois foram reduzidas justamente as matérias que, segundo ele, são mais críticas. De fato, estas disciplinas são complementares por envolverem a dimensão

espaço/tempo e, quando trabalhadas a partir da realidade, oferecem a possibilidade de formação da consciência crítica dos educandos, pois espaço/tempo fundamentam a cultura dos grupos e a identidade de seus membros.

O entrevistado dá pistas de como esta escola que “aliena”:

Volta e meia conversamos com alguns professores que são mais abertos, principalmente os professores de História, e chegamos a conclusão que cada vez mais a educação pública, a educação do pobre, está ruim (Entrevistado – JA/Itapeva).

No movimento dialético da realidade, a escola pública que aliena abriga pessoas mais abertas, que pensam as dificuldades enfrentadas. Em outro momento, quando perguntado sobre a abertura dos professores com relação à Proposta Pedagógica do MST, o entrevistado volta a mencionar a disciplina de História e, desta vez, não fala em “professores de História”, como na citação anterior, mas de uma professora em particular, da qual não menciona o nome: “Tem uma professora de História que está mais aberta nesta parte, está mais atenta para as ações do governo, é mais aberta para essas coisas. Agora, as demais professoras ainda estão muito mal informadas”. Em seguida, o entrevistado afirma:

O ano passado foi realizado aquela campanha de plebiscito, por exemplo, as demais professoras nem sabia o que era plebiscito, estavam sem saber do assunto, completamente sem informação sobre o assunto. Nem sabiam da existência do plebiscito sobre a dívida interna e a dívida externa, sobre o FMI. Isto é muito ruim, pois se elas que estão formando cidadãos e estão desinformadas sobre isso, imagine que tipos de cidadão estarão formando, se é que estão formando (Entrevistado – JA/Itapeva).

Após falar sobre a sensibilidade da professora de História e sobre as ações do governo na reformulação do ensino, o entrevistado relaciona a falta de informação sobre o plebiscito (que envolveu o MST, o

PT e CNBB) à aceitação da Proposta Pedagógica do MST por parte “das demais professoras”.

Nós temos o pessoal da educação (Setor Educação) e estamos conversando com os professores, indo na escola. Os professores estão com pouco conhecimento sobre a proposta de escola para a reforma agrária, mas não temos ido muito a eles para conversar, para abri a cabeça deles. Porque eles estão mais interessados em receber o salário e passar o que o governo m anda. Ninguém vem para conversar, para tentar deixar um ponto de interrogação na cabeça deles e ver se eles estão fazendo certo ou não (Entrevistado – JA/Itapeva).

JA ressalta novamente a conversa com os professores como maneira de trabalhar a implementação da Proposta Pedagógica do MST. Nesse trecho da entrevista, o entrevistado demonstra certa insegurança quando quis atribuir a alguém a responsabilidade pela não implantação da Proposta Pedagógica do MST. Primeiramente atribui a outros a responsabilidade por realizar o trabalho de conversar com os professores: “temos o pessoal da educação”. Logo após, ele também se incluiu na responsabilidade: “estamos conversando com os professores”.

Na continuidade, novamente atribui a outros a responsabilidade, quando afirma que o não conhecimento da proposta por parte dos professores e, portanto, a pouca abertura dos professores das outras áreas que não as humanas, resulta da ausência de alguém para dialogar com a escola: “Ninguém vem para conversar, para tentar deixar um ponto de interrogação na cabeça deles”.

JA também afirma que é necessário “alguém abrir a cabeça” dos professores. Aqui, novamente, acreditamos que estaria faltando, do ponto de vista do entrevistado, a participação de alguém competente a ponto de realizar uma intervenção inflexível, quase cirúrgica, na cabeça do professor, de maneira que sua cabeça estivesse receptiva à “uma proposta (educacional) voltada para a realidade da Reforma Agrária”.

O entrevistado faz uma crítica contundente ao sistema de ensino, representado no trabalho dos professores que, segundo ele, estariam “mais interessados em receber o salário e passar o que o governo manda”. Nessa intrigante fala, o entrevistado parece avaliar também a relação institucional do governo com os professores, deixando transparecer uma sensação de abandono dos professores à própria sorte: “ninguém ...vem ver se eles (professores) estão fazendo certo ou não”.

Não há, assim o acompanhamento das atividades pedagógicas dos professores e da escola, como sugere a Proposta pedagógica do MST. A expectativa do entrevistado é de alguém acompanhe o trabalho realizado pelo professor da escola pública, funções requeridas dos membros da equipe de educação, do coletivo de educação e do Setor de Educação. Na continuidade, o entrevistado toma para si este trabalho e acompanhamento.

A intenção nossa é aproveitar a abertura para esse tipo de pedagogia da atual diretora. Vamos começar com ela. Numa conversa que tivemos, ela disse ser essa pedagogia muito boa. Uma pedagogia que não foge da realidade e forma cidadãos críticos e não cidadãos com um tapa,⁵⁸ visando o mercado (Entrevistado – JA/Itapeva).

Há aqui um destaque para a intencionalidade coletiva de aproximação com a Escola Estadual eng. Maya e sua diretora. A avaliação positiva da diretora é vista como possibilidade de estreitar as relações para a implantação da Proposta Pedagógica do MST, já que a mesma avalia esta pedagogia como muito boa, e teria dito, segundo o entrevistado, que a proposta “não foge da realidade e forma cidadãos críticos”, e não “visando o mercado”.

JA também compara a formação que não é crítica com a formação de pessoas que não possui alternativas e, portanto, deve ter

⁵⁸ Tapa é um acessório utilizado em animais de carga (cavalo, égua, burro) quando atados a carroças ou charretes, fazendo com que os mesmos olhem em frente, dificultando que olhem para os lados, durante o tempo que estão no arreoio.

olhos só para o que lhe é oferecido, impedindo-a de ver a totalidade, de ser cidadão.

Porque nossa educação (da escola pública atual) é assim. Não oferece condições para prestar um vestibular, entrar numa faculdade. A visão que os professores passam é que temos que estudar porque hoje o mundo está competitivo, você tem que ser isto e aquilo para poder entrar no mercado. A educação que eles passam para nós não é uma educação que incentive a ficar na terra, que ajude a cultivar a terra, que contribua para preservar a terra. É uma educação que está muito longe do que a gente espera (Entrevistado – JA/Itapeva).

A escola pública recebe, aqui, considerações a respeito do tipo de formação que deve propiciar. Segundo JA, a escola não oferece uma oportunidade de “futuro” de nenhuma forma, nem para prestar o vestibular e nem para a vida na terra. A condição para prestar vestibular aparece aqui como sinônimo de formação ampla. Já a educação que incentive a ficar na terra, que ajude a cultivar a terra adquire o equivalente de educação voltada para a realidade.

Neste aspecto, BL, irmã de JA, intervém e apresenta o papel dos pais no processo de transformação da escola. Segundo ela:

Os pais querem que os filhos continuem na terra, então eles teriam que exigir que dentro da escola se trabalhassem a valorização da terra. Falta um pouco disto, os pais não sabem como lidar com esses valores de forma pedagógica, isto é, exigir que na educação de seus filhos tais valores podem e devem ser trabalhados na escola. Esta tarefa de esclarecimento deverá ser trabalhada mais firmemente pelo nosso coletivo. Na verdade, muitos pais, por valorizar a educação de seus filhos e não terem estudado bastante, acham que o fato dos filhos irem para a escola já está muito bom, mas não se importam muito com os conteúdos das disciplinas (Entrevistada – BL/Itapeva).

Neste trecho, a militante atribui ao assentado o papel do réu, quando na verdade ele é uma vítima. Paulo Freire já alertara em *Pedagogia do Oprimido* que “o oprimido hospeda o opressor”. BL, ao atribuir ao próprio grupo a responsabilidade pelo fato da escola não

valorizar o trabalho e a permanência na terra, está isentando o sistema de ensino que oprime, ao valorizar por anos e anos o urbano, em detrimento do rural.

Na verdade, a não valorização do rural e do trabalho na terra pela escola é uma questão histórica. Como vimos rapidamente no capítulo 2, a construção do Estado Nacional foi um divisor de águas entre os valores urbanos e os valores rurais, com a vitória política dos grupos ligados à industrialização. Este fato influenciou não só a educação como toda a sociedade, visto que disseminou os valores urbanos como sinônimo de moderno, enquanto que o rural foi representado como atraso.

Se a educação for entendida como um saber especializado no interior do sistema escolar, é bem possível que os pais não saibam como lidar, de forma pedagógica, com os valores que estimulam a permanência na terra. O trabalho pedagógico é característico de um executor especializado desde que a educação se submeteu à pedagogia/teoria da educação. Como aponta Brandão (1995b), a ação educacional no ocidente adquiriu o sentido de escolarização e está submetida à pedagogia e a executores especializados: o professor.

Isto não quer dizer que os pais não devam intervir ou opinar sobre a educação oferecida nas escolas. Esta participação não só é possível, como recomendável, sendo essa mais produtiva se houver um ambiente dialógico. Como advertira Paulo Freire, valorizar o diálogo de igual para igual é condição de uma postura libertadora, pois da mesma forma que “ninguém educa ninguém”, ninguém pode levar a consciência para o outro, pois a consciência é social e, portanto, necessita do intercâmbio entre pessoas iguais na humanidade.

BL também destacou a resistência dos poderes públicos ao projeto educacional do MST na seguinte trecho:

São duas pessoas formadas em magistério, mas para trabalhar nos assentamentos é difícil porque se você chegar lá e entrar em contato dizendo que é formada em assentamento tem uma grande

resistência. É difícil e nós não conseguimos trabalhar isto aqui, principalmente com o governo estadual e municipal que dificilmente contrata alguém do assentamento para trabalhar, mesmo tendo a formação exigida (Entrevistada – BL/Itapeva).

A entrevistada afirma que a formação no curso de Magistério de férias não é suficiente para conseguir um posto de professora nas escolas de assentamentos, seja estadual ou municipal. Segundo ela, os poderes constituídos colocam resistência e até se opõem ao projeto pedagógico do MST. Além do que, os cargos de professores da rede oficial de ensino (municipal e estadual) dependem da realização de concursos públicos e não de “contato”, talvez por isso BL afirma que é difícil alguém do assentamento ser contratado.

JA e BL abordaram, respectivamente, o conteúdo/método de ensino e o papel dos pais/papel do poder constituído. O discurso desses entrevistados convergiu com a de KL⁵⁹, analisada adiante, ao avaliar que o Setor de Educação do MST/SP ainda não ocupou a escola pública de ensino formal, pois o SE caminhou mais por uma via não institucional.

Aqui no Estado de São Paulo a gente nunca conseguiu trabalhar muito com a Frente de Ensino Fundamental e a Frente de Ensino Médio, que são a educação formal das escolas de assentamentos. A gente já ensaiou várias vezes fazer o acompanhamento das escolas, mas o que eu noto é que na hora do embate com o diretor da escola, com o professor, com a Secretaria de Educação o pessoal fica um pouco tímido, não acha espaço, não cava espaço também. Fica uma relação meio assim: ‘bom, isso é governo, é estado e tal, é muito ruim mas é com eles lá (Entrevistada - KL/Ribeirão Preto).

Essa entrevistada confirma que o SE do MST/SP “nunca” trabalhou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas escolas públicas de assentamento, porque isto esbarra na questão institucional. A entrevistada reconhece não faltaram tentativas de implantação da

⁵⁹ Esta entrevistada é liderança do MST que iniciou sua atuação no Setor de Educação, mas que atualmente atua em várias atividades do movimento, principalmente na região de Ribeirão Preto, regional Nordeste.

Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas dos assentamentos do Estado, mas estas não surtiram os efeitos esperados. Na discussão com os representantes do poder instituído (diretor, prefeito, governo) o SE não “cava espaço” ou não consegue convencê-los da importância da implantação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas de assentamentos.

KL chega a atribuir esta falta de espaço à timidez ou falta de ousadia dos membros do SE frente aos representantes do poder constituído, tais como o diretor da escola, o professor, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, mesmo sabendo que o ensino oferecido pela escola pública é ruim. Assim, a entrevistada demonstra ter consciência da necessidade e da dificuldade de atrelar o que chamamos *ethos* político ao educacional, mas alega que o SE necessita ir atrás de cavar espaço para que isto aconteça, ou seja, sem o SE se impor dificilmente haverá a implantação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas de assentamentos.

No Estado de São Paulo a gente não ocupou ainda as escolas de ensino fundamental e médio. Há vários exemplos: no Pontal tem a escola Pé de Galinha e em Itapeva a escola Engenheiro Maya. Escolas que funcionam dentro dos assentamentos, os alunos são dos assentamentos e as linhas pedagógicas são dadas pelo Estado, professores e diretores. Então, não há respeito à realidade do campo: as metodologias não estão voltadas para isso, as datas importantes para o movimento não são lembradas na escola, a bandeira do MST não tem nenhum significado lá dentro, não está lá dentro (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

Nesta fala, a entrevistada destaca a não ocupação da escola pública de assentamento pelo Setor de Educação e apresenta alguns significados que devem ter uma possível implantação da Proposta Pedagógica do MST: linhas pedagógicas e metodológicas voltadas à realidade do campo, comemoração das datas importantes para o movimento e o cultivo de valores e símbolos significativos para o MST,

tais como a sua bandeira e personalidades como Che Guevara, Paulo Freire, Simon Bolívar, Mariguela.

Os embates com os poderes constituídos existem, ainda que de forma tópica, como afirma BN:

Até um tempo atrás a escola da área 2 tinha sido fechada e aí tivemos algumas reuniões. Acho até bom colocar isto. É o seguinte: o conselho Tutelar, por exemplo, pode estar intervindo em escolas porque os governos estão alegando a necessidade de um número x de alunos e não tendo tal quantia eles querem fechar a escola. Através do conselho é que o pessoal conseguiu reativar a escola da área 2 (Entrevistada – BN/Itapeva).

A reação dos assentados de Itapeva contra o fechamento da escola tornou possível perceber que os embates existem, apesar de terem sido considerados tímidos por KL. Neste caso, o Conselho tutelar serviu de instrumento da reação dos assentados contra o fechamento da escola.

Outra linha de atuação do SE de educação do MST/SP são as ações com os Sem Terrinhas. Sem Terrinhas é o nome dado às crianças e aos adolescentes filhos e filhas de assentados. Vejamos o que diz KL sobre um Encontro dos Sem Terrinha ocorrido em São Paulo no ano de 1996:

O último dia foi marcado por esse caráter mais reivindicatório, as crianças foram para a Secretaria Estadual de Educação (São Paulo) e levaram uma, pauta previamente discutida nas regionais, abordando a educação nos acampamentos e assentamentos, a infraestrutura, o material didático e, sobretudo, o absurdo do transporte escolar existente nas áreas rurais do Estado (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

O caráter mais reivindicatório, portanto político, aparece novamente como uma ação dos Sem Terra do Estado. É interessante destacar a formação das crianças pela sua participação em negociações com a Secretaria Estadual de educação/SP.

Vemos também, neste trecho da fala da entrevistada, um resultado da malograda política de Agrupamento das Escolas Paulistas que, acrescida, na atualidade, pela desastrosa política de fechamento de escola, tem ocasionado o transporte de crianças e jovens das áreas rurais e de assentamentos para estudarem em escola da cidade. O transporte em ônibus sem condições de segurança, sem freio como relataram as entrevistadas KL e BN, coloca em risco a vida das crianças. Se não bastasse isto, as longas distâncias e o tempo que as crianças são obrigadas a percorrer dentro dos ônibus abalam suas condições físicas e psicológicas para o bom aproveitamento dos estudos.

5.3 - A direção tomada pela Proposta Pedagógica do MST no Estado de São Paulo

Em sua entrevista, KL fala sobre a “não ocupação” da escola pública de assentamentos paulistas. No entanto, considerou que uma possível ocupação da escola pública deve redundar na implantação da Proposta Pedagógica do MST, esta tarefa é vista como “um horizonte” dos envolvidos com a educação no Estado:

A Proposta Pedagógica do MST é um grande guarda-chuva e é importante que ela avance. A nível nacional, há toda uma discussão teórica que aqui no estado (São Paulo) não está concretizada, mas é importante porque a gente tem um norte, um horizonte e é pra lá que a gente quer caminhar (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

Comparar a Proposta Pedagógica do MST com um “grande guarda-chuva” conduz a algumas considerações. O guarda chuva é um acessório que protege seu usuário da chuva ou do sol, o que permite estabelecer o seguinte paralelo: a proposta pedagógica permite proteger os acampados e os assentados de eventuais “chuvas de preconceitos” ou proteger de tentativas de impor à escola do assentamento de “raios de sol” que só iluminam os interesses urbanos.

Um outro paralelo. O guarda-chuva possui uma haste ou cabo que sustenta uma armação de varetas móveis presas a um pano. O projeto sociocultural ou modo de vida Sem Terra é a haste que sustenta seus objetivos educacionais, as varetas são as várias vivências educacionais/formativas, as teorias ou matrizes pedagógicas que o movimento adota para sustentar a Proposta Pedagógica do MST.

A entrevistada dá ênfase ao qualificativo “grande”. Este qualificativo nos remete a idéia de intensidade acima do normal, ou ainda, a a idéia de ação poderosa. Assim, podemos entender que KL percebe vários espaços/momentos educacionais em que a Proposta Pedagógica do MST pode ser aplicada.

Por isto, apesar de a Proposta Pedagógica do MST ainda não ter sido implantada no Estado de São Paulo, há outros “horizontes”, outras frentes de atuação educacional nas quais a educação está sendo trabalhada. A Frente de Educação Infantil (Sem Terrinha), a Frente de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Frente de formação de formadores são exemplos de atuação do SE no Estado de São Paulo.⁶⁰ Atualmente, são elas que aglutinam o conjunto do movimento no Estado. Vejamos o que diz a entrevista de KL sobre os Sem Terrinha:

O encontro dos Sem Terrinha de 1996 também foi um evento muito importante para que a educação no movimento se abrisse para a sociedade aqui no Estado e mesmo para que o conjunto do MST entendesse a importância dessa questão e pegasse a educação como prioridade. Foi um encontro muito importante, porque envolveu todos do MST, houve mobilização nas regionais para convidar as crianças, encontros preparatórios e, sobretudo tinha um caráter reivindicatório. Então, as coisas no MST são muito assim, quando existe o caráter da luta, da reivindicação, é abraçado pelo conjunto do movimento, isto é característico do movimento social mesmo (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

As atividades com as crianças Sem Terra têm, entre outros objetivos, o de trabalhar a educação, a identidade e a formação política

⁶⁰Esta informação foi obtida em reunião, no início de 2002 com membros do Setor de Educação e dos nove coletivos regionais de educação do Estado de São Paulo.

com as crianças. Não por acaso, os encontros de Sem Terrinha, realizados nos Estados desde 1996, têm sua importância demarcada pelo “envolvimento” e “mobilização” dos membros do MST/SP. O caráter reivindicatório demonstra ainda a predominância do *ethos* político, que é mais fácil de se conseguir.

As ações com os sem Terrinhas também são destacadas por BL:

Com educação também a gente trabalhou muito com sem terrinha, com as crianças daqui. A gente fazia muitas brincadeiras, fazia encontros regionais, e até hoje ainda faz. Mas eu não estou exercendo esta atividade, mas já fiz isto. Reunir a criançada, fazer brincadeira. Fazer os encontros com caráter mais político, trazer um pouco da realidade do movimento para as crianças, e na sua linguagem, trabalhando a importância do coletivo, da união entre as crianças. A gente não trabalha só a política com as crianças, mas é fundamental que elas entendam o porquê de ser Sem Terra, do Movimento Sem Terra e o porquê de trabalhar o coletivo. A gente sempre trabalha com as crianças Sem Terrinha nesse sentido, nesta linha (Entrevistada – BL/Itapeva).

Na fala dessa entrevistada, aparece a preocupação em formar um *ethos* políticos com as crianças. Formação considerada fundamental para “trazer um pouco da realidade do movimento para as crianças”. Com isto, diz a entrevistada, haverá uma continuidade: a “tendência é aquele Sem Terrinha que participar internamente no assentamento, se valorizado, vai participar sempre”. BL ressalta a necessidade de dar continuidade a essa atividade quando afirma:

Vai se frutificando. Nós hoje, na regional, trabalhamos o assentamento e fazemos o Encontro Regional de Sem Terrinhas. Neste encontro se trabalha a arte, a cultura e a formação política. Por exemplo, na época que havia os presos políticos em Itapetininga eles (Sem Terrinhas) escreverão uma carta e assinaram com as mãos pintadas. As pessoas que estavam presas se recordam disso até hoje, foram mais de cem (100) mãozinhas pintadas simbolizando as assinaturas delas. Foi

assinada desta forma para que não houvesse discriminação entre as crianças que sabiam escrever e aqueles que não sabiam. Também plantaram árvores para os presos. Mostraram que têm consciência das coisas, participaram de forma diferente, mas participaram da realidade (Entrevistada – BL/Itapeva).

As atividades feitas com as crianças são avaliadas como praticamente incorporadas pelas crianças, pois “elas mesmas se reúnem” na casa de uma delas, para brincarem e comer.

Um trecho interessante desta entrevista é quando BL fala sobre os Sem Terra que foram presos após participarem de uma manifestação de protesto contra o preço abusivo dos pedágios das estradas paulistas. Nesta manifestação os Sem Terra foram acusados pelas autoridades de depredar uma praça de pedágio na Rodovia Castelo Branco e presos em um presídio de Itapetininga/SP.

Estes membros do movimento foram considerados presos políticos por seus pares. Em manifestação de apoio à causa dos presos políticos, as crianças dos assentamentos de Itapeva realizaram algumas atividades. Uma delas foi escrever uma carta para os seus companheiros manifestando solidariedade e como havia crianças que ainda não assinavam seus nomes, a carta foi assinada “com as mãos pintadas”: as crianças colocaram suas mãos na tinta guache e as imprimiram no papel. O apoio das crianças a seus companheiros que se encontravam presos não foi esquecido, de maneira que os mesmos se recordam até hoje das “mais de cem (100) mãozinhas pintadas simbolizando as assinaturas delas”.

O plantio de mudas de árvores nas áreas de preservação dos assentamentos também foi uma atividade realizada com as crianças para que elas manifestassem seu apoio aos companheiros.

A preocupação em estabelecer a igualdade entre as crianças convém ser ressaltada. A arte, a ecologia e a política foram escolhidas para que todas as crianças pudessem participar da realidade de uma maneira diferente e pedagógica. Essas atividades ajudam formar

a consciência política sem que haja a discriminação entre elas e, ao mesmo tempo, servem para formar/mostrar a “consciência” das crianças e seu apoio aos companheiros, considerados presos políticos.

O encontro dos sem Terrinhas foram dois dias de discussão e de oficinas pedagógicas e culturais, envolvendo vários artistas da cidade de São Paulo, dando a mobilização um colorido interessante (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

Desse trecho, pode-se depreender, a existência da mística, utilizada freqüentemente pelo MST em suas diversas atividades, que simboliza e cultiva valores e sentimentos por meio de representações e gestos, palavras e prática. KL considera que o crescimento do número de mulheres e seus filhos e filhas presentes em encontros e congressos do MST também incentiva a formação de pessoas para atuar na educação infantil:

Na área de Educação Infantil houve muitas oficinas pedagógicas para estar trabalhando com educadores porque cresce cada vez mais a presença de crianças de 0 a 6 anos nos encontros do movimento: O que fazer com essas crianças? Reunião não é o melhor espaço para crianças. Então, sentiu-se a necessidade de se criar as cirandas Infantis, que são os espaços pedagógicos e lúdicos para as crianças, isso foi se tornando uma realidade que exigiu curso para formar pessoas que lidavam com as crianças nesses espaços (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

As Cirandas Infantis acabaram ganhando espaço no MST, que passou a produzir CDs, cartilhas para utilizar nos “espaços pedagógicos e lúdicos” dos acampamentos/assentamentos, bem como nas marchas, caminhadas, encontros, seminários e congressos. Segundo KL, a educação infantil também entra na pauta das reivindicações do Setor de Educação do MST/SP:

Outra coisa que está com força é a Educação Infantil. Eu noto que, por meio da educação infantil o todo do movimento vai retomando a educação como uma prioridade. Isto porque, em

novembro do ano passado (2000) houve uma mobilização das mulheres e cerca de 500 delas acamparam em frente ao INCRA/SP por três dias. Essa mobilização resultou numa negociação com a Secretaria da Justiça e Cidadania para a construção de 10 cirandas Infantis nas regionais do MST (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

No Estado de São Paulo existem nove regionais: a Regional Grande São Paulo; a Regional Leste, que engloba o Vale do Paraíba; a Regional Nordeste, formada por Ribeirão Preto, Araraquara, Barretos; a Regional Andradina; A regional do Pontal; a Regional Sorocaba; a Regional Itapeva; a Regional Promissão; a Regional Iaras.

Na negociação de Cirandas Infantis com a Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania/SP, ficou definido uma para cada regional (com exceção de Araraquara, Grande São Paulo e Iaras) e três para a Regional do Pontal. Fizeram parte da equipe de negociação membros do Coletivo de Gênero, da Direção Estadual do MST e do Setor de Educação.

A educação Infantil é chamada de Ciranda Infantil no MST como o objetivo de preservar o caráter lúdico juntamente com o pedagógico. Na opinião de KL, com a Educação Infantil o todo do movimento vai retomando a educação como uma prioridade, uma vez que na negociação estão envolvidos os membros de vários setores de atividades do próprio movimento.

A atuação do MST em torno das cirandas Infantis expressa também uma bandeira levantada pelo coletivo de Gênero do movimento, o que tem estimulado cursos para formar pessoas que lidam com as crianças em tais espaços. Outro aspecto importante dessa bandeira do coletivo de Gênero é a garantia de uma participação mais ativa das mulheres no interior do movimento, uma vez que na realização das atividades, marchas e encontros, sempre tem pessoas aptas a desenvolver atividades com as crianças enquanto suas mães participam.

Na Frente de formação de Formadores há um número considerável de sem Terra do MST/SP realizando cursos de Magistério em Veranópolis/RS e Pedagogia em Cáceres/MT:

No Estado, teremos para esse ano (início de 2001) a reunião do Coletivo Estadual de Educação, com a participação das pessoas que são referências nas várias regionais do movimento e a presença dos que estão fazendo os cursos formais de Pedagogia e Magistério: são 5 pessoas fazendo a Pedagogia da Terra em Mato Grosso [Cáceres/MT], 3 fazendo Magistério na turma nova e 2 pessoas na turma que já estava em andamento [Veranópolis/RS]. Esse pessoal são da linha de frente do movimento no SE do MST/SP. Nessa reunião vamos estar planejando as atividades para os próximos seis meses (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

A frente de Formação de Formadores e a Frente de educação Infantil estão empolgando o SE do MST no Estado de São Paulo:

Eu diria que duas coisas estão com força mística do movimento, a Educação Infantil e a Formação de Educadores. Por que? Porque tem envolvimento. A Educação Infantil porque está o todo do movimento, fruto da mobilização das mulheres. E a Formação de Educadores por conta do professor Bernardo Mançano que está estruturando aqui no Estado de São Paulo o curso de Pedagogia, a ser realizado no Pontal, onde todos os professores do Estado passariam, bem como os militantes que trabalham com formação e educação formal e informal. Esse curso pode impulsionar a formação/capacitação dos militantes para o trabalho de estruturação dos coletivos de educação nas regionais, o acompanhamento dos trabalhos nas escolas e o estudo sobre a Proposta pedagógica do MST (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

Neste trecho, a entrevistada sinaliza para o que tem envolvido o do MST/SP na atualidade. A Educação Infantil, por conta da mobilização das mulheres em torno da reivindicação para a construção das Cirandas Infantis nos próprios assentamentos e devido à sistemática de organizar grupos de pessoas para realizar trabalho com as crianças durante os eventos realizados pelo MST. E a Formação de Formadores,

por conta da expectativa de haver curso de pedagogia coordenado pelo MST no próprio Estado de São Paulo, fato que está sendo operacionalizado pelo professor Bernardo Mançano Fernandes, o que traria o alívio para os Sem Terra que precisam ser formados para atuar na educação, pois não mais seriam obrigados a viajar para outros locais com o objetivo de ter cursos que seguem a proposta Pedagógica do MST. A possibilidade de efetivar a existência desse curso impulsionaria a reflexão sobre a Proposta Pedagógica do MST junto aos Sem Terra do Estado de São Paulo, uma vez que ampliaria, segundo a entrevistada, a “formação/capacitação dos militantes” e contribuiriam com o trabalho dos mesmos na estruturação dos coletivos de educação nas regionais e o acompanhamento das escolas de assentamento:

De 1 a 6 de maio (2001) estaremos trabalhando a Semana Paulo Freire. Uma semana para lembrar a figura humana que foi Freire. Para trabalhar o Paulo Freire lutador como um todo, o lado do envolvimento político, do posicionamento e do ideológico. O lado educador, para refletirmos como foi que se desenvolveu sua contribuição para a educação não só brasileira (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

O reconhecimento do trabalho do professor Paulo Freire também é uma ação que está sendo realizada pelo SE do MST, não só no Estado de São Paulo. Uma atividade nesta direção foi realizada em Araraquara, envolvendo o SE do MST/SP, os assentados, os pesquisadores, os educadores e os alunos da FCL/UNESP local e as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação dessa cidade.

Um trabalho que vem sendo executado pelo SE do Estado, a pedido da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, é o acompanhamento para a implantação da Escola do Campo, a ser realizada em três escolas recém municipalizadas e que atendem primordialmente aos alunos de assentamentos de pequenos sítios. A municipalização das escolas de assentamentos rurais de Araraquara foi conseguida em função de uma luta dos próprios assentados, junto à

Conferência Municipal de Educação, realizada naquela cidade no ano de 2001:

Em Araraquara tem o Assentamento Bela Vista que não é do MST mas existe uma escola de 1ª a 4ª séries dentro do assentamento e há um grupo de pessoas que querem discutir a Proposta Pedagógica do MST. Existe uma perspectiva boa de discussão (Entrevistada – KL/Ribeirão Preto).

Na discussão da Escola do Campo tem participado os representantes dos assentados, as professoras que lecionam em tais escolas, os representantes da Secretaria Municipal de Educação, os membros do SE do MST e os simpatizantes do MST. No entanto, no início de 2002, a maioria das professoras que participaram da discussão da Escola do Campo solicitou transferência de escola, dificultando a implantação da mesma. A transferência de escola por parte de professoras é fato comum no sistema de ensino. No caso dessas escolas, que localizadas em áreas distantes e de difícil acesso. Com exceção de uma escola que possuem acesso por asfalto, as duas restantes e mais distantes, possui um longo caminho de estrada de terra. Tais fatores contribuem para que as professoras solicitem a transferência de escola tão logo apareçam oportunidades ou quando se inicia um novo ano letivo.

A caminho da Conclusão

Antes de tecermos algumas considerações finais, faremos uma síntese do que consideramos alguns passos dados pelos Sem Terra na direção de formulações educacionais/pedagógicas.

O MST tem elaborado reflexões teórico-pedagógicas sobre a educação dos Sem Terra em seu projeto sociocultural, resultando em um conjunto de idéias, valores, teorias e métodos, que expressa seu modo de focalizar a instituição escola e o papel que esta deve ter na formação/educação dos Sem Terra. Tais elaborações teórico-pedagógicas nasceram de experiências vividas por estes sujeitos e, portanto, têm como eixo central de elaboração as práticas sociais e as educacionais destes sujeitos, que transformadas em princípios filosóficos e princípios pedagógicos resultaram na Proposta Pedagógica do MST.

Tal proposta, mesmo que ainda não aplicada em todas as escolas públicas de acampamentos/assentamentos, apresenta contribuições importantes para pensar a escola e suas práticas pedagógicas. Contribuições essas que não se resumem à prática pedagógica nas escolas de assentamentos de reforma agrária, mas oferecem subsídios ao pensamento e à prática educacional brasileira, sobretudo às escolas existentes no meio rural.

1 - A crítica ao modelo urbano de escola aplicado ao meio rural⁶¹

A primeira contribuição está relacionada com a crítica efetuada pelo MST à adoção, pelos poderes públicos, de um modelo urbano de escola para aplicá-lo nas escolas do meio rural. Tal crítica não

⁶¹ As contribuições apontadas têm por referência o Movimento Negro, o qual chamou nossa atenção para as reflexões que realiza, cuja uma síntese se encontra no livro organizado por P. B. G. e SILVA & L. BARBOSA (1997) *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*.

é exclusiva do MST, existe uma série de estudos que, historicamente, mostram a inconveniência deste tipo de ação por parte dos poderes públicos.

O educador Paulo Freire é um dos protagonistas na crítica deste tipo. Podemos vê-la quando o educador afirma em *Pedagogia do Oprimido* que a escola é “bancária” e distante da “realidade” dos alunos. Temos consciência de que crítica de Freire diz respeito à escola de modo geral. Uma crítica da escola do meio rural pode ser vista na tese, sobre os trabalhadores rurais negros na Comunidade do Limoeiro/ RS, defendida por Petronilha G. e Silva (1987, p. 5) na qual afirma que “a escola rural está organizada a partir de uma lógica que não é a do homem do campo”.

O MST retomou, a seu modo, antes de qualquer coisa, a crítica à instituição escolar que tende a inclinar-se para os valores urbanos. O movimento questionou, entre outras coisas, a escola que simplesmente transplanta os valores urbanos para as escolas localizadas nos assentamentos, valores estes que se contrapõem aos valores rurais e, mais ainda, são contrários à história de luta e às experiências das famílias assentadas, como já tivemos oportunidade de mostrar.

As relações sociais que são construídas no interior da escola são tão críticas quanto os conteúdos ministrados na mesma. Ambos são currículos escolares que se modificam conforme a perspectiva de educação que se adota. A educação que privilegia a dimensão formal do conteúdo, não questiona a produção e a socialização do conhecimento, estando voltada para “depositar” conteúdos na cabeça dos alunos. Uma educação profundamente crítica necessita se perguntar a respeito da produção e da socialização conhecimento e, sobretudo, se ocupar das singularidades daqueles que também são sujeitos de conhecimentos - os educandos (FREIRE, 1996).

A melhoria pedagógica buscada pelo MST reclama que a escola deve valorizar a história de luta destes trabalhadores e assumir a realidade vivida por eles nas áreas de acampamento/assentamento.

Senira Beledelli, ao falar sobre os processos de formação do professor no curso Magistério de Férias do DER, mostra uma dimensão desta questão:

...ela [a Proposta Pedagógica do MST aplicada no DER] implica numa inversão da proposta de educação tradicional, porque enquanto a educação tradicional está mais presa à dimensão do conteúdo que o aluno deve absorver para que possa assim ter sabedoria, conhecimento, a nova proposta quer o diferente. O centro não está no conteúdo, o centro está no preparar a pessoa também no conteúdo, para que ela possa se inserir no mundo do trabalho do assentamento e da organização do assentamento, ajudando a própria caminhada do MST avançar (BELEDELLI, 1992, p. 22).

Neste sentido, a ação pedagógica precisa estar fundamentada no compromisso social, no direito à utopia, nas experiências de aprendizagem e, principalmente, considerar as relações entre as dimensões dos processos vitais e as dimensões dos processos cognitivos, e não apenas ser guiada pela “dimensão do conteúdo que o aluno deve absorver para que possa assim ter sabedoria, conhecimento”.

Esta vinculação entre ação pedagógica e vida real foi também ressaltada por JA, filho de assentado da Regional de Itapeva/SP e entrevistado para a realização desta dissertação, segundo o qual, vincular a escola com a comunidade é fundamental para desenvolver o que ele chama de “pedagogia da terra”, ou seja, uma pedagogia “mais voltada para a proposta de reforma agrária”.

Entendemos que esta alusão à pedagogia “mais voltada para a proposta de reforma agrária” seja uma crítica à educação que adota uma perspectiva tradicional, pois, com efeito, a escola tradicional, ao privilegiar o conteúdo em detrimento do processo, faz da relação professor-aluno uma base da relação de poder a partir da qual o conhecimento se transforma em instrumento mais de competição do que de cooperação.

A expressão “Pedagogia da Terra” expressa, ainda, o desejo de transformação dos padrões culturais vinculados pela escola, fazendo

com que tais padrões estejam entrelaçados pela cultura rural e, principalmente, com a rearticulação cultural realizada pelas experiências dos Sem Terra do MST.

Frente a situações como estas, o MST acredita ser necessário mobilizar a comunidade do assentamento por meio de equipes de educação, coletivos regionais de educação e setores de educação para se posicionar contra a escola que desrespeita as populações do meio rural e, muitas vezes, produz e reproduz preconceitos e estereótipos contras estas populações.

Veja o que diz Caldart sobre a necessidade de entender a relação entre a escola no meio rural e a luta dos Sem Terra pela reforma agrária para compreender o porque os Sem Terra tiveram que se preocupar e se ocupar da escola:

Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes (CALDART, 2000a, p. 147).

De fato, a realidade da educação brasileira mostra a existência de crianças fora da escola no campo ou na cidade, fato tão grave quanto fartamente documentado ou veiculado, o que dispensa demonstração. Tão grave quanto a inexistência de escola para todos é a existência de uma educação que não cumpre seu devido papel. Se, conforme entendemos, educar é formar dentro de um grupo social e cultural, o simples fato de a escola ignorar as peculiaridades sócio-culturais da população que a frequenta merece realmente ser questionado.

O estudo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva sobre a escola rural da comunidade de trabalhadores negros do Limoeiro também mostra o distanciamento da escola do local em que funciona, pois a

escola rural está organizada a partir de uma lógica que não é a do homem do campo: “Pareceu-me que a escola e o seu currículo (“curriculum”) só poderiam ser “adequados”, no sentido de próprio, peculiar, original de um grupo, quando compreendessem a opção de ser fundamental da comunidade onde está a escola, isto é, compreendessem a maneira própria, no caso do meio rural, de os trabalhadores rurais vivenciarem o mundo, a vida, o trabalho, as outras pessoas” (GONÇALVES E SILVA, 1987, p. 10).

O MST Também questiona a falta de brio dos governantes e dos poderes constituídos, que procuram justificar sua imobilidade diante do direito constitucional de todos à educação. As crianças acampadas geralmente não são amparadas em seu direito à educação, fato este que se tenta justificar, por exemplo, com o pseudo-argumento de que os acampamentos de Sem Terra constituem-se numa situação legalmente indefinida – a ocupação e o acampamento são considerados atos que ferem a legislação. Ora, tal alegação não justifica o desrespeito ao direito constitucional à educação.

Muitas vezes, a denúncia de exclusão ocorre devido à posicionamento de professores/as contrários/as à luta pela terra. Posicionamento este que pode acontecer tanto por parte de profissionais que vieram de fora para dar aulas em escolas de acampamento ou assentamento, quanto de profissionais que lecionam em escolas que recebem crianças de acampamentos e assentamentos.

A professora Margerete Santin, quando realizou a discussão da proposta pedagógica do MST em assentamentos de Santa Catarina, constatou a seguinte manifestação contra os assentados: “Olha, se o seu pai for para a ocupação, isso é crime; se o cara lá tem terra é porque ele trabalhou, ele é dono” (apud CALDART, 2000a, p. 157).

O estudo de Rosane Aparecida Araújo sobre a proposta de agrupamento das escolas rurais paulistas, realizado na região central do Estado de São Paulo, também identificou sentimentos de pena e

preconceitos contra as crianças assentadas que estudam em escolas próximas ao assentamento. Vejamos o depoimento de uma das professoras:

Os de sítio e de Bueno, os pais eram mais informados, tiveram um nível cultural melhor, estudaram um pouco e os dos assentamentos não! Eram muitos os pais analfabetos (...) Agora os do assentamento não! Eu tinha aluno que morava em casa de plástico... (apud ARAÚJO, 1996).

Diante de situações como as aqui exemplificadas, os Sem Terra aprenderam que, assim como se organizaram para ocupar a terra, precisavam se organizar para conquistar a escola e, posteriormente, se preparar para denunciar a existência de práticas discriminatórias na escola. O processo de denúncia do preconceito e dos estereótipos levou os Sem Terra a questionarem: *O que queremos com as escolas de assentamento? Como fazer a escola que queremos?* Tais questionamentos resultaram na defesa de uma escola ligada a seus valores e interesses e na elaboração da Proposta Pedagógica do MST, construção esta que trataremos a seguir.

2 - Os Sem Terra como centro da ação pedagógica

A segunda contribuição do MST consistiu na *formulação da Proposta Pedagógica do MST*, que estruturou os princípios de ação pedagógica com ponto de partida nas práticas sociais dos Sem Terra e de seu assentamento, local da escola. Com esta proposta, a escola é chamada a participar. Colaborar com seu papel para a construção da dimensão sociocultural dos alunos e da comunidade. Desta forma, a ação pedagógica não pode estar alheia à luta dos acampados/assentados, mas integrada a ela.

As respostas aos questionamentos vieram por meio da reflexão coletiva sobre o pensamento educacional, principalmente aquele que adota a perspectiva da educação como instrumento de mudança social. A contribuição de Paulo Freire é um exemplo que merece ser novamente lembrado – sua concepção de educação voltada para a realidade, com base na participação e no diálogo serviu de impulso à construção da proposta e ofereceu elementos teóricos para conduzir a citada reflexão coletiva:

Quando os professores conseguem montar na escola um grupo onde participam pais, professores e alunos, os resultados práticos são visíveis, porque assumem junto a nova proposta do partir da realidade, onde o desafio é montar uma escola organizada onde as crianças trabalham, estudam e participam de uma direção coletiva, desde pequenas aprendem a tomar decisões e muitas vezes assumindo o processo organizativo (BELEDELLI, 1992, p 23).

Beledelli retrata a formação de professores no curso de Magistério de Férias do DER, mas, como dissemos, este curso também serviu para lapidar a Proposta Pedagógica do MST. Em sua fala é possível perceber a contribuição dos ideais de Paulo Freire em termos como: partir da realidade, participação organizada, coletiva.

Quando a educação nas escolas de acampamento/assentamento aborda a realidade dos Sem Terra, o ensino é realizado por meio de temas geradores,⁶² outro elemento que aproxima a Proposta Pedagógica do MST das concepções de Paulo Freire.

A organização do processo educativo por meio de temas geradores, por sua vez, facilitou a aproximação das práticas pedagógicas

⁶² O tema gerador delimita o campo e deve ser suficientemente amplo para permitir chegar aos níveis de teorização a que o grupo se propõe, e, ao mesmo tempo, suficientemente concreto para que se possa identificar a realidade do grupo com o qual se trabalha. Através do tema gerador, o eixo temático ajuda a alcançar um segundo objetivo: a relação específica do particular do grupo com o aspecto mais conjuntural do tema escolhido; o encontro entre o *geral* e o *particular*, entre o *abstrato* e o *concreto*, entre a *vida cotidiana* e o *projeto histórico*.

realizadas na escola com as práticas sociais do MST e do assentamento, o que também pode facilitar uma relação mais democrática e horizontalizada de socialização do saber que contribui na construção da dimensão sociocultural dos alunos no todo de sua comunidade:

O papel da cultura é codificar o mundo, ou melhor dito, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações, as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo (GONÇALVES E SILVA, 1987, p. 74).

Nestes termos, é condição primordial de uma educação, que parte da realidade, conhecer e respeitar os aspectos socioculturais do grupo.

A escola diferente, nascida no entremeio das lutas e da reflexão teórica, também mostrou seu espírito combativo desde o início de sua elaboração. Questionamentos como “O que queremos com as Escolas de Assentamento?” e “Como fazer a Escola que queremos?” mostram que a reflexão se encaminha na construção de uma proposta que identifica *o que* se espera e *como fazer* o que se quer.

E, certamente, os sujeitos desta realização já estão dados – os próprios Sem Terra e seus coletivos de educação. Veja-se que os Sem Terra aprenderam e aplicaram mais este legado de Paulo Freire: *a libertação autêntica é realizada pelos próprios interessados na libertação, ela é “(...) práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996, p. 67).*

Compreender A proposta pedagógica, realizada coletivamente pelos Sem Terra, como a maior parte das ações do MST, foi construída para assumir um compromisso com os Sem Terra: libertar os Sem Terrinha da opressão que a escola urbanocentrada tenta impor. Por isto, à escola foi atribuído o papel de compreender a “...experiência mais ampla de formação humana deste novo sujeito social (...) para

entender por que e como estão propondo uma escola que, simplesmente, possa constituir-se como parte desta experiência” (CALDART, 2000, p. 23).

o papel da escola como parte do processo de formação humana dos trabalhadores é recolocar essa instituição nos trilhos de um de seus objetivos pedagógicos fundamentais – preocupar-se *com* e ocupar-se *da* formação humana num contexto social e cultural. Neste sentido, cumprindo esse papel a escola não se reduz ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais. Seu papel é ampliado de modo a constituir-se em parte das práticas desses sujeitos sociais, contribuindo com a construção de seu projeto, ou seja, de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro.

Várias pedagogias e vários elementos de teorias pedagógicas foram dinamizados pelo MST em sua Proposta Pedagógica, por exemplo: a escola que abordasse o sentido educativo de um movimento social ou de uma prática social; a educação como um processo social que acontecesse por meio das próprias relações constituintes do ser humano e a humanização; a escola vinculada com processos sociais concretos. Isto é:

A teoria pedagógica se desconstitui quando se descola dos sujeitos sociais concretos em torno dos quais acontece a educação. Neste sentido, a discussão que vincula hoje educação e movimentos sociais, além de recuperar uma matriz pedagógica originalmente constitutiva da própria pedagogia, traz novas dimensões a ela, transformando-a. A própria idéia da prática social como princípio educativo, à medida que é interpretada desde a realidade de um movimento social concreto, se enriquece de novos sentidos e formula novas questões à pedagogia (CALDART, 2000, p. 56).

A construção da Proposta Pedagógica do MST significou o início da escrita de mais um capítulo da história de uma educação popular no meio rural. Tal proposta reconhece a participação da comunidade no

encaminhamento das questões educacionais e coloca como dever da escola a participação nos assuntos que envolvem a comunidade. Carlos Rodrigues Brandão apresenta uma definição de educação popular que permite este entendimento quando afirma que esta educação:

É um meio de produção de poder da sociedade civil e, através dele, um caminho de conquista da participação ativa e consciente, tanto na totalidade da vida comunitária quanto em todas as esferas da vida social (BRANDÃO, 1995b, p. 26).

Assim, educação popular é uma prática política e pedagógica a serviço das classes populares. Esta educação combate a legitimação dos interesses da elite. Neste sentido, as experiências de educação popular dos anos 60 ocorreram atreladas aos *movimentos de cultura popular* e na década de oitenta foram realizadas em nome dos *movimentos populares* (BRANDÃO, 1985, p. 30-2), ambas realizadas fora das instituições escolares formais. A contribuição que o MST ofereceu à educação popular, ao *formular sua Proposta Pedagógica* e tentar aplicá-la, é justamente tentar fazer com que a educação popular adentre a escola oficial e passe a ocupá-la também.

Um outro capítulo de história da educação popular no meio rural começou a ser escrito com início da formação institucionalizada do professor por meio do ideário da educação popular, o que veremos a seguir.

3 - A formação do professor para implantar a Proposta Pedagógica do MST

A terceira contribuição do MST correspondeu à *formação do professor como parte de um processo coletivo de implantação da proposta pedagógica*, já que o professor foi pensado com um militante, como aquele que deve ajudar a levar adiante, inclusive e principalmente na escola, o jeito, o saber e os interesses dos assentados.

O MST compreendeu que a superação da exclusão praticada contra os filhos dos moradores do meio rural passa pela necessidade de aperfeiçoar o próprio professor como um educador de sujeitos da transformação social. Para isso, o movimento creditou ao seu processo de formação o que segue: - “o sentido educativo de um movimento social ou de uma prática social”; - “a educação como um processo de formação humana”; - a escola como “um dos tempos e espaços de formação” que deve ser compreendida dentro de “seus vínculos com processos sociais concretos” (CALDART, 2000a, p. 54-61).

A consciência do caráter excludente da escola freqüentada pelos filhos dos Sem Terra ajudou a iluminar o caminho, mas foi insuficiente para construir uma escola como lugar de formação dos “sujeitos da transformação social”. Os Sem Terra tiveram que ir mais fundo. Além da compreensão do processo educacional, tiveram que compreender o processo de formação do professor.

O professor foi pensado, então, como um agente capaz de operar mudanças no modo tradicional de conceber conteúdos, métodos e a organização do espaço escolar. O papel do professor passou a ser, também, o de transformar a imagem e a semelhança que a escola do campo possui com a escola da cidade numa escola com o jeito, com os saberes e com os interesses dos trabalhadores do campo.

A formação deste professor começou a ser satisfeita com a abertura de cursos formais de magistério de pedagogia, visando atingir os objetivos propostos, tal como vimos anteriormente.

Dentro do processo de mudança da escola, além do engajamento do professor, também tem que haver a participação da comunidade, que, como vimos, se faz por meio das equipes ou coletivos de educação. A participação da comunidade constitui a quarta contribuição e será tratada em seguida.

4 - A ação pedagógica como uma ação coletiva

A quarta contribuição do MST foi reconhecer o *trabalho pedagógico como um trabalho coletivo, no qual a comunidade deve ter um papel decisivo*. A organização das famílias e do movimento para denunciar a escola excludente permitiu aos Sem Terra postularem uma escola diferente, investirem na formação de professores e exigirem a participação da comunidade na gestão da escola e do processo pedagógico.

Mesmo que em alguns assentamentos ou Estados a Proposta Pedagógica esteja colocada como um horizonte, como é o caso de São Paulo, o tripé *proposta pedagógica, formação de professores, participação da comunidade* permitiu ao movimento aprofundar sua reflexão educacional e perceber que trabalhar de forma unilateral não contribui para o processo de mudança educacional.

A participação da comunidade tem sido um dilema para a educação que pretende atingir a perspectiva dos próprios interessados. De um lado, essa participação tem sido vista como uma interferência da comunidade em trabalhos que exigem um preparo específico e, de outro lado, a conscientização do professor não tem sido suficiente para realizar um trabalho educativo avaliado positivamente pelas comunidades interessadas.

A inclusão da comunidade no trabalho educativo e a formação do professor específico expressam conflitos desta natureza envolvendo os Sem Terra. Da parte do MST, considerou-se que, de um lado, a pura e simples participação da comunidade sem o envolvimento dos professores resultaria em uma espécie de “democratismo” ou “basismo”, o que não resolveria a questão educacional dos assentados e, de outro, somente a formação dos professores sem a presença de um coletivo de reflexão e encaminhamento pedagógico poderia levar a um tipo de “pedagogismo”, uma educação que não executaria a contento a

proposta de ensino e de escola que atendesse aos interesses e aos objetivos dos Sem Terra.

Segundo Luiz Bezerra Neto (1999, p. 88), “o MST inova no conceito de escola pública” quando defende a gestão participativa da escola. Nestes termos, a gestão deve ser efetivada pelos interessados, mas a manutenção dos prédios e os salários dos funcionários devem ser pagos pelo Estado.

É conveniente ressaltar, com base no estudo que fizemos, que a participação da comunidade na escola e no processo pedagógico não tem sido algo fácil de se conquistar. Contudo, é válido ressaltar, também, que o tipo de participação que o MST propõe difere da noção de participação comumente realizada, o que permite colocá-la sob a rubrica de contribuição do MST.

5 - A Transformação do tempo e do espaço da escola

A quinta contribuição foi ter percebido a necessidade imprescindível *de transformar o tempo e o espaço* para que a escola se integre à dinâmica da comunidade e aos seus interesses. Os Sem Terra que lutaram para conquistar um território para a construção de sua utopia, começaram a lutar também para que a escola, juntamente com a comunidade, fosse o espaço e o tempo que orientassem as novas gerações.

Ciente disto, os Sem Terra propuseram a reconstrução da escola para garantir, tanto o direito de acesso das crianças à educação como o de sua permanência, por meio da organização da escola segundo os ideais de seu grupo social.

Pensar a educação brasileira do ponto de vista dos Sem Terra foi, portanto, propor modificações na estrutura da escola, permitindo a participação coletiva. A base deste entendimento esteve na compreensão de que o processo de exclusão social não acontecia

apenas no nível ideológico, mas também no nível operacional, pois a escola é também uma estrutura que, quando excludente, nega a identidade social dos que a freqüentam.

6 – A centralidade da ação pedagógica na identidade dos Sem Terra

A sexta contribuição do MST foi ter *centrado a ação pedagógica na identidade histórica dos trabalhadores do campo*, cujas raízes se encontravam na luta, na cultura, na identidade e na experiência de ser Sem Terra. Isto é, o MST considerou como conteúdos não só os chamados conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como também os saberes acumulados na identidade da luta.

Esta contribuição trouxe à discussão a necessidade de se pensar modos de trabalhar a cultura dos grupos sem desprezar o currículo oficial, inclusive apontando a necessidade de reler o currículo na perspectiva dos grupos sociais.

Ao se deter sobre o processo educativo e, ao mesmo tempo, sobre a experiência de ser Sem Terra, o MST reafirmou a existência de diferentes identidades e o princípio de que os movimentos sociais deveriam questionar o discurso e a prática homogeneizadora presentes nos conteúdos escolares.

Concordamos com Roseli S. Caldart ao dizer que a escola constitui-se como tempo e espaço significativos dos processos socioculturais de formação e de fortalecimento de sujeitos:

E se constitui assim muito mais pelas relações sociais que constrói em seu interior, do que exatamente pelos conteúdos escolares que veiculam, embora os conteúdos também participem destes processos, especialmente do que se refere à produção e socialização do conhecimento (CALDART, 2000, p. 61).

Caldart nos chama a atenção neste trecho para a importância do currículo oculto das escolas. As relações sociais que se estabelecem no interior da escola são tão fundamentais de serem mudados quanto os conteúdos e só assim poderemos dizer que teremos uma escola preocupada com a formação integral de seus educandos. As preocupações com os conteúdos também são válidas, pois também participam do processo, principalmente quando oferece uma “educação bancária”, se preocupa apenas em “depositar” conteúdos na cabeça dos alunos (FREIRE, 1996).

Contra uma “educação bancária”, o movimento propõe uma educação popular, que não nega os sujeitos que dela participa. Mas os faz mais sujeitos à medida que a educação amplia sua participação nos processos culturais de formação e de fortalecimento da identidade Sem Terra. Uma identidade coletiva, construída com base em relações, em espaços sociais e em práticas sociais, elaborada na medida que os Sem Terra se fazem humanos humanizando o seu mundo:

Construindo o mundo, as pessoas nos grupos e com eles, bem como com outros com que se relacionam, constroem sua identidade (G. SILVA, 1987, p. 73).

O tempo e o espaço do acampamento/assentamento e da escola são dimensões em que a identidade Sem Terra se forma e se manifesta. Portanto, o MST questiona justamente essa indisposição ou desconhecimento da escola com relação à identidade de seus membros.

A cultura do meio rural vista no centro do questionamento das práticas homogeneizadoras presentes na escola teve a ver, fundamentalmente, com o reconhecimento e o respeito da produção cultural realizada pelos trabalhadores.

Segundo Hall (1997, p. 55), a identidade é um “modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto as concepções que temos de nós mesmos”. Assim, a dança, a música, a

religião, as tradições, as festas dos trabalhadores garantem sua identidade. A mística é o momento de celebração e encenação da vida, no qual essa identidade é reafirmada, momento em que são festejadas as conquistas, (re)lembrados os lutadores pela libertação do povo e os lutadores para sua própria libertação.

Por fim, a sexta contribuição focalizou o processo educativo nas práticas sociais e na identidade Sem Terra. Ela foi elaborada quando o MST questionou sobre o perfil de homem desejado, que cidadão ajudaria a construir, que sentido de humanidade valorizaria e qual o sentido que a terra passaria a ter para os membros do movimento. Isto é, quando colocou para si (coletivo educacional) o questionamento sobre as possibilidades da educação e da teoria pedagógica para o processo de mudança.

7 - O questionamento das matrizes pedagógicas

A sétima contribuição do Setor de Educação do MST foi ler, interpretar e aplicar as teorias pedagógicas focalizando os desafios do movimento e a identidade Sem Terra e não, exclusivamente, as teorias de ensino e de aprendizagem. O MST compreendeu a formação humana como central no processo pedagógico de sua escola, ou seja, as teorias educacionais e pedagógicas deveriam ser interpretadas e mobilizadas segundo os desafios da própria comunidade e da identidade de Sem Terra.

O enfoque educacional tem como centro o questionamento sobre quais as matrizes pedagógicas seriam retomadas e quais outras são criadas a partir de um fazer e de um pensar sobre a educação e a escola vinculada organicamente ao MST.

Neste sentido, a Proposta Pedagógica do MST realizou sua própria reflexão sobre as teorias pedagógicas, deslocando a predominância do pedagogismo e colocando os sujeitos do processo

educacional (Sem Terra) como centro de suas práticas pedagógicas. A proposta pedagógica desarticulou a importância desmedida que certos tipos de conteúdos possuíam em muitas ações pedagógicas. Entendeu que os princípios estruturadores do processo de organização do conhecimento escolar, muitas vezes derivados tão somente das teorias sobre ensino-aprendizagem, não poderiam ser tomados como princípios norteadores de todo o processo de educação/formação dos seres humanos.

8 - O MST como parte do processo educacional

A oitava contribuição foi a percepção *do próprio MST como parte do processo educacional*. Os Sem Terra elaboraram reflexões de seu processo histórico específico, tornando esta história um dos conteúdos que necessita adentrar a escola.

O caráter educativo dos movimentos já foi por nós apontado, mas a novidade foi o movimento ter discutido a si mesmo como parte integrante do processo educativo, inclusive no interior da escola. Uma frase dita com frequência pelos membros do MST e escrita em vários documentos diz o seguinte: “O movimento educa a escola e a escola educa o movimento do MST”.

A compreensão do fazer-se coletivamente foi fundamental para seus membros perceberem a dialética que unia MST e Educação, corporificando-se num jeito coletivo de construir e socializar conhecimentos e escolas.

A apreensão do processo de desumanização das populações do campo permitiu ao MST compreender quais deveriam ser suas ações para reverter tal processo. No caso da educação, a história é farta em demonstrar o descaso das autoridades com relação à educação das populações rurais. Quando houve uma preocupação com a educação dessa população, esta se revelou muito mais uma “escola no campo”, que

prega valores materiais do sistema capitalista e tanto podem estar no urbano como no rural que uma “escola do campo”. Os homens do campo não descartam e até precisam conhecer a cultura e os valores existente no mundo urbano, sem o que a escola estaria formando sujeitos pela metade, o que ela não pode é ter o urbano como principal, pois quando isto ocorre a escola está participando mais do processo de desumanização do que de formação humana.

Nesse sentido, vemos que a oitava contribuição expressa uma relação intrincada, na qual tanto a escola cabe dentro do movimento, como o movimento cabe dentro da escola de assentamentos de reforma agrária. No processo de ocupação da escola pelo MST identificou-se uma preocupação com a educação que, de um lado, é uma preocupação com a conquista de escolas para os assentados e, de outro lado, é uma preocupação de fazer com que as ações do movimento sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica para trabalhar os conteúdos, a organização e o jeito de ensinar da escola de assentamento, que deve inter-relacionar dialeticamente a cultura do meio rural, a cultura da luta e a cultura educacional.

Concluindo: Amarrando os fios do horizonte

Propusemo-nos a compreender a construção da Proposta Pedagógica do MST e o tipo de espacialidade que ela adquiriu no Estado de São Paulo. No percurso da pesquisa, usamos a experiência vivida pelo pesquisador – o uso da própria memória – para realizar a descrição da ocupação, a interpretação dos sentimentos que acompanham as ações organizadas e o (re)enraizamento da identidade ligada à terra.

No percurso, compreendemos a dinâmica de construção da Proposta Pedagógica do MST, fruto de uma caminhada que vai da pedagogia da luta à pedagogia da escola propriamente dita. E, ao compreender tal processo, destacamos a visão de mundo dos sem terra – sua ideologia orgânica. Captamos, sobretudo, a importância que esta atribui à organização dos conteúdos, dos espaços e dos tempos escolares. Verificamos, ainda, que é possível na prática uma educação libertadora. Enquanto os teóricos, acusando a escola de todas as artimanhas contribuíram para facilitar o desamparo ao qual ela – escola – foi submetida, forjava-se na prática uma educação e uma escola libertadora em que a proposta pedagógica tem como componentes centrais as práticas sociais vividas pelos assentados.

Essa relação dialética entre educação e práticas sociais ou entre realidade e conteúdos formais é utilizada pelos integrantes dos coletivos de educação como baliza para a reflexão das teorias pedagógicas, principalmente as que permitem produzir e reproduzir um enraizamento das tradições culturais e políticas de um projeto sociocultural próprio. Por isto, a questão pedagógica é um dos pilares do projeto sociocultural do MST.

No interior deste projeto, a educação é um espaço no qual a luta dos assentados deve estar presente, para transformar a escola em *locus* da construção da identidade Sem Terra e de transformação da própria sociedade. Assim, a reflexão coletiva da escola e da educação

contribui para com a renovação pedagógica e cultural no meio rural, como também da educação de alunos do meio rural realizada nos centros urbanos.

Nossa análise sobre a dinâmica político educacional no interior do MST/SP revelou a tentativa de introduzir uma educação “diferente” nas escolas de acampamento e assentamento. Porém, as dificuldades encontradas têm impedido que ela seja implementada, ficando a implantação como um horizonte do SE/MST no Estado de São Paulo.

Estaria faltando ao SE e aos coletivos educacionais precisar melhor, fundamentar a proposta pedagógica junto aos assentados? Isto é: estaria o SE sem conseguir dizer a palavra dos assentados que representa? Ou o SE deseja algo que não expressa a vontade da maioria dos assentados que tem filhos (as) na escola? A questão da representação não estaria desvirtuando o caminho para construir a consciência coletiva de uma outra escola?

Buscar respostas para estas questões exige um esforço conjunto, pois se faz necessário compreender: “O que é?”; “Como funciona?” - não só a questão educacional no MST, como também a própria estrutura burocrática do Estado. A partir daí é que se deve avaliar as ações a serem priorizadas, em cada situação.

Se entendermos por implementação da Proposta Pedagógica do MST as mudanças na estrutura da escola e nos conteúdos por ela desenvolvidos, que priorizem também os interesses políticos, sociais e culturais dos Sem Terra, conseqüentemente, é essencial que esta escola se abra para a participação dos Sem Terra, que também devem deliberar sobre a forma de educar, os conteúdos a serem ministrados e a maneira de avaliar.

Notamos que alguns passos foram dados, principalmente no que se refere à formação de uma ética de atuação política, mais fácil de conseguir, enquanto a ação educacional exige além da formação

específica, uma discussão de base e o convencimento da mesma em prol da Proposta Pedagógica do MST.

O empenho do MST para a construção e organização de equipes de educação nos acampamentos e assentamentos do MST do Estado de São Paulo foi trabalhado a partir dos anos 90 do século XX. E sabemos, conforme exposição feita nos capítulos anteriores, que tal construção representa a estrutura e, portanto, uma parte necessária à implantação, com sucesso, da Proposta Pedagógica do MST nas escolas de assentamentos de reforma agrária. Porém, tal construção é algo que não se esgota e que precisa sempre ser trabalhada, acompanhando a dinâmica do movimento e a dinâmica das pessoas no movimento.

Da mesma forma, argumentamos que a implementação da Proposta Pedagógica do MST sofre influência das condições espaciais, políticas e sociais enfrentadas pelos assentados em cada região de um mesmo Estado ou no conjunto do Estado. Influências estas que, por certo, podem contribuir ou dificultar a implementação desta iniciativa educacional.

Uma dessas dificuldades relaciona-se com a formação de professores de acordo com a perspectiva da Proposta Pedagógica do MST. Vimos que a formação destes professores contribuiu fundamentalmente para o avanço da Proposta Pedagógica do MST no Rio Grande do Sul. Nesse aspecto, grande impulso foi dado com a criação do curso de Magistério de Férias, onde muitos Sem Terra gaúchos foram titulados, primeiro na FUNDEP/DER e, posteriormente, no ITERRA.

O aumento da quantidade de professores formados ampliou o número de pessoas qualificadas para conduzir a discussão especificamente pedagógica, segundo as diretrizes teórico-pedagógicas do MST. Da mesma maneira, a titulação propiciou a tais professores disputar concursos para o cargo docente nas escolas de assentamento,

questão que não deve ser desprezada, uma vez que permitiu contornar aspectos que são exigidos pela burocracia estatal.

Destaque-se, ainda, um outro aspecto ligado à existência do curso Magistério de Férias. Além dos alunos do MST, o curso (no DER/FUNDEP e, posteriormente, também no ITERRA) abrigava (e ainda abriga) professores dos municípios circunvizinhos que não tinham completado uma formação apropriada para o exercício do magistério. A participação destes docentes relaciona-se com a pressão dos munícipes gaúchos para a melhoria do ensino rural, resultando no estreitamento entre alguns professores Sem Terra e demais professores (que não integram os Sem Terra) que dão aulas nas escolas dos assentamentos ou outras escolas rurais.

A participação de Sem Terra de São Paulo nos cursos de Magistério e Pedagogia permite avançar na formação do professor que possa garantir a aplicação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas de acampamentos/assentamentos do Estado. A criação de um curso de Pedagogia no Estado, como foi mencionado por KL, pode ampliar esta formação e reduzir a evasão escolar, uma vez que os custos para deslocamento e estada no próprio Estado é menor.

Contudo, o fato de haver um professor esclarecido parece não garantir a implementação da proposta pedagógica, porque, como vimos, tal implementação também depende de uma ação coletiva. Assim, acreditamos que a formação do professor é uma condição fundamental, mas não é a única condição.

Quanto à formação de professores, dois aspectos precisam ser considerados: primeiro, a formação para o magistério exige o conhecimento de ações específicas para a formação de qualquer ser humano, em especial das crianças; segundo, a necessidade de conhecimentos que são específicos da cultura e dos valores próprios das populações rurais, que há muito tempo, se não desde sempre, não pode continuar a ser vista de maneira dicotômica, na forma conhecida rural

versus urbano. Pensando nisto, a Proposta Pedagógica do MST considera que a melhor formação é aquela que permite ver os entrelaçamentos entre o rural e o urbano, bem como suas especificidades, que são culturais e não pode ser vista como hierarquizada.

Da mesma forma, a proposta pedagógica exige que se forme os Sem Terra como um sujeito de um mundo em processo de transformação, em movimento, e não de um mundo estanque. Mesmo porque, este entrelaçamento entre o rural e o urbano foi efetuado pelo capitalismo, e não é a realização da reforma agrária ou de uma educação diferente que vai ameaçar tal ligação, o que o MST espera é que a educação sirva para que os Sem Terra possam enfrentar os desafios que deles são exigidos tanto no campo – produção e venda dos produtos e gerenciamento do lote de reforma agrária – como na cidade – negociação com os compradores, fornecedores e agências de crédito ou mesmo para viver na cidade e trabalhar para si ou nos escritórios e nas associações do movimento com sede nos centros urbanos.

Este último aspecto merece maior apreciação, sobretudo porque a maioria dos professores parece desconhecer uma certa tendência, no processo educacional, de tornar hegemônicos os valores urbanos, tendência esta que, conforme mencionamos anteriormente, caracteriza a “escola no campo”. Se reconhecem a tendência, tais professores parecem não possuir elementos históricos e sociológicos que possam auxiliar na tentativa de sanar a deficiência do sistema de ensino, que sob o signo da unificação, restringe a possibilidade de um ensino voltado para a realidade rural, especificamente a dos assentamentos de reforma agrária.

Outras dificuldades podem estar relacionadas com caminhos trilhados pelas políticas educacionais do Estado. Se compararmos o Estado do Rio Grande do Sul e o Estado de São Paulo, sobre a política de municipalização do ensino, vamos observar que o primeiro realizou tal

processo no início dos anos 80 e o Estado de São Paulo só realizou a municipalização, de forma mais intensa, do início para o final dos anos 90 do século XX.

Sem avaliar o mérito da proposta em si, talvez a municipalização do Ensino Fundamental tenha contribuído na aplicação da Proposta Pedagógica do MST no Rio Grande do Sul. A pressão dos assentados pode ser equivalente, lá e cá, mas no caso do Rio Grande do Sul, já municipalizado, a pressão coletiva e direta sobre os poderes constituídos, aliada à formação docente na perspectiva desejada, pode ter facilitado a implantação da Proposta Pedagógica do MST. Assim, a implantação da Proposta Pedagógica do MST na escola pública exige um posicionamento firme da comunidade. Intervenção esta que é primordial para a transformação da escola. Neste caso, não é demais repetir mais uma vez, que é fundamental continuar atrelando a atuação política existente com um *ethos* educacional.

A entrevista realizada com KL chama a atenção para a dificuldade de concretizar, no Estado de São Paulo, a “discussão teórica” existente no nível nacional. Ela nos faz supor que os coletivos educacionais no Estado de São Paulo ainda apresentam dificuldades de atuação, tanto junto à base (nos assentamentos), quanto junto aos poderes constituídos. Esta discussão com a base precisa ser tomada como prioridade para que haja empenhos dos Sem Terra, da base, na luta pela “escola diferente”.

O SE deve continuar, ainda, aproximando-se dos professores, dos diretores e das autoridades educacionais para que seja possível a máxima divulgação da proposta pedagógica nas escolas. Um exemplo de divulgação foi realizado na cidade de Araraquara/SP, por ocasião de o governo progressista ter interesse em implantar a Escola do Campo. Aproximações com diretores e professores também foi realizada na regional Itapeva. Tais ações devem ter prosseguimento, permitindo

acumular forças e aliados para a implantação da Proposta Pedagógica do MST nas escolas públicas dos assentamentos.

Entendemos que as tentativas de ocupar a escola pública com seus interesses específicos trazem reflexões e subsídios à elaboração de propostas educacionais para outros grupos sociais. Isto é, as ações educacionais do MST mostram maneiras de os grupos e movimentos sociais conquistarem uma escola pública que esteja sob seu controle.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José R. P. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. 2º ed. rev. São Paulo: Educ. 2000.

ANDRADE, Eliane Aparecida de. *Processo de Trabalho, Espaço e Sociabilidade: a Sericicultura no Assentamento de Reforma Agrária do Horto Silvânia*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Rosane Aparecida de. *Os pés vermelhos e a proposta de Agrupamento da Escola Rural*. São Carlos/SP: UFSCar, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação).

ARROYO, Miguel & FERNANDES, Bernardo Monçano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional por um Educação Básica do Campo, v. 2, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo).

_____. Educação em tempos de exclusão. In GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *A Cidadania Negada política de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires/Argentina: Conclaso; ASDI, setembro, 2000, p. 266-275.

BANDEIRA, Maria de L. *O Território Negro em Espaço Branco*. São Paulo: Editora Brasiliense/CNPq, 1988.

BARRETO, E. S.S. O ensino rural paulista: desafios e propostas. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, n 56, fev./1986.

BELEDELLI, Senira. *A experiência de uma Escola que constrói com, e para o trabalho*. Joaçaba/SC: UNOESC. Pós-Graduação – Lato Senso – em Sociologia da Educação, 1992.

BERGAMASCO, Sonia M. P. Pereira & NORDER, Luiz A. Cabelo. Os impactos regionais dos assentamentos rurais em São Paulo (1960 – 1997). In MEDEIROS, L. S. de & LEITE, S. P. *A formação dos*

- assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre: Ed. da Univ. Fed. do Rio G. do Sul, 1999.
- BETO, Frei. Efeitos do Pensamento Único. In *Revista Caros amigos*, São Paulo, ano IV, n.º 4, julho de 2000.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 67).
- BOGO, Ademar. *A Vez dos Valores*. São Paulo: MST, 1998.
- _____. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- _____. *O MST e a Cultura*. São Paulo: MST, out. 2000.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é Método Paulo Freire*. SP: Brasiliense, 1981.
- _____. *Educação Popular*. SP: Brasiliense, 1985.
- _____. *Identidade e Etnia: construção da pessoa e a resistência cultural*. SP: Brasiliense, 1986.
- _____. *O que é educação*. SP: Brasiliense, 1995a.
- _____. *Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. SP: Cortez, 1995b.
- CAIRES, Ângela. *Fios Tecidos: A malha da terceirização no setor têxtil em Araraquara*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia).
- CALAZANS, Maria J C & outros. O PRONASEC e as ações sócio-educativas no meio rural: uma análise. In: *Fórum educacional*. Rio de Janeiro, 8 (3), jul./set. 1984, p. 71-92.
- _____. & outros. Dois programas de Educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. In *Fórum educacional*. Rio de Janeiro 9 (4), out./dez. 1985, p. 43-64.

_____. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In DAMASCENO, Maria Nobre e THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli & SCHUWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In STÉDILE, João Pedro & GÖRGEN, Frei Sérgio (orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991, p. 85-114.

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

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In GENTILI, Pablo E FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *A Cidadania Negada política de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires/Argentina : Conclaso; ASDI., setembro, 2000b, p. 125-144.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano de professoras e professoras de uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação).

CARVALHO FRANCO, Maria Sylvia de. *Homens livres na ordem escravocrata*. IEB/USP, SP, 1969.

CARVALHO, José M. *A formação das almas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. *Os jovens "Sem-Terra" Identidades em Movimento*. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 1999. Tese (Doutorado em Educação).

CERTOLO NETO, Francisco. Simmel: Sociabilidade e Sociedade Moderna. In D'INCAO M. A. (ORG.). *Sociabilidade: Espaço e Sociedade*. São Paulo: Grupo Editores, 1999.

- COELHO, Marília. A importância da cultura camponesa nos processos de resistência. In *COLLOQUIM* - Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente/SP: UNOESTE, v. 1, n. 1, jun. 1997, p. 2-6.
- COSTA, Antônio C. M. *A educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Sem Terra: A experiência do curso de magistério*. Marília/SP: FFC/Unesp. Dissertação (Mestrado em Educação), 1999.
- COSTA, Sidiney A. A militância do movimento negro na formação de professores em Direitos Humanos - *Trabalho de aproveitamento da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos* - PPGE/UFSCar: São Carlos, 1999 (mimeo).
- _____. Política Social e Educação: uma alternativa do MST. 23^a Reunial Anual da ANPED. Caxambu/MG, setembro de 2000.
- _____ & outros. O Diário de Campo e a memória do pesquisador. In WHITAKER, Dulce C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau/SP: Letras à Margem; CNPq, 2002.
- COSTA, Wanderley Messias. *O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil*. São Paulo: Edit. Contexto, 1988. (Coleção repensando a Geografia).
- D'ANDRÉ, M. & LUDKE, M. *Pesquisa em Educação abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1999.
- D'INCAO Maria Conceição. *O Bóia Fria: acumulação e miséria*. 6^aed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1976.
- D'INCAO, Maria A. (org.) *Sociabilidade: Espaço e Sociedade*. São Paulo: Grupo Editores, 1999.
- DAMASCENO, Maria Nobre e THERRIEN, Jacques. *Educação e escola no campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.
- DANTAS, Alexandre. A poesia como forma de captar o real. In WHITAKER, Dulce C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau/SP: Editora Letras à Margem/CNPq, 2002.

_____. Uma tentativa de compreensão do homem rural: diferentes olhares. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

DEMARTINI, Zeila de B F. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (64): 24-37, 1979.

_____. Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. *Cadernos CERU*. São Paulo: USP, (19), jun/84, p. 197 ss.

_____. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. In: *Cadernos de Pesquisa*. SP, n. 64, fev./1988, p.24-37.

DER. *Elementos Sobre a MAE - Metodologia de Aprendizagem-ensino*. Braga/RS: Departamento de Educação Rural, outubro de 1992, p. 3, (mimeo.)

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In MINAYO, Maria C. de Souza (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, W. V. Redes de dominação e conflitos no campo: uma problematização da análise sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In *Plural*. São Paulo: USP, 1997, nº 4, 1º sem. , p. 78-106.

FERNANDES, B. M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____ & ARROYO, Miguel. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional por um Educação Básica do Campo, v. 2, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo).

_____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRANTE, Vera Lúcia Botta. “Experiências recentes de reforma agrária no Brasil: A sustentabilidade (re)construída?”. In *Retratos de*

Assentamentos – *Cadernos de Pesquisa*. Araraquara: FCL/Unesp, ano VI, n. 08, 2000, p. 7 – 18.

FERREIRA, Tito L. *História da Educação Lusobrasileira*. SP: Saraiva, 1966.

FIAMENGUE, Elis Cristina. *"Entre o Espaço Vivido e o Espaço Sonhado: Imagens da Infância num Assentamento de Trabalhadores Rurais"*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. _____ . *Pedagogia do Oprimido*. 23ª Reimpressão, 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, RJ, 1996.

FUNDEP. *Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GADOTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo/SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

GOHN, Maria da G. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *A Cidadania Negada política de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires/Argentina: Conclaso; ASDI, setembro, 2000, p. 89-124.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In SILVA, Petronilha G. e & BARBOSA, Lúcia M. de A. *O pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos/SP: Editora da UFSCar, 1997.

GONÇALVES FILHO, José M. Olhar e Memória. In NOVAES, G. *O Olhar*, São Paulo: Cia das Letras, 1997.

GÖRGEN, Frei Sérgio, & STÉDILE, João Pedro. *Assentamentos a Resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1997.

HUMBERT, René. *História da Pedagogia*. 2ª. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967 (Atualidade Pedagógica, vol. 66).

JUSTINO, Valdeir. *Do contra à cidade: contribuição para a crítica do ruralismo pedagógico*. São Carlos/SP: PPGE/UFScar, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação).

KOLLING, Edgar J. NERY, IR. MOLINA, M. C. (Orgs). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 1).

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Ed. da Univ./UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS/Univ. de Caxias do Sul, 1981.

_____. Escola Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In *Revista Brasileira de Educação*./out/nov/dez, 2000, nº 15, p. 159-176.

LEITE, S. P. *A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre: Ed. da Un. Fed. Do Rio G. do Sul, 1999.

MARTINS. José de S. *Expropriação e Violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. *A Chegada do Estranho*. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. Dilemas sobre as classes subalternas na Idade da Razão. In *Ciências Sociais*, n. 24. São Paulo: Hucitec 1993.

_____. *O Poder do Atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *O Cativo da Terra*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, Karl & ENGELS, Frederick. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

- MEDEIROS, Leonildes S. de (orgs.) *Assentamentos rurais*. SP/Edunesp, 1994.
- MESQUISTA, Zilá. "Do Território à consciência territorial" s/d (mimeo).
- MINTO, César Augusto. *Legislação educacional e Cidadania Virtual: anos 90*. São Paulo: FAE/USP, 1996. Tese (Doutorado em Educação).
- MORAES, M. S. de Marcondes. Escola "Uma Terra de Educar": a proposta educativa dos movimentos sociais no campo. In *ANPED*. Caxambú/MG, 1997.
- MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. 1994.
- MORGADO, Maria Aparecida & Silva, Jocenaide Maria Rossetto. As canções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST: Educação, Identificação e Cultura. *REVISTA DE EDUCAÇÃO - ONLINE / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO*. Cuiabá, v. 9, n. 16, Jul.-Dez. 2000.
- MOURA, Clovis. *Sociologia Política da Guerra de Canudos: da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- MST - Caderno de Educação nº 9 *Como Fazemos a Escola de Ensino fundamental*. São Paulo, nov. 1999.
- MST - *Cadernos de Educação*, n.º 08, São Paulo, 1997.
- MST. Como Fazer a Escola Que Queremos. *Cadernos de Educação*, n. 1, 1992.
- MST. O que Queremos com as Escolas de Assentamentos. *Cadernos de Formação* n. 18. São Paulo: MST, 1989.
- MST. Plantando Cirandas. MST/SP, sd.
- MST. Plantando Cirandas. MST/SP, sd.
- MST. Programa de Reforma Agrária. *Cadernos de Formação* n. 23. São Paulo: MST, 1995.
- MST. Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio! *Textos para debate do 4º Congresso Nacional do MST* (Brasília/DF: Agosto de 2000). MST/SP:2000.

- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira república*. São Paulo: EPU; Fundação Nacional do Material Escolar/MEC, 1976.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo. *A Geografia das Lutas Sociais no Campo*. São Paulo: Contexto; Edusp, 1988. (Coleção Repensando a Geografia).
- PAIVA, José Maria. *Educação Jesuítica no Brasil Colonial*. In 500 anos de Educação no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte/MG, 2000.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *O Messianismo no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Dominius; Edusp, 1965.
- _____. *O campesinato brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.
- SADER, Eder. *Quando os Novos Personagens Entram em Cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, L. L. de C. P.. & MOREIRA, A. F. "Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento". In *IDÉIAS* N.º 26, TOZZI, D.(COORD.). FDE/SEE - SP, 1995.
- SANTOS, Milton e SOUZA, Maria Adélia. *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986.
- _____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Hucitec, 1996/1999.
- SARUP, Madan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SEVERINO, A. J. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. In *Interface*. Bauru/SP: Edunesp, v. 2, n.º 3, 1998.
- SILVA, Armando C. "As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico". In. SANTOS, Milton e SOUZA, Maria Adélia A. de. *O Espaço Interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986, p. 25-64.

SILVA, J. Graziano da. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRG: Porto Alegre, 1987.

_____. Anotações sobre ética, movimentos sociais , pesquisas. In JACQUES, Maria da G. Correa e outros (orgs.) *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: ABRAPSO - Regional SUL - 1995.

_____ & BARBOSA, Lúcia M. de A. *O pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos/SP: Editora da UFSCar, 1997.

_____ & GONÇALVES, Luiz Alberto. *O jogo da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____ & GONÇALVES, Luiz Alberto. Movimento Negro e Educação. In *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez 2000, nº 15, p. 134-158.

SOARES, Macedo H. Duque-Estrada. *A Guerra de Canudos*. 1ª ed. Rio Janeiro: Tipografia. Altina, 1902.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984 (coleção educação popular v. 2).

STÉDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Monçano. *Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

TORRENS, José Carlos Sampaio. O processo de Construção das Linhas Políticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In MEDEIROS, Leonildes, S. de. *Assentamentos Rurais*. São Paulo: Edunesp, 1994.

TOTA, Pedro Antônio. *Contestado: A Guerra do Novo Mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História).

Uma tentativa de compreensão do homem rural: diferentes olhares. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 20021997. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

VARNHAGEN, Francisco A. *História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

VELÔSO, Thelma M. G. *Frutos da Terra: Memórias da resistência e luta dos pequenos produtores rurais de Camucim – Pitimbu/PB*. : Araraquara/SP: FCL/UNESP, 2001. Tese (Doutorado em Sociologia).

VENDRAMINI, Célia. Regina. *“Ocupar, Resistir e Produzir”:* Um Estudo da Proposta Pedagógica do Movimento dos Sem Terra. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____. *Consciência de classe e experiência sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 1999. Tese (Doutorado em Educação).

VIANA, A. Sobre o Lugar dos governantes Estaduais em Processos de Reforma Agrária: Considerações sobre um debate. In MEDEIROS, Leonildes Servolo de (org.) *Assentamentos rurais*. São Paulo: Edunesp, 1994.

WHITAKER, Dulce C. A. *Ideologias e Práticas Culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana*. São Paulo: USP, 1984. Tese (Doutorado em Sociologia).

_____. Um retrato da aspiração por educação escolar nos Assentamentos do Estado de São Paulo. In Retratos de Assentamentos - *Cadernos de Pesquisa*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, ano I, n.1, 1994.

_____ & Fiamengue, Elis C. (org.). Memórias da terra: as rupturas e as novas possibilidades. In Retratos de Assentamentos - *Cadernos de Pesquisa*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, 1995, ano II, n.2, p. 47-59.

_____. Ruralidade e aspirações por educação escolar. In *COLLOQUIM: Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE*. Presidente Prudente, SP, v.1, n. 1, jun. 1997.

_____. *Relatório Científico CNPq: "Assentamentos de Trabalhadores Rurais: a construção de um novo modo de vida num campo de possibilidades e diversidades"*. Araraquara/SP: FCL/UNESP, julho de 1998.

_____. *A. Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau/SP: Letras à Margem/CNPq, 2002.

Periódicos

Revista da Rede Nacional dos Advogados e Advogadas Populares. *Cadernos Renaps*, Série A Proteção Jurídica do Povo da Terra, n. (2) Ano I – Nov. 2001.

Revista *Veja* – matéria de capa: “A esquerda com raiva”, de 3 de junho de 1998.

Revista *Veja* – matéria de capa: “A Tática da Baderna”, de 10 de maio de 2000.

Jornal *O Estado de São Paulo* – Geral, p. A17, domingo, 7 de junho de 1998.

Jornal *Folha de São Paulo* – Brasil, p. !- 7, segunda feira, 11 de outubro de 1999.