

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PEDRO OLIVO FILHO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO MST**

**CURITIBA – PR**

**2009**

**PEDRO OLIVO FILHO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO MST**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientação: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

**CURITIBA – PR**

**2009**

**PEDRO OLIVO FILHO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO MST**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof. Dr. Daniel Hortêncio de Medeiros  
Universidade Positivo

---

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, junho 2009.

Dedico esta obra aos meus Pais, que por meio da educação transformaram a realidade de seus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais por serem os meus primeiros educadores.

Aos educadores e professores que atuam nos acampamentos e assentamentos, especialmente aqueles que atuam nas séries iniciais, o meu profundo respeito.

Ao meu orientador, o professor doutor, Lindomar Wessler Boneti e aos professores integrantes do programa de mestrado que colaboraram com a realização deste trabalho.

Aos integrantes dos movimentos sociais, especialmente os do MST, que me acolheram de forma carinhosa, prestativa e extremamente educada.

Aos colegas do curso de mestrado que me fortaleceram nesta caminhada fornecendo idéias, livros, teses, dissertações e o apoio incondicional.

A minha esposa, meus filhos, pela paciência, carinho, afeto e compreensão neste momento tão importante da minha vida.

A todos aqueles que lutam para a melhoria da educação neste país.

“Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.” (Sócrates)

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a configuração das políticas públicas de educação do campo: o caso do MST. Partindo desse tema, chegou-se à problemática de pesquisa que se concentra no seguinte questionamento: Como se configura a proposta política pedagógica do MST? Buscou-se verificar o entendimento dos sujeitos envolvidos no assentamento Brisanta do MST, no Pontal do Rio Paranapanema, na cidade de Nova Londrina, interior do Noroeste do Estado do Paraná, e para tanto se definiu como objetivo geral a análise das características da proposta político pedagógica do MST neste assentamento. E como objetivos específicos: 1. Identificar as características da proposta política pedagógica do MST. 2. Investigar como se constitui a escolarização no assentamento Brisanta. A amostra compreendeu um total de vinte e duas famílias do assentamento do MST. O estudo tomou como referência: Freire (1974), Gohn (1995), Morissawa (2001), Morigi (2003), Caldart (2004), Martins (2004b), Souza (2006), Boneti (2006), dentre outros. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio de um questionário contendo dezesseis perguntas de múltipla escolha. O trabalho tem como estrutura, além da introdução, três capítulos que tratam das políticas públicas educacionais de assentamento do MST no Brasil, Educação e Prática Pedagógica do MST, análise dos dados coletados e, por fim, as considerações finais. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que a vida da população entrevistada no assentamento Brisanta encontra-se prejudicada pela ausência da Escola Itinerante que um dia ali funcionou. Porém, devido à falta de estrutura, incentivo e professor, tiveram que ser desativadas ao final do ano 2000. Assim, a experiência que a análise dos dados qualitativos permitiu concluir sobre como se configura o cotidiano da Escola Itinerante no assentamento Brisanta do ensino fundamental, no período matutino e vespertino, foi que em razão da inatividade dela ocorre o cerceamento aos direitos sociais de acesso à cidadania via educação no campo.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação do Campo. Práticas Pedagógicas do MST.

## ABSTRACT

This paper aims the study of country education policies configuration: MST case. Based on this theme, we got to the problematic research that focuses on the following questionable point: How does MST pedagogic policy proposal configure? We tried to verify the understanding of individuals involved in MTS Brisanta settlement, in Pontal do Rio Paranapanema, in the city of Nova Londrina, in the northwest countryside of the State of Paraná, and therefore, it was defined as general target the analysis of MST political-pedagogic proposal on this settlement. And as specific targets: 1. Identify MST political-pedagogic proposal characteristics. 2. Investigate how schooling on Brisanta settlement was established. The sample comprised an amount of twenty-two families of MST settlement. The study gathered as reference: Freire (1974), Gohn (1995), Morissawa (2001), Morigi (2003), Caldart (2004), Martins (2004b), Souza (2006), Boneti (2006), among others. As methodology, a research with a qualitative approach was made by means of a questionnaire with sixteen multiple-choice questions. The paper has as structure, besides introduction, there chapters that deal with educational public policies of MST settlement in Brazil, MST Education and Pedagogic Praticce, analysis of collected data, and lastly, final considerations. The obtained results in the research demonstrate that life of the interviewed population on Brisanta settlement is impaired due to lack of Itinerant School that they once had. However, because of lack of structure, stimulus and teacher, the schools had to be deactivated at the end of the year 2000. Thus the experience that the analysis of qualitative data allowed us to conclude about the way Itinerant School is configured on Brisanta settlement of elementary school, in the morning and afternoon period, was that because its inactivity, there is restriction of social rights of access to citizenship by means of country education.

Keywords: Public Policies. Country Education. MST Pedagogic Practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE ASSENTAMENTO DO MST NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....</b>	<b>28</b>
2.1.1 A trajetória dos movimentos sociais do campo no Brasil .....	44
<b>2.2. VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DO MST .....</b>	<b>50</b>
2.2.1 O MST no Paraná .....	61
<b>3 EDUCAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MST.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 A EDUCAÇÃO E O MST.....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE .....</b>	<b>97</b>
<b>3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ITINERANTE.....</b>	<b>102</b>
A proposta político-pedagógica da escola itinerante .....	110
<b>4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST.....</b>	<b>122</b>
<b>4.1 A PESQUISA EM SEU CONTEXTO .....</b>	<b>129</b>
<b>4.2 O ASSENTAMENTO BRISANTA E SUA HISTÓRIA.....</b>	<b>135</b>
<b>4.3 A ESCOLA DO MST .....</b>	<b>148</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO 1 – FOTOGRAFIA DA PLACA INDICATIVA DO MST .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 2 – FOTOGRAFIA DO EDIFÍCIO ONDE FUNCIONOU A ESCOLA ITINERANTE NO ASSENTAMENTO BRISANTA.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 3 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA. ....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO 4 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 5 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO 6 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 7 – MAPA INDICANDO A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA LONDRINA, ONDE ESTÁ O ASSENTAMENTO BRISANTA. ....</b>	<b>174</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Busca-se na presente pesquisa observar os movimentos sociais, tal como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, na região do Pontal do Rio Paranapanema no interior do Noroeste do Estado do Paraná, na cidade de Nova Londrina, especificamente o assentamento Brisanta, já que nenhum estudo foi realizado nesse local até o presente momento.

Os movimentos sociais são conhecidos geralmente por serem dinâmicos, tensos, politizados, organizados. Partindo dessa afirmação, Grzybowski (1991, p. 58 e 59) expõe:

É inegável que os movimentos sociais representam uma forma de conquista e exercício da cidadania. [...] Nas análises sobre os movimentos sociais no campo, pelo fato mesmo desses movimentos estarem diretamente imbricados nas relações sociais de produção e por serem formas das lutas de classe, o debate tem sido menos sobre a extensão e mais sobre a importância política dos trabalhadores rurais adquirirem consciência de cidadãos, de seus direitos. Na realidade, no campo, a questão da conquista e exercício da cidadania aparece referida à ruptura, ao aforamento, à autonomia dos trabalhadores para serem reconhecidos como tais.

Nesta direção em relação a uma forma de conquista e acesso ao exercício da cidadania, por meio do universo educacional inerente ao campo, propõe-se uma investigação sob a constituição de políticas públicas de acesso ao ensino campesino, pelo governo federal, sob o princípio da democracia, a qual não se encerra na formulação de documentos direcionadores da prática escolar.

Os movimentos sociais, tal como o do MST, apresentam propostas político-pedagógicas educacionais para o campo. Todavia, as políticas públicas neste âmbito são consideradas incipientes porque este movimento ainda apresenta certa resistência por parte do governo. Entretanto, como o principal objetivo é introduzir mudanças de ordem cultural e social, como operar em prol da diversidade, da heterogeneidade e da integração de minorias historicamente discriminadas e excluídas socialmente. Assim, os integrantes do MST, por meio de um ideal coletivo e determinação de vida, somado ao poder organizacional, mostram uma

preocupação tão grande pela educação quanto pela conquista da terra. Este estudo tomará como referência a prática e a proposta do MST para a educação camponesa.

Como o MST conquistou espaço na sociedade por meio da luta pela terra, passou a lutar pela educação. A educação do campo representa um sonho a se realizar; sem contar com o sonho da reforma agrária, que por se tratar de um projeto antigo de ampla repercussão no meio econômico, político e social, torna-se indispensável o estudo, a discussão e a análise crítica sobre as políticas de acesso ao ensino camponês no Brasil e seus impactos na educação, seja ela qual for. Neste sentido para Caldart (2000, p. 143),

Trata-se de um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação.

Isto ocorre num momento em que a luta por ideais político-social no Brasil é antiga por serem datadas no período colonial, com os índios “na defesa de seu território contra as entradas e bandeiras patrocinadas pelo governo português e fazendeiros da época” (BEZERRA NETO, 1999, p. 9). Neste particular, para Martins (2004, p. 53) “as Ligas Camponesas e o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra – são os antecessores diretos do MST”. Já Brym (2006, p. 518) diz que “a Constituição Federal de 1988 atribui à União a competência para desapropriar terras por interesse social para fins de reforma agrária (artigos 184 -186)”.

A partir de então, conforme já se pontuou anteriormente, alguns movimentos sociais surgiram para a conquista do desenvolvimento sociocultural do país no âmbito urbano e rural. Contudo, a sociedade lentamente está caminhando. Isto é, avançando no aspecto da diversidade cultural no ensino, e isso é considerado como um progresso, sobretudo cultural. Neste sentido, Gisi (2004, p. 47 - 48) corrobora mencionando que:

o reconhecimento das diferenças culturais pela academia, numa perspectiva crítica, é um passo importante, pois possibilita desenvolver um processo pedagógico que confere maior sentido aos saberes escolares e

com isso a possibilidade de maior aquisição pelos alunos de diferentes culturas.

As palavras de Gisi apontam para a necessidade da reflexão e tornam evidente a necessidade de maiores estudos que permitam compreender o caráter social da educação, especificamente a do campo e dos programas de facilitação do acesso ao ensino, como a análise de sua viabilidade prática.

Desse modo, o MST, seus membros, além de lutar pela terra, lutam pela educação do campo, como também pela saúde do seu povo, e seu movimento vem sendo uma forte organização com influência na política nacional. Este dado merece um estudo a respeito da trajetória do MST, que será composto no segundo capítulo, por meio do qual serão destacados sua origem, características, aspectos e condicionantes históricos; ainda, a educação, segundo seus princípios, inerente ao campo, princípios estes tidos como fundamentais nos documentos construídos pelo MST.

Mesmo diante das sérias dificuldades encontradas pelos movimentos sociais existentes, como as ligas camponesas que ocorreram no Nordeste brasileiro e o MASTER que se concentrava no Sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, o MST começou a se formar no Centro-Sul mais ou menos no ano de 1979. Aqui no Brasil, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, essa foi uma das ações embrionárias do MST (FERNANDES, 2000). Conforme leciona Vendramini (2000, p. 50), o MST

Nasceu da premissa de que a luta pela terra tem de ser de massa. É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina, a medida que busca enfrentar os problemas do campo atacando as causas estruturais. Nesse sentido, a reivindicação da terra é importante e válida.

Este fato inverte o olhar, vez que à educação, à saúde, à moradia, entre outros direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, denominados bens sociais que devem estar acessíveis aos seus, de modo a tornar possíveis as condições ao exercício da cidadania. Quando não exercido, princípio constitucional

da igualdade, dignidade, liberdade, que servem para proporcionar iguais condições e posições perante o Estado Democrático, cerceam direitos fundamentais.

O tema deste trabalho possui uma dose elevada de subjetividade. Não há possibilidade de trabalhar com conceitos fechados. Existe também a necessidade de um estudo histórico das expressões principais relativas ao tema, como o que são políticas públicas? O que vem a ser reforma agrária? O que representa o MST? O que é Escola Itinerante? Essas são algumas das indagações que motivam o presente trabalho, já que a sociedade tem influência direta no sentido de cada uma das perguntas arroladas acima.

A discussão da Educação do Campo ocorre em função da pressão dos movimentos sociais e também em cumprimento da Lei nº 9.394/96 sobre as Diretrizes e Base da Educação (LDB) em seu o artigo 28, que traz

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esse artigo de lei veio caracterizar as peculiaridades regionais e as características culturais de cada grupo, já que a educação representa um veículo capaz de intermediar o conhecimento dos direitos e torna o indivíduo pensante para buscar melhorias no meio em que vive, no caso do MST. De acordo com Souza (2006, p. 55), “Com a Lei 9.394/96, há uma desvinculação da escola rural com a escola urbana, com destaque, no artigo 28, para as “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Associação dos Professores do Paraná, 1997, p. 57).

No terceiro capítulo, tomando como base a educação campestre e a prática pedagógica do MST, serão tecidas considerações sobre os elementos constituidores de uma gestão democrática da escola, centrando principalmente na efetivação ou não, deste campestre no cotidiano escolar. Fazendo uso das entrevistas, das

observações e pareceres de autores que serão mostrados por meio dos elementos que evidenciam respostas ao questionamento central.

Essa opção pela educação camponesa por meio da Escola Itinerante é questão de ordem pública, já que representa a escola do MST, com organização própria, localizada em seus acampamentos. Leva o nome de itinerante, porque é provisória, já que quando o acampamento muda de local ela segue junto, para garantir educação às crianças acampadas. Tendo em vista Martins (2004b, p. 60),

Consiste em uma escola (corpo docente, programas, conteúdos, em suma, uma organização própria), que acompanha a realidade do movimento, que é composto por ocupações, seguidas de despejos e novas ocupações em outras áreas. Com essa escola, que segue o movimento, as crianças desses acampamentos, atendidas pela escola itinerante, mantêm o processo de escolarização formal independente de sua situação de moradia.

Ademais, diante do que descreve a lei constitucional e a lei especial, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei sob n. 8.069 de 13 de julho de 1990, está claro em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Neste sentido, a função da educação é desenvolver as habilidades das pessoas, transformá-las, torná-las críticas e autônomas, que participam ativamente do processo evolutivo, e não ser uma mera espectadora que caminha ao sabor dos ventos.

A norma contempla ser direito da pessoa e responsabilidade do Estado ter e dar educação, como prescreve o artigo 6º da Constituição Federal de 1988: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição. É indispensável que a sociedade tenha ciência dos mecanismos históricos e sociais das políticas públicas educacionais, para dessa forma se engajar de maneira concreta em benefício de iniciativas capazes de superar, ou de, pelo menos, minimizar a desigualdade social que impera no País. Neste contexto articula Boneti (2006, p. 84)

Qualquer política de produção e/ou distribuição do conhecimento não é neutra, mas carrega consigo uma significação ideológica a este fator, além de interferir na ação prática da elaboração das políticas públicas, traz complicações no repasse deste conhecimento a todos os segmentos sociais eqüitativamente.

Deste modo, partindo do princípio de que a educação, seja ela qual for, representa um sistema complexo, compreendido por um conjunto de processos e relações, não sendo desta forma uma realidade pronta, acabada, definida, emoldurada, justifica o sentido dinâmico e processual das políticas públicas envolvidas. Como fruto de uma dissertação de mestrado, aponta-se uma pesquisa, tanto teórica quanto prática, extraída de vivências junto ao processo educacional do campo junto ao MST em diversas instâncias.

A contribuição desse trabalho não se resume em pesquisar sobre a Escola Itinerante e ou sobre as lutas do MST. O que se buscou foi contribuir para que os excluídos, muitas vezes denominados esfarrapados do mundo, explorados, excluídos, também tenham acesso aos bens produzidos socialmente, muitas vezes por eles próprios. Ou seja, “contribuir para um mundo que, embora criado há vários séculos pelos homens, não foi até o presente o mundo de todos os homens” (Suchodolski, 2000, p. 106). Nesta direção articula Acácia Kuenzer (1985) a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos.

No quarto capítulo, será realizado um estudo sobre a prática pedagógica na Escola Itinerante do MST. Portanto, a implantação da Escola Itinerante se situa no contexto das políticas educacionais do Governo do Estado, definidas pelos princípios da educação como direito da pessoa cidadã, universalização do acesso à escola pública e gratuita, qualidade de ensino, combate ao analfabetismo, atendimento às diferenças e à diversidade cultural e gestão democrática.

Nesta perspectiva, esta pesquisa auxiliará a compreensão de como a partir da educação de forma pública subjetiva, proclamada pela atual Constituição Cidadã, e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE n.º 1/2002), busca-se a revisão da própria organização do Sistema de Ensino, de modo a atender à política de uma universalização do ensino público de qualidade (BRASIL, 2003). No Paraná, o funcionamento das Escolas

Itinerantes é recente. De acordo com os autores David, Hennicka, Meurer e Sangiovo:

A primeira Escola Itinerante foi inaugurada em 30 de outubro de 2003 – a Escola Chico Mendes, no acampamento José Abílio dos Santos, localizada no Município de Quedas do Iguaçu, com 660 educandos e 43 educadores/as. A segunda foi inaugurada em 07 de fevereiro de 2004 – a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina Folador, localizada no Município de Cascavel, com 360 educandos e 28 educadores/as (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Desta maneira, hoje a luta pela Educação do Campo, que deu origem à lide da Escola Itinerante por meio dos axiomas, anseios e interesses dos sujeitos do campo, membros do MST, que nas últimas décadas intensificaram suas batalhas, determinando seus destinos na constituição de suas ideologias, propostas e projetos de qualidade de vida.

Destarte, este tema de pesquisa torna-se de suma importância, por tratar-se de um estudo que contempla a luta pela superação das desigualdades e cerceamento de defesa de seus direitos sociais. A escolaridade nas classes menos favorecidas faz compreender o exercício dos direitos humanos. Com base nessas constatações, insere-se o problema de pesquisa com a seguinte indagação: Como se configura a proposta política pedagógica do MST?

Para tanto, decidiu-se, como objetivo geral do presente estudo, analisar as características da proposta política pedagógica do MST.

Especificamente, a pesquisa apresentou os seguintes objetivos:

1. Identificar as características da proposta político-pedagógica do MST.
2. Investigar como se constitui a escolarização no assentamento Brisanta.

Para obter as respostas aos quesitos levantados no problema e aos objetivos que nortearão a pesquisa, realizou-se uma investigação qualitativa, por meio de coleta de dados em uma ocupação do MST na região do Pontal do Paranapanema no Paraná, assentamento Brisanta. Para tanto, realizou-se uma entrevista semi estruturada com questões referentes às atividades escolares do assentamento em questão. Tendo em vista Lakatos (2007), a entrevista visa obter respostas válidas e informações pertinentes. É uma verdadeira arte que exige habilidade e sensibilidade. Não é tarefa fácil, mas é básica.

“Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis” (LAKATOS, 2007, p. 201)

O universo estudado constitui-se do conjunto de integrantes do MST, assentamento Brisanta, em idade escolar, que moram no assentamento supracitado, sendo que a amostragem se dará por acessibilidade. Nesse particular, Lakatos (2007, p. 165) escreve que “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

A pesquisa qualitativa manifesta toda a riqueza de detalhes que as pessoas podem oferecer para a compreensão da realidade. As vantagens da análise dos dados é que possibilitam ver, sentir o que não está bom, e entender os motivos pelo qual isso acontece. De acordo com Demo (2000, p. 152), a pesquisa qualitativa define-se “como metodologias alternativas, porque busca salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade”.

Para Triviños (1987, p. 128), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, e neste tipo de pesquisa não são admitidas visões isoladas, estanques, visto que se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente”. Neste sentido, o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características novas, ressaltando a sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, a apresentação dessa dissertação foi subdividida em seções diferenciadas que compreendem, após esta introdução, a fundamentação teórica, onde são abordados assuntos sobre políticas públicas, política educacional e social e políticas educacionais em assentamentos do MST, referenciando-se Boneti, Caldart, Freire, Gohn, Morissawa, Morigi, Muniz, Souza, Vendramini, dentre outros que sustentarão essa pesquisa.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE ASSENTAMENTO DO MST NO BRASIL

A intenção neste capítulo foi realizar uma abordagem sobre as políticas públicas educacionais e as de assentamento do MST, no Brasil, com exposição de autores como Gohn (1995), Morissawa (2001), Morigi (2003), Caldart (2004a), Martins (2004a), Souza (2006) e Boneti (2006).

Com políticas públicas adequadas e lideranças hábeis, acredita-se ser possível agilizar etapas na construção de um Brasil mais igualitário. O desenvolvimento parte da consciência das lideranças políticas e do público em geral sobre a importância do uso estratégico das leis, para o benefício do coletivo e para acelerar o desenvolvimento socioeconômico do país. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p.10) “As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos”.

Algumas políticas públicas educacionais se expressam por ações governamentais, conhecidas como ações afirmativas, outras por força de movimentos sociais. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 49) “Estamos entendendo por *políticas públicas* os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, construído pela intervenção Estado/Sociedade”. Neste capítulo, trata-se da importância dessas políticas públicas educacionais com a faceta de assentamentos, principalmente para o desenvolvimento social do Brasil. Neste sentido, elucida Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p.10)

A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Deste modo, quando autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 7) avançam dizendo que “A construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a” e nos últimos anos vem-se desenvolvendo e legitimando o meio rural como território que

comporta diversas relações sociais, por meio dos acessos aos avanços reconhecidos ao direito à educação.

Destaca-se compreender o jogo de forças entre as políticas públicas educacionais, que amplia o tema para especificamente políticas públicas. Muitas vezes, quando da ausência delas, grupos sociais se reúnem acerca de um mesmo propósito para um bem comum. Como dizia Brym (2006) que a ação coletiva pode resultar na criação de uma ou mais organização formal ou burocracia a fim de direcionar e ampliar os objetivos de seus membros. A institucionalização de protestos dá margem ao estabelecimento de um movimento social.

Cabe lembrar que, num outro momento da trajetória do MST, o assunto educação do campo será abordado nos subitens, pelo qual verificam suas características no Brasil, realizando um resumo histórico também por todas as constituições brasileiras. Nesta direção, interroga Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 8) “O rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural uma consequência inevitável da modernização? A escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?”,

Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação; “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004a, p. 8).

Diante desta afirmação, “Os textos que refletem este debate, [...] interrogam a consciência social de pedagogos, docentes, pesquisadores e formuladores de políticas; e de governos, a quem cabe a responsabilidade constitucional de garantir o direito de todos à educação” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004a, p 10). Acredita o MST que a reforma agrária está sendo feita de maneira lenta no Paraná. A reforma urbana também discutida, embora seja menos conhecida que sua irmã rural, a luta pela melhor distribuição das áreas nas cidades está tomando corpo e ganhando o apoio de novas instituições. Por fim, termina este capítulo com a exposição do MST no mundo, e como norteador o Estado do Paraná, como afirma Brym (2006, p. 497)

As pessoas estão mais propensas a se rebelar contra condições existentes quando laços sociais fortes as ligam a muitas outras pessoas que se sentem igualmente injustiçadas, quando tem tempo, dinheiro e outros recursos necessários para protestar e quando as estruturas e os processos políticos oferecem oportunidades para expressar seu descontentamento.

Diante dessa visão, o MST nota uma mobilização ideológica para desacreditar no Plano Nacional de Reforma Agrária, inclusive no governo, já que discorda dos números apresentados até agora, uma vez que entende que a reforma agrária está paralisada, transformando-se num mero programa de assentamentos. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p.14)

Em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

Assim, cabe ressaltar que as políticas públicas de educação ajudam a reforma agrária a incluir também uma política pública de incentivo e infra-estrutura para que os assentados consigam se inserir no mercado e adquiram padrões sociais e culturais que os tornem autossuficientes, sem depender eternamente do governo. O filósofo Denis Rosenfield, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, autor de livros sobre os sem-terra e especialista no tema, alerta que reforma agrária é uma coisa, e sem-terra movido pela política, outra.

Dentro desta política, explorar-se-á primeiramente o processo das políticas públicas de assentamento e de educação do MST, a sua vivência política, visto que a palavra política por si só permite inúmeros significados e normas específicas, e pode ser objeto dos mais diversos estudos, faz-se necessária a exposição do significado para a presente pesquisa. A esse respeito expõe Silva (2004, p. 1055):

Derivado do latim *politice*, procedente do grego *politiké*, forma feminina de *politikos*, possui, na acepção jurídica, o mesmo sentido filosófico, em que é tido: designa a ciência de bem governar um povo, constituído em Estado. Assim, é seu objetivo estabelecer os princípios, que se mostrem indispensáveis à realização de um governo, tanto mais perfeito, ao cumprimento de suas precípuas finalidades, em melhor proveito dos governantes e governados.

Sobreleva notar o autor que a política, em seu sentido amplo e geral, constitui-se em uma ciência que tem como finalidade o cumprimento de um bom governo. Propõe o bem-estar dos governados e de seus governantes; e, para que cumpra a sua finalidade, a política possui normas que garantirão a prática dos seus objetivos. Neste sentido afirma Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 14)

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo.

Esta afirmação, além do que toca a política pública, que representa uma parte específica das políticas, e, para a definição de qual será a política implantada na sociedade contemporânea, há correlação de forças na formulação de políticas públicas educativas articuladas a projeto do país e do campo. Ou seja, há um jogo de poderes, de interesses entre grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais interessados. A esse respeito, leciona Boneti (2006, p. 74):

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e /ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativas do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à

sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de forças travada entre os agentes do poder.

Neste contexto, para aferir a relevância ao assunto, os interesses são dos grupos econômicos, políticos e classes sociais. O resultado dessa relação de forças é a ação que será repassada pela máquina estatal à sociedade civil, por meio de políticas públicas. Entretanto, percebe-se que as políticas públicas fazem parte do contexto geral. Assim, as políticas de governo estão contidas nas políticas públicas. Bernardo (2001, p. 49) explica a diferença entre políticas públicas e políticas de governo, citando que as primeiras

São o contexto mais amplo de geração, seleção e implementação de políticas. Já as políticas de governo são parte da primeira, ainda que possam ser consideradas sua porção mais sistematizada e visível, ou seja, autônoma de governo em nome de uma operação pública, mas não apenas estatal, do interesse público. (BERNARDO, 2001, p. 49)

Como já se analisou anteriormente, percebe-se que as políticas de governo são programas criados para amparar a sociedade em geral, já que o que se pretende é de interesse público. Entende-se que as políticas públicas são criadas para suprir algumas lacunas na sociedade, algum fato ocorrido que necessita que o Estado determine a realização de providências. Destarte,

As políticas públicas, em geral, são geradas a partir de um fato político (carências e interesses) que o geram. Quando uma política pública atende uma carência da realidade social que se institui num interesse comum, ela é gerada de um fato político e ao mesmo tempo origina outro (BONETTI, 2006, p. 52 - 53).

Portanto, acredita-se que este outro fato político, de que trata o autor, é a intervenção do Estado na sociedade, que necessita do auxílio dele para abrandar a carência manifestada. Aliás, o problema é que nem sempre as políticas públicas são criadas para atender a interesses da sociedade em geral. Desta forma, o Estado pode conceber um pretexto para se criar uma política pública, principalmente

visando a interesses particulares e com estratégias políticas. Destaca Boneti (2006, p. 53) que

As políticas públicas, todavia, nem sempre têm como finalidade atender às necessidades da população. Às vezes “cria-se” uma carência falsa para atender a interesses particulares, de grupos econômicos, de categorias profissionais, etc., no intuito de buscar a sua cumplicidade para a sustentação do sistema e/ou do grupo governante.

Em consonância Bernardo (2001, p. 48), defende que

As políticas públicas são a forma mais visível da operação concreta do interesse coletivo, com suas diferenciações e segmentações internas. Elas expressam escolhas diante das alternativas diferentes ou conflitantes de aplicação dos recursos públicos.

Assim, de um modo geral, para o autor, o que prevalece na criação da política pública é o interesse coletivo no momento da implantação das políticas. Em relação às políticas, elas podem ser criadas e estabelecidas pelos mais variados interesses, como, por exemplo, visando ao bem comum em assentada esfera, apontando a negócios de grupos dominantes, com estratégias políticas, enfim. Explica Boneti (2006, p. 54) algumas possibilidades de criação das políticas públicas

[...] podem ter a finalidade de apenas manter o grupo dominante no poder, fortalecendo os regionais como estratégia de fortalecimento do grupo dominante nacional. Um exemplo deste tipo de ação se deu, durante séculos, com as políticas de amparo aos flagelados da seca do Nordeste do Brasil. [...] Uma política pública, mesmo com finalidade de beneficiar o setor público, pode se constituir de uma estratégia para beneficiar um setor da sociedade mediante a transferência de recursos de outro setor. Por exemplo, uma política de financiamento, a longo prazo, de maquinaria e implementos agrícolas (igual aquela implementada nas décadas de 70 e 80 pelo governo brasileiro) pode significar uma estratégia de fortalecimento do setor industrial.

Sob este prisma, pode-se compreender que geralmente há alguma intenção por trás das políticas públicas. Não, necessariamente, que esses ementários tenham

que ser encarados apenas no sentido pejorativo, como interesses particulares de grupos do poder, uma vez que pode ser por diversos fatores benéficos. Neste sentido, assumem, pois, as políticas públicas, resultados também de uma correlação de forças, formada por conflitos de interesses de diferentes grupos, classes ou fração de classes sociais, como registra Poulanzas (2000, p. 137):

A política do Estado se estabelece assim por um processo efetivo de contradições interestatais, e é precisamente por isso que, num primeiro nível à curto prazo, em suma, do ponto de vista da fisiologia micropolítica, ela parece prodigiosamente incoerente e caótica. Se uma determinada coerência se estabelece ao fim do processo, a função de organização que cabe ao Estado é bem marcada por limites estruturais.

Ora, nesta direção, Boneti (2006, p. 15) explana que depende de alguns fatores, como: “a-) os interesses da expansão do capitalismo internacionais explicitados pelas elites globais; b-) os interesses originados no contexto nacional, os das classes dominantes e dos vários segmentos que compõem a sociedade civil; e, c-) a instância do local”.

Nesse sentido, o autor apresenta fatores essenciais para a compreensão de uma política pública. Esta, por sua vez, exige a necessidade de ser discutida, e são os agentes de poder que desempenham e determinam o grau de importância para a comunidade. No que se referem às políticas públicas nacionais, os agentes de poder internacional contam com amplo poder de intervenção, como bem lembra Boneti (2006, p. 59)

Um dos importantes agente definidores das políticas públicas nacionais são as elites internacionais. Isto é, entende-se que existe uma correlação de forças no plano global (internacional) que interfere na definição das políticas públicas nacionais.

Portanto, além das influências dos grupos internacionais, sobretudo ao que se refere à ampliação do capitalismo, fenômeno global, existem igualmente os interesses das diversas classes e segmentos nacionais e por último a base local. Os efeitos dessa intervenção, por conseguinte, irão interferir diretamente na população brasileira.

Com efeito, sobretudo do ponto de vista de algumas políticas públicas que se expressam por ações governamentais conhecidas hodiernamente como ações afirmativas. O Brasil e, principalmente o exterior, no que diz respeito à educação, começaram com a cobrança de critérios mais justos e igualitários de acesso das pessoas às instituições de educação. Isso considerando a desigualdade encontrada neste setor, que é o da educação.

De tal modo, foram instituídas ações afirmativas para a educação, que podem ser políticas públicas ou privadas. No entanto, esta pesquisa trata somente das políticas públicas criadas pelo Governo Federal, que tendem a assentar famílias do MST e diminuir a desigualdade social de pessoas de baixa renda, aqueles menos afortunados que estudaram em escolas públicas.

As discussões empreendidas nesta pesquisa fazem refletir e assumir uma responsabilidade cívica e ética de transmitir à nação as lições de longa experiência humana que constroem ações afirmativas para a melhoria do país, uma vez que a biografia dos movimentos sociais, como a do MST, é a história da luta para a aquisição de direitos cada vez mais amplos, assim como de oposição a essas lutas. Conforme Brym (2006, p. 518) “o ponto central desse discurso é afirmar que o Estado, ao promover a desapropriação das terras, fortalece movimentos sociais como o MST, percebido como parte do conflito”.

Hodiernamente, muito se discute em torno das ações do Governo Federal e da comunidade civil, que não se dará de imediato essa redução da desigualdade. Há a necessidade de pelo menos uma década de efetiva prática das políticas públicas para se chegar ao resultado desejado. Como afirma Miguel (1999, p. 92 apud FARIA FILHO), “O significado de ‘educação pública’ no período imperial brasileiro não tinha a conotação de educação popular, enquanto instrumento necessário [...] para a formação da cidadania e construção da nacionalidade”. Neste particular, Behrens (2006, p.15) “Acredita que o maior desafio será restaurar a consciência da humanidade no sentido de agregar a identidade individual e a identidade complexa dos seres humanos”.

Dessa forma, reverteria o brocardo pessimista das políticas públicas, já que o Brasil tinha, até 1988, um histórico muito perverso acerca do respeito ao MST. De certa forma, com algumas lutas e conquistas na educação do campo está se vivendo situação parecida com há de vinte anos. Diante de que, na raiz do processo está um

amplo trabalho de luta pela terra e educação, mobilização das comunidades, que é feito por movimentos peculiares a fim de reduzir a desigualdade social. Todavia, o que se tem percebido é que com o passar do tempo o cenário de problemas parece ser o mesmo. De tal modo que as ações afirmativas são para Gomes (2001, p. 40)

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Essas ações afirmativas pode-se dizer que buscam, de certa maneira, ajustar oportunidades para pessoas que foram injustamente cerceadas de exercer seus direitos fundamentais, por meio do princípio da igualdade. Ou seja, tratamento igualitário, acesso aos níveis de educação de qualidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que é basilar a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento da diferença e para desencadear uma insurreição conceitual, que conceba uma sociedade em que todos devam participar, com direitos de igualdade e de acordo com suas características adequadas. Ora, se efetivamente hoje se vê este ideal humanitário ganhando uma dimensão muito grande em todas as áreas da sociedade, o que faz perceber é que é preciso tornar as coisas acessíveis a todos, sem descartar ninguém, por questão humanitária, de respeito a todas as pessoas. Assim, Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 15) comentam:

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem o campo que não vive sem cidade*.

Neste âmbito, há uma terceira via que é a da subsidiariedade, principalmente com a política dos cinturões verdes. Entre vários outros temas relevantes, faz-se referência sobre a importância da introdução das ações afirmativas que Gomes (2001, p. 38) articula em relação à mudança de postura estatal, que, em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando o sexo, cor e raça (conforme “caput” do artigo 5º da constituição Federal).

De tal modo, deve-se atentar que o Estado vem dedicando uma proteção aos grupos socialmente vulneráveis como as minorias étnicas e sociais. Com políticas públicas educacionais tendem “a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais, e objetivam acelerar o processo de igualdade”. (PIOVESAN, 2002, p. 190). Basicamente, parece acertada a maneira comparativa que Medeiros (2002, p. 135) usa para anunciar de maneira bastante esclarecedora o significado e a importância das políticas de ações afirmativas para as pessoas consideradas excluídas de qualquer tipo de ensino

Imaginem dois corredores, um amarrado e o outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a platéia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento.

Desta forma, considerando-se as políticas públicas para assegurar de modo efetivo o exercício de base educacional, sendo de qualidade, transcorrendo todas as instâncias, como: Ensino Fundamental, Médio e Superior, ter-se-á uma sociedade mais justa e igualitária, no âmbito social e econômico. Outra observação importante reside no fato de serem as instituições de ensino, sobretudo, as principais responsáveis formadoras de cidadãos competitivos e concorrentes para o mundo do trabalho e principalmente para o desenvolvimento econômico e social de um país.

Para tanto, percebe-se que não há como negar que o desenvolvimento do país é diretamente proporcional ao desenvolvimento educacional. E é relevante mencionar que o desenvolvimento social e econômico de um país apresenta como consequência direta a diminuição das desigualdades entre os cidadãos. Tendo em vista Martins (2004b, p. 38),

Entende-se que cabe ao Estado a responsabilidade pela manutenção da escola pública em sua totalidade (acesso, permanência, qualidade), e cabe à comunidade escolar sua gestão. Isso quer dizer (discordando de Althusser) que a escola não é (ao menos não deveria ser) um aparelho do Estado, mas sim um aparelho público. É assim que uma perspectiva democrática concebe as relações entre escola e Estado.

Pois bem, para um país conseguir o tão pretendido desenvolvimento social e econômico é necessário que invista primeiramente em educação, na qualidade, em todos os níveis e que estimule e forneça oportunidades de acesso e permanência aos grupos excluídos da escola, por qualquer motivo que seja, dos demais níveis de educação escolar. Neste particular, Arroyo, Caldart e Molina (2004a, p. 15)

Um traço aparece com todo destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realidade do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação.

Do mesmo modo, Não se pode deixar de afirmar, então, que as políticas públicas de acesso ao ensino, seja ela qual for, são medidas importantes. A finalidade de integrar as pessoas consideradas em desvantagem socialmente e os programas oriundos das políticas educativas derivam de maior e melhor compreensão de que a busca da igualdade material entre elas não pode ser atingida e mantida somente aplicando as mesmas regras para todos. Nesta direção Rivero (2000, p. 255) explica sobre o caráter do público e da gratuidade educacional

Em geral, admite-se que a educação pública seria aquela que convoca todos, pensando-se no bem-estar pessoal e no bem comum ou coletivo. No caso educacional, entretanto, o público é identificado, em geral, exclusivamente com o estatal ou com a capacidade que as escolas, denominadas “públicas”, estejam abertas a muitas ou a todas as pessoas. Nesta consideração, não se incorporam aspectos importantes ligados ao sentido do público: a necessidade e possibilidade de que esses mesmos estabelecimentos educacionais estejam abertos ao debate, à decisão e à intervenção de um público mais amplo e à conseguinte prestação de contas à coletividade.

Por isso é que o elo entre as condições sociais, políticas, culturais, econômicas são premissas que não podem deixar de ser lembradas para a composição das políticas públicas e educativas, já que de certa forma caracterizam a consciência da nação, suas obrigações e notadamente para retificar os desacertos e as deformidades brotadas injustamente, no decorrer do contexto histórico do Brasil.

## 2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Esta seção inicia-se com uma sucinta exposição a respeito dos movimentos sociais do campo, especificamente, para que se possa elucidar a luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida. Importante ressaltar que as lutas dos movimentos sociais têm desenvolvido ao longo do tempo grande visibilidade e importância, cujas influências se fazem sentir em todo o mundo, por meio de reivindicações diversas.

Desta forma, pode-se entender por movimentos sociais todos os movimentos organizados em torno de lutas coletivas comuns, principalmente as lutas dos menos favorecidos e excluídos, marginalizados pela sociedade brasileira. Concorde-se com Grzybowski (1987), quando considera que os interesses comuns, nas necessidades mais imediatas de trabalho e de vida, são os conjuntos de condições necessárias para que as relações virem um movimento. Conforme o autor há um conjunto de condições necessárias para que se constitua um movimento, como a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, a percepção de interesses comuns e as condições mais imediatas de trabalho, o que são fatores para o surgimento de um movimento social. Neste sentido, Brym (2006, p. 508),

Os movimentos sociais emergem da ação coletiva apenas quando os insatisfeitos são bem-sucedidos no recrutamento e na filiação de membros e na construção de uma base organizacional que se revelem relativamente estáveis. Uma vez satisfeitas essas condições, as pessoas normalmente se afastam do foco exclusivo em ações de curta duração, como as passeatas, em direção a atividades mais duradouras e rotineiras [...] Assim, a criação de uma burocracia demanda tempo, energia e dinheiro. Esse fato,

isoladamente, indica que não se pode esperar que uma crise resulte na formação imediata de um movimento social.

Deste ponto de vista, compreendem-se o conceito dos movimentos sociais, como manifestações de interesses comuns vinculados a necessidades. Assim, a característica principal do movimento social é o elemento coletivo, cujo elo são as necessidades comuns. Assim, pondera Brym (2006),

Os ativistas dos movimentos também podem enfatizar valores populares que, até o momento, não tenham sido considerados pelos membros em potencial. Além disso, podem aumentar a importância de crenças positivas sobre o movimento e o que ele defende. Por exemplo, ao tentar recrutar novos membros, os ativistas podem enfatizar a seriedade dos propósitos do movimento social; podem analisar as causas do problema que o movimento está tentando resolver de forma clara e convincente; ou podem enfatizar as chances de sucesso do movimento. Ao fazer isso, pode-se aumentar a atratividade do movimento por parte de membros potenciais e, talvez, convencê-los a ingressar nele.

Daí, por que se tem a intenção de demonstrar, por meio da análise das manifestações sociais de luta de classes, que sempre existiu e de que não ocorrem manifestações somente por questões urbanas, as questões do campo têm contribuições significativas na luta de classes. Nesta consideração, Benevides (1985, p. 59) esboça que “dois modo de produção – o capitalista, concentrado na indústria urbana e em zonas rurais do Centro-Sul do país, e o feudal, predominante no Campo”.

O que ocorre, na verdade, no campo, é a luta de classes que não se dá somente em decorrência da existência de más condições de trabalho nas grandes propriedades rurais, mas, principalmente, pela má distribuição de renda, tanto no campo quanto nas cidades, problema histórico que atinge a maioria da população brasileira. De acordo com Benevides (1985, p. 59), “Predominava, no Brasil, a tendência de afastar a discussão política da questão agrária para plano quase metafísico”.

Um ponto se vislumbra nesta pesquisa: a humanidade como parte de um vasto universo em evolução. Neste enredo discorre Benevides (1985, p. 59) “As relações de produção eram entendidas pelos intelectuais da época como feudais ou

semifeudais”. Assim, comenta Morissawa (2001), foi procurando situar essa luta por terra, no contexto da história da humanidade, que se encontrou a questão agrária no planeta, apresentando situação direta e indiretamente relacionadas, desde quando a terra era de todos até sua apropriação por diversas formas. Como nunca antes na história, o destino comum conclama a buscar um novo começo. Segue Morissawa (2001, p. 7)

Somos seres humanos sem pátria fazendo uma viagem para trás no tempo, buscando as origens da apropriação da terra, passando pela apropriação do conhecimento e do sentimento religioso, até chegarmos à força de trabalho.

De certo modo, a busca das raízes de quando a terra era de todos transporta-se ao período primitivo acerca do contexto histórico da humanidade, avança Morissawa (2001, p. 8) “cerca de dez mil anos atrás, vivia da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres e raízes, em grupos, mudando pra lá e pra cá, sempre que a natureza não dava mais o suficiente para a sobrevivência de todos”. Ao longo do texto, o importante é observar que neste período a terra era de todos, mostrando registros dos primeiros indicativos da agricultura, com a utilização da economia de subsistência, pela divisão do trabalho, como acontecia na mesopotâmia, região do Oriente Médio.

Salienta-se que após, com o crescimento das populações, gerou-se a necessidade de dividir a terra, que a essa altura já se vivia uma progressiva individualização. Elucida Morissawa (2001, p. 10), “a vida comunitária foi aos poucos se dissolvendo, com o poder e a riqueza minando as relações entre as pessoas e os grupos”. Ou seja, surgiu a propriedade privada. Foi neste momento que, em muitas sociedades antigas, surgiu a necessidade da intervenção do Estado. Esse foi um traço da desigualdade social ainda na história antiga.

Depois de um salto na história, situar-se-á na Idade Média, período histórico que durou perto de 1.100 anos, mas cujos resquícios permaneceram ainda por séculos em diversos pontos do planeta, como, por exemplo, o sistema feudal. Ilustra Morissawa (2001, p. 19), a primeira reforma agrária radical

[...] assistimos à primeira reforma agrária radical da História. O cenário foi a Pérsia, uma das mais notáveis civilizações da Antiguidade, em uma época de guerras, epidemias e secas devastadoras. O comércio estava arruinado e a fome expulsava a população das cidades. Claro que, numa situação assim, a miséria é tal que acaba dando no que deu. A revolta irrompeu nos campos. Os escravos, os camponeses transformados em semi-escravos e os trabalhadores livres das cidades e dos campos reagiram contra o poder dos senhores.

Pouco a pouco, o comércio foi crescendo. Pela história dos movimentos sociais no mundo foi considerada tímida, de acordo com Brym (2006, p. 520): “Em 1700, os movimentos sociais eram geralmente pequenos, localizados e violentos. [...] Entretanto, à medida que o Estado passou a ter um papel mais importante, a forma de protesto mudou”.

Entretanto, a Europa desenvolveu, através dos séculos, uma agricultura com influência dos povos aqueus, fenícios, etruscos, passando pelo Império Romano, que carregou para si as experiências agrícolas para os bárbaros que somaram seus conhecimentos aos dos romanos, com novos produtos e, com o advento da Idade Moderna, com os descobrimentos de novas técnicas e principalmente, novo produto, nunca antes conhecido, enriqueceram a mesa dos europeus, como: milho, mandioca, cacau etc.

Na sua dimensão mais ampla, a luta por terras começou antes do descobrimento do Brasil. Os europeus já brigavam pelas terras dos novos continentes antes mesmo de pisar nelas. De lá para cá, pouco se fez para que houvesse uma distribuição democrática do solo brasileiro. A falta de oportunidade também fez com que o brasileiro se afastasse do campo.

No decorrer dessa busca, verificou-se que os imigrantes, que para cá vieram, italianos, alemães, japoneses e outros, no final do século passado e início deste século, possuíam uma considerável tradição agrícola em suas histórias. Eram colonos sem-terra, aqui chegados em 1824.

Dessa forma, de maneira geral, como já referido, sabe-se que os problemas sociais no Brasil são históricos, e que as manifestações contrárias à ordem vigente no país surgiram com a chegada dos europeus, indicadas pela contestação dos indígenas em relação ao estabelecimento de um novo sistema econômico. O período de transição para o novo sistema, que surgia imposto pelo europeu, gerou

conflitos e insatisfações. Afirma Morissawa (2001, p. 58), “os poucos colonos que aqui chegavam iam logo tomando as terras dos índios e tentando escravizá-los”. Após os escravos que, ao longo da história do Brasil, lutavam contra a escravidão, bem como os movimentos antiescravagistas, também se manifestaram frente ao poder constituído.

Neste particular, narra a história que o império fretava navios alemães e ingleses para trazerem mão de obra ao Brasil. Aqui, eram encaminhados os instrumentos de trabalho: enxada, machado, foice, sementes, uma lona, para sua primeira casa e mais alguns trocados, para sobrevivência. Normalmente, tinham doze anos para pagarem a terra. Sem-terra que compravam suas terras. Assim, afirma Morigi (2003, p. 18)

Para contextualizar a luta pela terra no Brasil, entendo ser necessário uma breve passagem pelo processo de formação social e cultural que concretizou o atual quadro em que estamos no país, com a alta concentração de terras (latifúndio), a miserabilidade dos camponeses que acabam expulsos do campo e a luta pela reforma agrária, bandeira central do Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra – MST. Essa história tem começo desde a época da “descoberta” do Brasil. Logo após a chegada dos portugueses, classificada por alguns historiadores como invasão, desenvolveu-se aqui uma realidade étnica diferenciada tanto da portuguesa quanto das indígenas.

Em suma, neste momento indaga-se por que de certa forma deu certo a colonização do Brasil? Por causa da cultura. Os colonos conheciam o trabalho a ser desenvolvido, tinham conhecimento e muita esperança no coração. Uma definição rápida do que seja cultura é dada pelos historiadores em geral, quando diz que é tudo aquilo que leva a marca do homem. Neste sentido aclara Morissawa (2001, p. 69):

Desde 1819, o Brasil havia começado a receber colonos europeus não-portugueses. Os primeiros foram os suíços, que se instalaram em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Mas foi somente em 1847 que houve a primeira grande leva de imigrantes. Alemães, italianos etc., agricultores pobres atraídos para o Brasil por promessas de terras passaram a ocupar áreas ainda não utilizadas, nas regiões Sul e Sudeste. Muitos deles, porém, foram levados para as fazendas para trabalhar em sistemas de parcerias ou de colonato.

Como aludido anteriormente, para se conhecer a fundo um pouco mais desta história, é necessário conhecer o homem, seus instrumentos de trabalho, ritos, artes, ruínas, inscrições, pinturas nas cavernas, sua capacidade craniana, sua criatividade e suas lutas. Isto nos mostra que o segredo estava na história desses colonos imigrantes, em sua cultura, já que sabiam plantar, fazer vinhos, enxertos de parreiras e frutas; sabiam carnear um porco e transformá-la em carne, linguiça, sabão, banha; dominavam a cultura do trigo e cereais em geral; sabia esterilizar animais, cruzar raças de animais; tinham noções de técnicas agrícolas, de fazer açudes, construção de casas, marcenaria, ferraria, alfaiataria e muitas outras coisas. Tinham a Europa em suas entranhas e muita vontade de vencer.

Sob este aspecto destaca-se que a cultura evolui através dos séculos, o homem habitava as cavernas, hoje navega pelo espaço, foi à Lua. Ao estudar a história geral e a brasileira, percebe-se que outros grupos de pessoas como os brasileiros e portugueses também reivindicaram igualdade dos direitos coletivos, como os fenícios, gregos e romanos, assistência do império e do governo, independência, implantação da república e demandas específicas de cada região e de cada grupo. Como bem lembra a exemplo, traz à lembrança os Movimentos de Maçons (1808/1817) em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Ressalta-se que, nessa época, a grande maioria das lutas e movimentos tinha como ponto comum a política. Europeus pobres substituíram os escravos no ano de 1819, quando o Brasil havia começado a receber colonos europeus não-portugueses.

Diante disso, passa-se a refletir que o que falta é educação para se alcançar todo o resto. Gohn (1995) reflete sobre as primeiras lutas sociais no Brasil e tira a seguinte conclusão: a-) Lutas em torno da questão da escravidão; b-) Lutas em torno das cobranças do fisco; c-) Lutas de pequenos camponeses; d-) Lutas contra a Legislação e Atos do Poder Público; e-) Lutas pela mudança do regime político; e f-) Lutas entre categorias socioeconômicas. Segundo a autora, as lutas relacionadas aos escravos e à Proclamação da República tornaram-se as mais famosas, por estarem relacionadas ao sistema produtivo e ao sistema de poder e controle político, instrumentos fundamentais do país. Ainda, nesta direção afirma Gohn (1995) que a dificuldade maior na organização dos movimentos sociais é que não existia uma

unidade nacional e, conseqüentemente, as lutas eram descontextualizadas de qualquer grupo, partido ou instituição.

Os movimentos tinham dificuldades de se estabelecer ou de permanecer no poder, sendo em maior ou menor tempo massacrados, nas várias regiões do país, pelas forças da legalidade colonial ou imperial. As alianças de classes existentes eram tênues e contraditórias. Homens brancos livres (pequenos produtores ou comerciantes) almejavam diminuição dos impostos e liberdade para a comercialização, soldados e outros militares queriam aumentos de soldos; padres e religiosos queriam a não-restrição a seus trabalhos, então perseguidos pelas leis pombalinas; índios-trabalhadores, como no Pará, queriam a liberdade de viver segundo seus costumes e cultura; negros alforriados queriam empregos etc. (GOHN, 1995, p. 23-24).

Ao se deparar com o assunto tratado, a autora aponta ainda outra problemática, a de que faltava clareza às massas populares que, em alguns casos, participaram dos movimentos e das lutas, como na Cabanagem, no Pará, e na Revolução Praieira, em Pernambuco, em que as camadas populares fizeram parte do grupo de frente. Ainda, para Gohn (1995, p. 25), “a falta de clareza, de politização, de projetos claros e as ambigüidades das alianças, aguçadas pelas contradições das camadas médias, fizeram com que as camadas populares fossem sempre as mais reprimidas”. Uma demonstração disso é que, quando havia condenação à morte, eram executadas as pessoas das camadas populares, os não tão bem sucedidos.

Como se pode observar, no período de 1850 a 1890, registra-se uma série de movimentos messiânicos, que a historiografia tradicional destaca como fenômeno de extremismo religioso. Mas, na verdade, na opinião de Gohn (1995, p. 40) “foram lutas em torno da questão agrária, de resistência às oligarquias rurais, embora eles não tivessem projetos políticos ou ideológicos claros. São exemplos desse tipo de movimento a Revolta dos Muckers no Rio Grande do Sul e Canudos na Bahia”. Também pondera Morigi (2003, p. 21), “Nessa região também ocorreram levantes semelhantes a Canudos e a Cabanagem, sendo a luta dos Muckers e centenas de outras carregadas do mesmo traço comum: a reivindicação da terra em que vivem e trabalham. Ainda, preleciona Morigi (2003, p. 22) sobre a colonização,

As formas de colonização e de ocupação dos espaços de terra no país privilegiaram atividades econômicas que se desenvolveram sempre assentadas no latifúndio, com governos comprometidos com esses projetos históricos que impediam a distribuição de terras entre os trabalhadores rurais, achando sempre inviável a Reforma Agrária. [...] Essas questões históricas demonstram que a colonização brasileira, em todas as regiões, privilegiou atividades econômicas assentadas em grandes extensões de terras, dando origem ao latifúndio e justificando as lutas pela terra. Essa forma de ocupação da terra, que deixou à margem os caboclos e expulsou agricultores, pescadores, pequenos criadores de gado e ovelhas, definiu o modelo de escola rural, cujos professores, currículos, concepções de mundo são urbanos.

No mesmo sentido, acerca da estrutura fundiária no Brasil, ilustra Morissawa (2001, p. 70) “foi nesse contexto que o Império brasileiro decretou a Lei de Terras (Lei 601), em 1850”. O autor avança sobre a “abolição da escravatura, pela qual a sociedade brasileira e também a Inglaterra pressionavam, viria, sim, mas aos poucos. Após a lei do fim do tráfico (1850), viria a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei do Sexagenário (1885) e, por fim, a Lei Áurea (1888)”.

Sob este mesmo ângulo os descendentes dos imigrantes, atualmente, na quarta ou quinta geração, em sua maioria, possuem a saga dos desbravadores. Hoje, descendentes desses primeiros sem-terra somam-se aos novos sem-terra, que atualmente ocupam terras ao longo das estradas do Brasil.

Daí, ao mesmo tempo pode-se advertir que o capitalista cresce e amplia seu capital e cria mais problemas sem soluções, contribuindo para que haja o crescimento das tensões sociais no campo. Segundo Martins (2004), serão as vítimas que terão que buscar soluções. A esse respeito, de acordo com o contexto a partir da reprodução ampliada do capital, pode-se entender que a propriedade familiar é a que não é regulada pela necessidade exacerbada de lucro, enquanto as maiorias das médias e das grandes propriedades rurais estão voltadas à obtenção de lucro e ampliação do capital.

Reforçando as discussões empreendidas na introdução desta pesquisa, as expectativas foram inúmeras às lutas sociais em torno da terra, envolvendo principalmente a reprodução e ampliação do capital; e no século vinte, terão um novo caráter, o caráter urbano, advindo do processo de industrialização e das novas funções concentradas nas cidades. Dessa forma, ao longo do tempo, várias novas categorias de lutas surgiram como as citadas por Gohn (1995): as lutas por melhores

salários e condições de vida, por moradia, por educação formal, as lutas ambientais, as lutas e movimentos regionais por meios de consumo coletivo, as lutas sociais no campo, entre outras. Veja-se o que ilustra a respeito, Morissawa (2001, p. 77) “essa década foi marcada, no entanto, por uma grande seqüência de manifestações de operários, artistas e militares”.

É oportuno lembrar aqui, que na primeira fase do século vinte (anos 1900 a 1930), as lutas sociais urbanas se atenuaram devido ao processo de urbanização propiciado pela economia do café, na região centro-sul. Período, conforme Gohn (1995), em que os trabalhadores se organizaram e criaram os sindicatos de categorias, as federações e as confederações. Realizaram vários congressos e inúmeras greves e, fiéis à ideologia anarco-sindicalista, combateram a igreja e o Estado, além das forças armadas. Passou a dar importância a ação direta, à cultura e educação das massas e à igualdade entre os sexos. Em contrapartida, o Estado brasileiro tratou a questão social como caso de polícia. Não há, dessa forma, como se omitir o quadro de pobreza que era reinante no país, agravado por ciclos de epidemias, e as elites dominantes administravam voltadas para os interesses dos donos dos cafezais.

Na seqüência do ponto de vista de Morissawa (2001, p. 79) “Getúlio Vargas. A Revolução de 1930 o levou ao poder. Ele era um advogado, filho de um general fazendeiro. Interessado na industrialização, faria algo pelos pobres do campo?”. É importante destacar aqui que o período, que se dá após o ano de 1930, caracterizou-se como uma nova etapa na história do Brasil, o urbano passa gradualmente a ser objeto de atenção das políticas públicas, conforme Gohn (1995, p. 81)

As classes populares começam a emergir como atores históricos sob novos prismas. Paulatinamente vão deixando de ser apenas casos de polícia e se transformando em cidadãos em alguns direitos, como os trabalhistas. Ainda que tenham ocorrido mais no papel, essas mudanças são marcos históricos significativos.

Como afirma Morissawa (2001, p. 80), “O período de 1937-1945, denominado Estado Novo, foi marcado internamente por uma política de caráter muito semelhante ao fascismo”. Igualmente, Azevedo (1982, p. 55) “As primeiras Ligas Camponesas que surgiram em nosso país remontam ao período imediatamente

posterior à redemocratização de 1945”. Também ilustra Graziano (1991, p.15) “Desde há muito se propugna por uma reforma agrária no Brasil, sendo o início dos anos 60 a época em que essa tese mais popularizou, fazendo parte do cotidiano de luta de massas.”

Por outra parte, já no terceiro período, vale lembrar que corresponde aos anos de 1945 a 1964, caracterizou-se por grande participação social. Ou seja, os movimentos sociais emergiram em diferentes partes da nação, reivindicando reformas de base, políticas nacionalistas e equipamentos urbanos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos, que se deslocavam do campo para a cidade em busca de condições melhores, de acordo com Gohn (1995).

Destaca-se o que diz respeito a esse período Getúlio Vargas, que foi chamado de “pai dos pobres” porque foi o primeiro governante do Brasil a tomar medidas que favoreciam a população mais carente. Conforme Morissawa (2001, p. 81), “Getúlio era um habilidoso. Soube conquistar os pobres como nenhum outro para ter suporte para seu governo. Acariciava-os com uma mão e controlava-os com a outra.” Ainda segue o mesmo autor, “o presidente calou o movimento operário e, ao mesmo tempo, conseguiu o apoio da massa de trabalhadores urbanos”. Na época, aproximadamente 60% dos brasileiros viviam no campo e não foram beneficiados pelas leis trabalhistas. Conclusão: Getúlio não teve a menor consideração com os trabalhadores rurais.

Bem lembra Morissawa (2001, p. 81): “Por outro lado, os camponeses não contavam com nenhum tipo de organização com o qual pudessem fazer reivindicações. Isso só veio a acontecer a partir da década de 1950 [...] quando eles passaram a se organizar”. Ou seja, discorre o mesmo autor que “a estrutura fundiária do país continuou inalterada”. Assim, finaliza o autor que “Como você está lembrando, essa gente toda vivia do que plantava e criava, portanto não tinha poder aquisitivo para comprar o que uma indústria, mesmo incipiente como a nossa, pudesse oferecer”. Afirma Morigi (2003, p. 20):

Entre 1950 e 1964, os trabalhadores conquistaram a revisão das condições do trabalho rural, já não levando em consideração somente os interesses oligárquicos. Nesse movimento foram criadas centenas de ligas camponesas e de sindicatos rurais que abriram ao ativismo político o quadro social nordestino. Houve forte reação do patronato, com receio de perder os privilégios que desfrutavam por herança e hegemonia política. Essa

organização acabou destruída pelo golpe militar de 1964, porque sua principal reivindicação era a Reforma Agrária.

O que importa aqui neste período é que ele representa uma fase de grande intervenção do Estado na economia, com o objetivo de criar condições para a nova etapa de acumulação do capital com base na indústria de bens de capital, tais como as siderúrgicas, as usinas e as companhias geradoras de energia. Mais adiante Morissawa (2001, p. 82) acrescenta:

Getúlio Vargas: à volta “nos braços do povo”. Em 1950, Vargas voltou ao poder democraticamente eleito. Politicamente, repetiu o governo anterior: propaganda nacionalista e prática populista, para dar continuidade ao seu projeto industrial. Estatizou a geração de energia elétrica e criou a Petrobrás, à qual deu o monopólio da extração e refino do produto no país. Mas o Brasil estava mudado. Ao contrário do que ocorria no início do primeiro governo de Vargas, agora, empresas estrangeiras estavam investindo no país.

Sob esse aspecto, o povo se reuniu, principalmente os grupos dos trabalhadores. O futuro das famílias que vivem no meio rural e as viabilidades de desenvolvimento estão sendo repensados por vários segmentos sociais, segundo Morissawa (2001, p. 82) “a pressão do movimento operário por melhoras salariais num cenário de inflação alta criou um forte antagonismo de classes”. Expõe Brym (2006, p. 522)

Até os anos de 1960, os movimentos sociais eram, geralmente, nacionais em seu escopo. É por essa razão, Por exemplo, que a intensidade e a frequência das revoltas camponesas no Brasil nos anos de 1960 não dependiam tanto de condições locais, como o acesso à terra em uma determinada região. Em vez disso, as Ligas Camponesas e o Movimento Sindical Rural passaram a acreditar que os problemas fundiários decorriam de fatores como a ausência de uma política agrícola voltada para o financiamento da pequena produção rural e a atuação por parte do Estado no sentido de garantir o cumprimento da legislação trabalhista, entre outros. Em outras palavras, esses problemas eram de ordem nacional e passíveis de serem solucionados apenas pelo governo federal. De forma geral, esses movimentos não tinham a percepção de que seus problemas estavam ligados a uma conjuntura global que também impactava nas condições nacionais.

Nesta direção observa-se que o Estado veio também a intervir na sociedade com políticas sociais de cunho clientelístico, para ganhar a simpatia por meio de sistemas de barganha. Foram muitos os movimentos sociais desta fase, segundo Gohn (1995, p. 90): “As greves de operários e de setores do aparelho estatal, recém-expandido pelas necessidades da conjuntura, marcaram o período como um dos mais ricos da história do país em mobilizações e propostas sociais”. Esta forma de conceber ilustra Morigi (2003, p. 21): “O outro traço comum é a repressão da ordem vigente, armada de polícias e exército, na defesa da ordem latifundiária.” Neste sentido prossegue Morigi (2003, p. 21 e 22):

Essa síntese aponta para as seguintes conclusões: no processo de formação de nossa etnia, os “brasileiros” já nascem carregados da violência da escravidão, discriminação, subordinação e massacres que diminuíram drasticamente o número dos índios, que aqui habitavam, criando uma denominada democracia racial, que encobre os ataques e desrespeitos que foram realizados contra mulheres negras, índias e mestiças.

Convém lembrar no quarto período, que compreende a década 1964 a 1974, que foi caracterizado pela grande repressão na sociedade brasileira, imposta pelo regime militar. Foi marcado, também, pela efervescência dos movimentos de esquerda, que resistiam as forças capitalista, engendradas da aliança entre militares e capital estrangeiro. Essa fase corresponde a um período de intensa articulação das forças políticas no Brasil, que operavam na clandestinidade, respaldadas por ações violentas, na ilusão da necessidade de luta armada (GOHN, 1995). Segundo Morissawa (2001, p. 84):

A maioria do povo estava a favor das reformas de base. Elas mobilizaram as esquerdas em sua defesa. Os estudantes também se uniram a essa luta. Mas nem todos estavam gostando do que se passava. Havia interesses poderosos em jogo. A mobilização popular deixou as classes dominantes de orelha em pé. Grande parte da classe média, em geral desinformada, culpava os grevistas pela inflação.

De qualquer modo, neste particular a respeito das mobilizações, afirma Morissawa (2001, p. 105)

Na década de 1970, particularmente no Sul do país, a situação dos trabalhadores rurais era crítica. A política de desenvolvimento da agroindústria, favorecida pelo regime, atingiu em cheio grande número deles. Os que não optaram pelos projetos de colonização acabaram indo para as cidades, buscando emprego e subempregos de toda ordem.

Em suma, trata-se para Morigi (2003, p. 22 e 23)

O rápido avanço do capitalismo no campo expulsa os camponeses para as cidades e para regiões diferentes da sua origem, gerando a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência. No plano das relações sócias, o urbano domina o rural com sua lógica e seus valores, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. Isso gerou uma extraordinária migração campo-cidade (na década de 70, quase 16 milhões de pessoas, com a população rural sendo reduzida de 66,8% para 44,1% em 1970 e para 32,4% em 1980) e levou alguns cientistas a concluir que o campesinato estaria em extinção. Somente aqueles que se integrassem à agroindústria patronal e se subordinassem às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. [...] Um projeto de educação que contribua para com a realidade camponesa é estratégico para a modernização da agricultura brasileira.

No decorrer com vistas ao quinto período entre o ano de 1975 ao ano de 1982 constituem-se, pelas suas lutas, movimentos e projetos para o país, em um dos mais ricos da história do Brasil. Corresponde à fase de resistência e enfrentamento ao regime militar, que já perdera sua base de legitimidade junto à sociedade civil. Vários projetos de mudança social foram elaborados em articulação com a sociedade civil, com propostas de frentes e lutas. Havia a esperança das camadas sociais organizadas em realizarem mudanças históricas que outros grupos não tinham conseguido, conforme (GOHN, 1995, p. 111 - 112): “os moradores [...] submundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem os depositários das esperanças de serem novos atores históricos, sujeitos de processos de libertação e de transformação social”.

Dessa forma, não é suficiente colocar a família em um assentamento e esquecê-la. Sem educação e preparo técnico, o pequeno proprietário não consegue

subsistir, abandona o espaço ou vive na miséria, o que favorece a violência. Os poucos programas implementados pelos últimos governos nesse sentido, até agora, não foram eficazes. A igreja e os problemas da terra, para Morissawa (2001, p. 106)

Reunida em Itaici, São Paulo, em sua 18.ª Assembléia, a CNBB aprovou, em 14 de fevereiro de 1980, o documento *A Igreja e problemas da terra*. Esse documento representa um marco na interpretação da questão agrária brasileira, estabelecendo uma visão clara da diferença entre terra de trabalho e terra de exploração. A partir dele, a CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos Brasileiros) passou a defender a posição de que a terra deveria ser exclusivamente voltada ao trabalho.

Por trás desse apoio na luta pela terra estava um Brasil cheio de esperanças pela Nova República, porém com velhos mandantes, como mencionava Morissawa (2001, p. 107) “No final de maio de 1985, o grupo coordenado por José Gomes da Silva entregou às alianças políticas um plano intitulado PNRA (Plano Nacional de Reforma Agrária). Ele beneficiava posseiros, parceiros, arrendatários, assalariados rurais e minifundiários.”

Ora, o tema da reforma agrária voltou à tona logo no início do governo Sarney. Uma forma de mostrar o sexto e último período, de 1982 a 1985 é,

Juntamente com as eleições diretas para a escolha de governadores de estado, corresponde a um período de intensa movimentação social, dado pelas características da conjuntura política e bastante ampliado pela dimensão dos problemas sociais, pelo aumento do contingentes populacional do país e pela facilidade de divulgação e reprodução das ações coletivas pelos meios de comunicação de massas (GOHN, 1995, p. 123).

Neste período, uma onda de desemprego tomou conta do Brasil, e a inflação estava em alta. A mobilização social tomou características de agitação de massas, com greves, saque a supermercados, linchamentos populares, marcados pelo desespero social. O surgimento de centrais sindicais, entidades organizadas do movimento popular e o surgimento de movimentos sociais em todo o território nacional, com diversas temáticas caracterizando as problemáticas, segundo Gohn (1995, p. 124), “todos, em seu conjunto, revelavam a face de sujeitos até então

ocultos ou com as vozes sufocadas nas últimas décadas”. Nesta perspectiva, a década de 80 revela-se fundamental para entender a construção da cidadania dos pobres no Brasil.

Acerca das características e objetivos dos novos movimentos sociais comenta Brym (2006, p. 522) “Por fim, os novos movimentos sociais são novos no sentido de apresentar um maior potencial de globalização do que os antigos movimentos sociais”. Continua o mesmo autor (2006, p. 521)

Alguns novos movimentos sociais promovem direitos como a paz, a segurança e o meio ambiente seguro para a humanidade como um todo, e não apenas para grupos específicos. Esses movimentos incluem o movimento pela paz, o movimento pelos direitos humanos e o movimento ambiental. Outros novos movimentos sociais – como é o caso do movimento de mulheres e o movimento pelos direitos dos *gays* e lésbicas – promovem os direitos de grupos específicos excluídos de participação social integral. [...] No Brasil, o movimento feminista e de mulheres teve mais sucesso na aprovação de leis. [...] O surgimento dos movimentos pela paz, meio ambiente, direitos humanos, direitos homossexuais e de mulheres marcou o início de um quarto estágio na história dos movimentos sociais. Esse quarto estágio envolve a promoção da cidadania universal, ou a extensão dos direitos de cidadania para todos os membros adultos da sociedade e para a sociedade com um todo (Roche, 1995; Turner, 1986: 85 - 105; Scherer-Warren, 1997).

Como mencionado, os movimentos sociais mudaram muito nos últimos três séculos. Talvez ainda não se conheça o resumo da história, de acordo com Brym (2006, p. 523):

Em 1700, os movimentos sociais eram geralmente pequenos, localizados e violentos. Em meados do século XX, eram, com frequência, grandes, nacionais e menos violentos. Ao final do século XX, os novos movimentos sociais desenvolveram objetivos mais amplos, recrutaram pessoas com maior grau de escolaridade e desenvolveram um potencial para o crescimento.

Para Morissawa (2001, p. 110), além dos novos movimentos, outras novas mudanças havidas na Constituição de 1988 foram reveladoras das lutas pela consolidação do Estado Democrático de Direito, no contexto dos anos 80:

Assim como o Estatuto da Terra, a Lei Agrária foi criada para controlar, pelo menos momentaneamente as lutas pela reforma agrária. Você vai ver que o período de 1979 a 1992 foi marcado por expressivas mobilizações em torno da questão da terra. Foi nele que se gestou, nasceu e ganhou inegável representatividade entre os trabalhadores rurais o MST.

E foi nos anos de 1990 que surgem novos movimentos sociais, lembra bem Brym (2006, p.526)

a teoria dos novos movimentos sociais, defende que devem ser entendidos como atores coletivos que se opõem às classes dirigentes que impedem os dominados de falar e agir em prol de seus interesses. Seus defensores entendem que as classes dirigentes representam os interesses do capital e, ao se opor a esses interesses e às classes dominantes, os movimentos sociais representariam uma oposição ao próprio capitalismo, tendo, assim, um alcance global.

Como se não bastassem todas as transformações sociais, veio à política agrária de FHC (1995 - 1998), afirma Morissawa (2001, p. 107 e 108):

No primeiro mandato de FHC (1995 - 1998), a reforma agrária aparecia nos planos do governo como forma de desenvolvimento da agricultura familiar, solução do problema da segurança alimentar e redução dos conflitos agrários. [...] No final de 1998 e início de 1999, o governo federal propagandeava na mídia o que chamava de “nova revolução agrária”, a ser desencadeada através do Banco da Terra. [...] A jogada visa, sobretudo, mandar para escanteio os movimentos sociais e criar para a opinião pública a imagem de que o governo está buscando uma solução para a questão. Obviamente não aquela que realmente interessa para os sem-terra.

E, por final, foram nos anos 90 que surgiram novos movimentos sociais, e movimentos populares dos anos de 1970 a 1980 se alteram, GOHN (1995, p. 125), alguns entram em crise, dando lugar aos “novos movimentos sociais, centrados mais em questões de éticas ou de revalorização da vida humana. A violência generalizada, a corrupção, [...] levam a reações no plano da moral”. Surgem mobilizações coletivas com objetivo de conscientização, apresentando-se mais como “campanha” que como movimento social. Assim, dados do censo do IBGE revelam

que em 1960, 63,84% das pessoas viviam no campo; já em 2000, esse porcentual reduziu para 18,75%.

Assim sendo, é respeitável refletir sobre o porcentual de redução das pessoas que vivem no campo, pois pressupõe redimensionar a distribuição da população rural que não está a ponto de desaparecer, mas continua sendo relevante e merecedora de tratamento específico. Apesar desta visão, outra maneira seria contribuir para a manutenção por meio de incentivos legais para se alcançar o aumento desse porcentual no meio rural. Para, então, redefinir o que é urbano e o que é rural e tratar a discussão de forma relacional. Ou seja, o meio rural é classificado em oposição e negação ao meio urbano. Nesta lógica, por fim, conclui José Eli da Veiga em seu livro *Cidades Imaginárias* (2003), “O Brasil é menos urbano do que se calcula”. Ressalta a importância de se rever conceitos, identificando a necessidade de entender as especificidades do meio rural e os fatores que determinam sua dinâmica, isto é, sua relação com os núcleos urbanos.

### **2.1.1 A trajetória dos movimentos sociais do campo no Brasil**

Este subtítulo tem a intenção de abordar, de forma geral, a trajetória histórica dos movimentos sociais do campo no Brasil, os primeiros relatos desde a história primitiva, quando ainda nem a escrita existia. Nessa trajetória, seja de um ou dos principais movimentos sociais do campo no país, decorrência da má distribuição das terras e da expropriação capitalista dos trabalhadores rurais, observa-se que muitos movimentos de trabalhadores surgiram para lutar contra o domínio dos grandes fazendeiros e para reivindicar os seus direitos junto ao Estado.

As especificidades históricas do MST enriquecem a cada realização de encontros regionais, estaduais e nacionais, para pensar e elaborar planos de ação e propostas para as conquistas de seus direitos sociais. Assim, as ligas camponesas e simpatizantes deram vida aos movimentos dos agricultores, camponeses, colonos, entre outras denominações. Neste sentido ilustra Martins (2004, p. 53),

As ligas Camponesas e o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra – são os antecessores diretos do MST. As ligas camponesas foram um movimento social ocorrido no Nordeste brasileiro, que organizava os

agricultores sem terra, e o MASTER, com as mesmas características, ficou geograficamente concentrado no Sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul. Ambos os movimentos tinham forte apoio de personagens políticas.

Nesta direção, para Grzybowski (1987), o movimento de luta pela terra é o que teve maior visibilidade, por contar com o apoio da Igreja e estar organizado em quase todos os Estados brasileiros de várias formas, o que vem fortalecendo a luta e a manutenção do movimento.

Os autores concordam em apontar três grandes momentos na história do MST. Segundo Fernandes (2000), Stédile e Fernandes (2001), Caldart (2000), esses momentos são: a gestação/gênese e o nascimento, a territorialização e consolidação do MST. Com base nos referidos autores, que são organicamente vinculados ao movimento e vivenciaram as referidas etapas, buscar-se-á caracterizar de forma sucinta as principais características desta trajetória.

Partindo desta afirmação discorre Martins,

A gênese e o nascimento são marcados por atividades da luta pela terra em alguns estados da região Centro-Sul do País, ocupações, principalmente contra os grilos efetuados que deram à grande concentração de terra, os latifúndios. No entanto, em Estados como o Paraná, há outros determinantes para as lutas (MARTINS, 2004, p. 53).

Tendo em vista a gênese do MST pela luta da terra, neste sentido afirma Fernandes (2000, p. 52):

O movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. [...] Durante as negociações, os colonos foram recebidos pelo Governador do Estado e foi quando um colono perguntou o que o governador faria, se eles ocupassem a terra. Numa atitude demagógica, o governador respondeu que iria junto para ocupação.

Nesse particular, merece registro que o período de gestação e nascimento do MST corresponde, portanto, de 1979 a 1984, quando da sua fundação no primeiro encontro nacional dos trabalhadores rurais sem-terra nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984 em Cascavel – PR, com a participação de noventa e duas pessoas. Esse evento foi organizado pela comissão regional dos sem-terra do Sul do país. Contava ainda com a presença de participantes de outros Estados como: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Acre, Roraima e Pará, quando reuniu diversos segmentos: sindicalistas, agentes de pastoral, assessores e na grande maioria os agricultores sem-terra, que haviam surgidos no país que se organizou numa só sigla e organização, constituindo um movimento nacional denominado MST. O seu surgimento está ligado à luta histórica da terra, que é retomada na década de 1970, conforme Caldart

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação da luta pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel, no Estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 Estados e segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2000, p. 3)

Já a solidificação do movimento veio com o seu reconhecimento nacional. A partir de então se inicia a organização e a luta. Em 1985, foi realizado o primeiro Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra em Curitiba - Pr, nos dias 29 a 31 de janeiro, com a participação de mil e quinhentas pessoas. Desde então, intensificou as ocupações de terras caracterizadas improdutivas e procurou garantir a seus militantes todos os direitos constitucionais. Assim,

O MST difere de todos os movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil por constituir-se num movimento nacionalmente

organizado e por possuir uma proposta socialista de sociedade. Essa nova sociedade, segundo o MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra [...] (BEZERRA NETO, 1999, p. 18).

A origem principal do movimento está associada à resistência e às ocupações de terras por grupos de trabalhadores rurais excluídos pelas transformações socioeconômicas e pelas relações de produção e trabalho.

Os filhos de colonos, parceiros e arrendatários, agregados e assalariados temporários, expropriados de barragens e mesmo um significativo contingente de lumpem do campo, que vaga pela região, constituem a base inicial do movimento. As lutas condensadas em Ronda Alta (Rio Grande do Sul), através de ocupações de fazendas, e o Acampamento de Encruzilhada Natalino, a luta do MASTRO (Movimento dos Sem – Terra no Oeste do Paraná), desdobramento das lutas dos expropriados pela barragem da hidrelétrica de Itaipu, e certas ocupações de fazendas no Sudoeste do Paraná e em Santa Catarina, todas no final dos anos 70 e início dos anos 80, dão a forma inicial ao movimento ao se articularem. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 23).

Assim, por suas características, pode-se dizer que o MST tem se destacado no que concerne a oferecer maior resistência e organização. Está contribuindo significativamente para uma reflexão a respeito da situação socioeconômica do país, principalmente da forma com a qual estão sendo tratados os trabalhadores rurais no país. O movimento tem possibilitado a ampla divulgação da problemática que envolve a questão da terra, tanto na imprensa nacional quanto internacional, o que tem favorecido mudanças na estrutura econômica e política do país.

No cenário das pessoas que formam o movimento social e no contexto desta organização social, a organização externa do movimento obedece a critérios de organização e hierarquia, o que dá solidez e mantém o movimento. Neste sentido, “o movimento dos sem-terra está organizado em núcleos, comissões municipais e estaduais, coordenação e executiva nacional [...]” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 22).

No âmbito da busca de igualdade e justiça social que representa a base da organização do MST, a coletividade representa um fator relevante na organização do movimento, destacada nas ações desencadeadas nos assentamentos na forma de distribuição das atividades diárias e na relação do trabalho na terra. Conforme

Pieri (1998), que constatou que a forma de organização, tanto do espaço físico quanto das tarefas desenvolvidas, é a mesma em todos os assentamentos.

Já no âmbito da organização interna, esta é norteadada pelos princípios da democracia, da participação de todos nas decisões e divisões de tarefas, ou seja, “o acampamento é composto por núcleos e setores, sendo que cada setor possui uma coordenação responsável pelo andamento de seu setor” (PIERI, 2002, p. 78). Os setores, tais como os da saúde, da educação e da segurança, possuem equipes que avaliam e coordenam as atividades sistematicamente para discutir como está o andamento do setor que coordena e procedem aos encaminhamentos necessários. Todos os acampados desempenham funções organizadas e valiosas para a manutenção e o desenvolvimento do grupo e do acampamento. Com essa organização, o movimento vem se fortalecendo na luta dos trabalhadores e na resistência aos grandes latifundiários do país.

São conquistas de uma luta coletiva, onde muitas pessoas também perderam sua vida, seja no dia a dia da violência do latifúndio, seja em massacres mundialmente divulgados, como foi o caso de Eldorado dos Carajás no Pará em 1996 ou na repressão recente que aconteceu na capital do Estado do Paraná em 2 de maio de 2000, que vitimou o assentado Antonio Tavares. É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando em suas iniciativas a possibilidade de novas relações sociais e de um novo projeto de desenvolvimento, para o campo e para o país (CALDART, 2000, p. 4)

Nesta direção, mesmo o MST se posicionando contrário à violência, um dos objetivos do MST é pressionar o Estado para que este atenda às reivindicações básicas dos trabalhadores, as quais o sistema capitalista vem expropriando por meio da política desencadeada pelas organizações políticas neoliberais. A maior resistência ao sistema é representada pelas ocupações de terras, as quais vêm atender às necessidades mais imediatas de cada trabalhador, que poderá retirar da terra seu sustento. Entretanto, o objetivo principal está no contexto político. A pressão aos latifundiários e ao Estado desencadeia o desenvolvimento de projetos não só de reforma agrária, mas de projetos que contemplam a todas as necessidades dos trabalhadores. Tendo em vista para Grzybowski:

O sentido político da luta dos sem-terra não decorre das relações mais imediatas que eles mantêm, mas está no fato de terem a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua reintegração econômica e social como pequenos proprietários. Os sem-terra não se defendem, mas tomam a iniciativa, ocupando áreas e, sobretudo, organizando acampamentos. Criam situações de fato, obrigando o Estado a intervir, através de juízes, policiais, INCRA, políticos. A não ser nas ocupações, os sem-terra não são hostilizados diretamente pelos grandes proprietários. A pressão destes é feita, sobretudo, através de suas organizações. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 24).

Isto indica que por estar organizado em quase todos os Estados da Federação, o MST tem realizado importantes manifestações e mobiliza um grande número de militantes e simpatizantes. Com a situação econômica do Brasil desfavorável para a maioria da população brasileira, o movimento tem conseguido, a cada dia, mobilizar mais simpatizantes, não só no campo, mas, principalmente, nas cidades, com o discurso de que lutar pela terra é um processo cotidiano e intenso. Nesse sentido Martins (2004b, p. 56) afirma:

Assim, as características principais desse momento são a abertura e a preocupação com a sociedade como um todo, o engajamento em projetos sociais, com a Consulta Popular, o Plebiscito da Dívida Externa, realizado em setembro de 2000, em parceria com outros organismos, como a CNBB – Conferência dos Bispos do Brasil, entre outros. Outra marca desse momento foi o reconhecimento internacional e a afirmação como uma instituição sólida e organizada, sendo referência para inúmeros trabalhos científicos, concedidos por entidades como UNICEF, UNESCO.

Por fim, partindo das afirmações, diante da marcante trajetória e peculiar dos movimentos sociais do campo exposta, não poderia encerrar de forma estática, já que se deve situar ao contexto sociopolítico do tempo e espaço. É o que se fará a seguir.

## 2.2. VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DO MST

Conta a história que os primeiros vestígios dos sem-terra que se tem registro vieram antes mesmo do surgimento do Estado na Grécia Antiga, bem antes do conceito de democracia e cidadania. Contudo, se pensar em termos da história da humanidade, poder-se-ia dizer que o movimento pela partilha da terra nasceu num momento, lá na antiguidade (Grécia), quando famílias com poder passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem compartilhar seus bens. Era um indício de um acanhado início da propriedade privada da terra. Ainda, encadearam políticas agrárias, entre outras leis, mas nada ou muito pouco mudou substancialmente até hoje (WOLKMER, 2001).

Como, ainda hoje, possuir terra representa poder, a revolta de um grupo veio a muito custo à primeira tentativa de reforma agrária radical da história no século quinto da era cristã, há cerca de 1500 anos, na Pérsia. De lá pra cá a história da cultura agrária se repete, frustrada, em não alcançar a tão sonhada reforma agrária, apesar de que a propriedade de terra ter se transformado de pública para privada por meio dos romanos (WOLKMER, 2001).

No âmbito histórico do movimento dos sem-terra, suas perspectivas, suas ideologias, surgiram antes mesmo do chamado 'descobrimento' do Brasil, como mencionado, por meio da polêmica divisão de terras. Isso se pensar em termos da história geral da humanidade, que se pode dizer que passou a existir já na antiguidade, quando famílias poderosas passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem partilhar seus bens. Neste sentido Martins (2004b, p. 47)

A questão da divisão de terras em nosso País é polêmica e vem de antes do chamado "descobrimento". As terras brasileiras sofrem uma primeira divisão mesmo antes dos portugueses chegarem, com o Tratado de Tordesilhas em 1494, realizado entre os governos de Portugal e Espanha.

Adotando um limite dentro das fronteiras brasileiras, o movimento dos sem-terra, cujas terras pertenceram a outro país por mais de trezentos anos, e, depois foram praticamente doadas, entregue a alguns amigos do rei, pessoas de certo

prestígio, por meio de um decreto-lei que excluiu muitas famílias desigualmente. Dessa forma, se a questão da terra é antiga no Brasil, a luta por ela representa também uma longa história. Nesse processo a colonização de exploração do país foi feita hierarquicamente entre os donatários (senhores do engenho), escravos (africanos) e índios, protagonistas, como dispõe Bezerra Neto (1999, p. 9)

As lutas pela terra no Brasil não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras” patrocinadas pelo governo português e fazendeiros da época. Essas lutas ganharam impulso no final do século passado com as denominadas lutas messiânicas e que, de alguma forma, acabaram influenciando e norteando as principais lideranças do MST. A primeira delas ocorreu no sertão da Bahia, na região de Canudos, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antonio Conselheiro, derrotado depois de brutais incursões das tropas federais. Outro movimento importante na luta pela terra aconteceu na região do Contestado, divisa do Paraná e Santa Catarina, entre os anos de 1912 e 1916.

Como se percebe, a luta pela propriedade da terra não é algo recente na história do país, já que no início do tal ‘descobrimento’ dos portugueses, um pequeno grupo de proprietários foi beneficiado pela Coroa portuguesa, tornando-se possuidor das terras brasileiras, na época, divididas em Capitânicas Hereditárias. Em decorrência desta divisão, as pessoas que aqui habitavam e os demais que vieram para este território não puderam tornar-se herdeiros da terra, proprietários com a mesma facilidade que este pequeno grupo. Devia-se seguir a lei, imposta, a princípio, pela Coroa portuguesa, e depois, pelo próprio governo brasileiro. Em seguida vieram outras políticas agrárias, outros preceitos, mas coisa nenhuma mudou, como narra Stédile (1994, p. 9)

No Brasil a primeira divisão de terras foi o sistema de capitânicas hereditárias, pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que quase sempre eram membros da nobreza portuguesa ou prestadores de serviços à Coroa. Em troca de favores e tributos eles concediam essas concessões [...]. Os donatários ainda tinham o direito de repartir a terra, nas chamadas sesmarias. Continuava o exercício da mesma palavra de ordem: para se ter acesso a terra, era condição essencial ser amigo do Rei, pertencer à nobreza [...]. Foi dentro deste contexto que dom Pedro II promulgou a Lei 601, no dia 18 de setembro de 1850, conhecida como a primeira lei de terras, que vendia as terras,

privando assim de “regularizar” os pobres e os escravos libertos, pois estes não tinham condições.

Aqui, o fundamental a destacar é a hereditariedade que parece permanecer, haja vista um pequeno grupo de latifundiários possuírem a maior parte das terras brasileiras. Em decorrência disso, a grande maioria da população camponesa, classe trabalhadora, mensalista, por meio da venda da sua mão-de-obra braçal para os proprietários das terras, seja no mercado formal, seja na forma de trabalho rural informal contribuiu para a desigualdade social. Não bastasse isso, a mão-de-obra camponesa vem sendo, ainda, pouco a pouco substituída pelo trabalho das máquinas pelos avanços da modernidade. Para Morissawa (2001, p. 120)

As máquinas substituem muitos trabalhadores e permitem o aumento de produção numa escala com a qual é impossível competir no braço. Rapidamente os assalariados do campo, os arrendatários e parceiros foram sendo expulsos dos latifúndios, principalmente no Sul.

Outra das mudanças ocorridas nas relações de trabalho foi a do trabalho escravo para trabalho assalariado, a qual gerou uma crise no mercado de trabalho e nas relações capitalistas, além de contribuir para a aprovação da Lei de Terras no Brasil. Afirma Martins (2003), que a Lei de Terras, de 1850, substituiu o domínio capitalista do escravo para o domínio da terra:

Uma Nova Lei de Terras, que substituíria o regime de sesmarias herdada de Portugal, e suspenso já 1822. Por esse regime antigo, a ocupação da terra era livre e se consolidava mediante cultura efetiva e morada habitual, mas estava restrita às pessoas livres, brancas e católicas, aos puros de sangue e puros de fé. Conservava, porém, o rei, isto é o Estado, o domínio eminente da terra em face de sua posse útil. Em nome desse domínio, podia a Coroa arrecadar terras já concedidas, mas sem uso, cedendo-as novamente a interessados que as solicitassem (MARTINS, 2003, p. 203)

Neste sentido, essa foi a estrutura fundiária desenvolvida no Brasil até 1850. Foi nesse contexto que o Império brasileiro decretou a Lei de Terras (Lei sob n. 601),

em 1850, que abreviou a posse da terra. Posteriormente a Lei de Terras do Brasil, elas poderiam ser comercializadas, adquiridas e alienadas por particulares, ou, vendidas pelo Estado, de forma que quem não possuísse dinheiro para comprá-la, não poderia ocupá-las, nem as terras devolutas. Já que todas as terras pertenciam ao Estado, e todo o poder sobre elas passou a ser mantido por uns poucos capitalistas que possuíam dinheiro e pelo Estado (WOLKMER, 2001). Afirma Martins (2003, p. 203)

Pela nova Lei de Terra, o Estado brasileiro abria mão do domínio sobre as terras concedidas, fazendo do titular do direito de propriedade senhor de posse e domínio, instituindo a propriedade plena da terra. [...] Isto é, estabelecia que a terra não poderia ser obtida por outro meio que não fosse a compra, seja ao particular seja ao Estado.

Dessa forma foram demonstrados alguns ciclos da terra que passou, além disso, a produzir maior renda para o latifundiário, e se tornou mais interessante a ele pagar o trabalhador em dinheiro, ao invés do uso da terra pelo camponês. Por conseguinte, isso gerou insatisfação dos colonos, fazendo surgir, em meados do ano de 1950, um movimento de protesto à reforma agrária, denominada Ligas Camponesas, que foi interrompido pelo golpe militar do ano de 1964.

Com a Proclamação da República adotou-se um novo sistema de governo, resultado de uma campanha política que durou quase vinte anos e caminhou junto com a abolicionista. Assim, as lutas pela terra desde 1888 (abolição da escravatura) até 1964 (golpe militar) foram intensas e organizadas, com caráter ideológico e de alcance nacional. Como comenta Morissawa (2001, p. 120):

Rebobinando o filme, recordamos os quilombos, Canudos, o Contestado, as Ligas Camponesas e depois um corte de vinte anos na luta pela terra, em que os militares assumiram a questão agrária, daquele modo tão desastroso. O receio da reforma agrária proposta por João Goulart, sob a pressão das massas populares, gerou o golpe de Estado urdido pela classe dominante e assumindo pelos militares.

Posteriormente ao ano de 1964, o conjunto sofreu algumas alterações devido à migração dos colonos para as cidades. Importante lembrar que o ano de 1960

ficou marcado por meio de um tímido princípio de superação da população urbana sobre a rural. Como assevera Graziano (1991, p. 35)

No Paraná, a desapropriação do imóvel Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte, com área de 10.596 hectares, elevou a média estadual das 45 áreas arrecadadas pelo PNRA para 1.250 hectares. Nesse Estado, onde quase 30% dos “latifúndios” desapropriados têm menos de 500 hectares, chegou-se a desapropriar o “latifúndio” Bebedouro, no município de Santana do Itararé, cuja área total atingia 99,2 hectares. Um recorde!

Especificamente, no interior do Norte do Estado do Paraná, palco de diversos litígios, confusões, conflitos de terra, durante, sobretudo as décadas de 1940 e 1950, que envolveu camponeses, polícia e fazendeiros em motins pela terra. Ocasão em que, promulgaram o Estatuto da Terra - Lei nº 4.504/1964, que introduziu novos conceitos, designando os diferentes tipos de propriedade da terra no Brasil (minifúndio – módulo rural, empresa rural e latifúndio). O presidente-marechal Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil. Explica Morissawa (2001, p. 120)

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das Ligas tem sua continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se tratavam pela terra. Mas principalmente porque defendiam uma reforma agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante.

Vale à pena enfatizar que no governo do General Castelo Branco foi proposto ao Congresso Nacional um projeto de lei denominada de Estatuto da Terra que, segundo Oliveira (2006), somado ao Estatuto do Trabalhador Rural, poderia constituir instrumentos legais para a tão almejada reforma agrária. Ou seja, conforme afirmavam os militares: “promover a reforma agrária dentro da justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas” (OLIVEIRA, 2006, p. 28). Conforme esse autor, o desígnio dos militares foi travar a luta dos trabalhadores;

com os grandes projetos governamentais, instigaram os movimentos migratórios na busca de terras de Norte ao Sul do Brasil. Como elucida Morissawa (2001, p. 120)

Ao mesmo tempo, grandes hidrelétricas foram construídas, como a de Itaipu, no Paraná, desapropriando muitos pequenos proprietários que viviam e produziam nas áreas atingidas pela inundação das represas. Para muitos desses trabalhadores rurais, a solução foi migrar para as fronteiras agrícolas, onde o governo federal implantou projetos de colonização. Foram principalmente para Rondônia, Pará e Mato Grosso.

Como já mencionado, os trabalhadores estavam acostumados com uma agricultura familiar. Produziam arroz, feijão, milho, entre outros produtos, no Sul do país, uma vez que por trás dos projetos de colonização havia intenção de transferir mão-de-obra para o outro lugar, como para o garimpo e para a extração de madeira na Amazônia. Já no ano de 1970 passou a estimular a mecanização e a modernização da lavoura, como parte da política agrária introduzida no Brasil pela ditadura militar. Para Morissawa (2001, p. 120) “O Estatuto da Terra tinha ficado no papel e o governo passou a incentivar a agricultura capitalista.

Grande parte da população expulsa do campo foi para a cidade. O Brasil vivia então um processo de industrialização notável. Era o chamado “milagre brasileiro”. No final dos anos 1970, porém, a indústria começou a dar os primeiros sinais de uma crise que iria durar toda a década de 1980, que os economistas chamaram de “década perdida”. O desemprego nas cidades voltou a figurar na mídia e foi tomando dimensões cada vez maiores. Entramos no ano 2000 com registro igualáveis em toda a história brasileira. [...] Expulsos do campo pela modernização da agricultura, expulsos da cidade pelo fracasso da industrialização, fica no ar então a pergunta que será respondida pela própria história do MST: que perspectivas restaram aos sem-terra? (MORISSAWA, 2001, p. 122)

Muitos acontecimentos históricos observados ao longo do tempo manifestaram influências socioculturais sobre os movimentos do MST em seu longo caminho. Comenta Caldart (2000, p. 125):

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra, ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país, e aos poucos se expandiu pelo Brasil inteiro.

Abreviadamente estava traçado o caminho da violência como ferramenta de garantia de posse da terra grilada. Os poderosos latifundiários foram transformados em grileiros das terras indígenas, e os índios e os posseiros sinônimos de retrocesso, de atravancamento do progresso.

Os grandes industriais e banqueiros do Centro-Sul do país transformaram-se e foram transformados em latifundiários/grileiros das terras indígenas e dos posseiros da Amazônia. Não tardou muito para que a instituição do jagunçado e dos pistoleiros de serviço passasse a ser componente básico dos latifúndios da Amazônia. Não eram os “vermelhos”, os “comunistas”, o perigo mais à defesa da “propriedade privada grilada” dos grandes banqueiros e industriais do Centro-Sul, mas sim a oposição cada vez mais organizada e ativa dos posseiros e das nações indígenas (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

A organização do movimento do MST foi aumentando, crescendo, expandindo-se pelo país afora e tornando-se um dos mais importantes e respeitados movimentos sociais de toda história do Brasil. Desde suas primeiras ocupações, os sem-terra criaram diversos símbolos de representação de sua luta; como exemplo tem-se a cruz da encruzilhada natalina, o hino e a bandeira. Os assentamentos cresceram com a participação da mulher, dos jovens e os sem-terrinhas, etc. Sabe-se que esses são desprovidos dos meios de produção, por isso essa luta pelo acesso e permanência na terra se fez presente na história do país e repercutiu em torno do mundo.

No entanto, como percebido o surgimento da globalização, que afetou a economia e o sistema de monocultura, com a inserção de nova tecnologia rural por meio de máquinas modernas e o uso de produtos químicos no campo, fizeram com que os pequenos proprietários não conseguissem acompanhar esse processo de desenvolvimento e tivessem que abandonar suas terras por falta de recursos. Conseqüentemente, muitos procuraram alternativas de sobrevivência fora do campo. Os grandes e médios proprietários, por sua vez, passaram a produzir produtos para

a exportação, diminuindo a produção de alimentos para o consumo interno. Esse fato torna-se problemático ainda mais se levar em conta o aumento da população, o qual se alastrou como um problema que tende a se agravar no futuro no mundo todo.

Segundo preleciona Martins (2003), a produção de artigos tropicais destinados à exportação, como açúcar, café e soja, fez surgir uma burguesia agrária no país, a qual teve papel importante no desenvolvimento comercial e industrial e na economia, exigindo e influenciando as decisões políticas governamentais em seu favor.

Os movimentos sociais rurais em contraposição a esta burguesia agrária também estão ligados diretamente ao desenvolvimento econômico e aos desdobramentos políticos do Brasil. Tais movimentos vêm oferecendo resistência às decisões governamentais, que, de regra, são favoráveis aos grandes proprietários. Por meio da união em coligação, os pequenos colonos e os sem-terra têm conseguido linhas de crédito e outros benefícios para que, ainda que de forma precária, possam manter-se na terra e em condições de competir no mercado moderno. Afirma Morissawa (2001, p. 225)

Essa atividade responde à decisão de que a luta dos sem-terra não termina com a conquista de terra. A luta continua, tanto nas novas frentes reivindicatórias de crédito, escola, moradia e saúde, como na solidariedade aos que continuam batalhando por seu pedaço de chão.

No Brasil, a divulgação da Constituição Federal de 1988 foi conquistada, não sem luta, entre outros trouxe direitos desde seus primeiros artigos, garantindo a cidadania, a dignidade da pessoa, o trabalho, a solidariedade, a liberdade civil, religiosa, de pensamento e política. Ela importa ser garantidora e defensora dos direitos da pessoa, pois aboliu o retrocesso militar no quesito classificação de liberdades.

Nesta acepção são infinitas as conquistas dos assentados, por isso muito se tem a comemorar, ainda mais neste ano que se comemora vinte anos de uma democracia nova e que já deu grandes passos no desenvolvimento do país. Todavia, muitos ainda estão emoldurados como sem-terra. A Constituição por si só

não garante a distribuição da terra, de solidariedade, de liberdade e de desenvolvimento, tem-se muito ainda que trilhar para se chegar a uma: “Ordem e Progresso”.

Para definir o exercício dos direitos fundamentais, a Constituição assegura, entre outras coisas, que: a propriedade atenderá à sua função social, a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, etc.

Como se pode notar, durante a década de 1990 o movimento do MST, paralelamente às variadas formas de ação voltadas à conquista da terra e à sua consolidação como movimento em escala nacional, dedicou-se à organização dos assentamentos. Conforme Marx (1989, p. 831) já dizia

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em seqüência diversa e em épocas histórica diferentes.

Com esse panorama, a distribuição desigual das terras no Brasil constitui o seu maior problema agrário, grande demanda do movimento do MST, uma vez que muitos trabalhadores não têm acesso à terra devido à concentração histórica das propriedades nas mãos de poucos, que usam de todas as forças e formas para manterem o domínio delas. Essa resistência dificulta aos governos a realização da tão querida reforma agrária. A característica fundiária gera injustiças no meio rural. Para Martins (2004b, p. 49)

Como fruto de toda uma problemática fundiária, repleta de histórias de concentração de terras e injustiças sociais, cometidas àquelas que trabalham no meio rural, e tida como uma solução viável, tanto para os trabalhadores expropriados da terra, como para um país de números assustadores no que diz respeito ao desemprego, à fome e à miséria de sua população, a figura da Reforma Agrária é a bandeira levantada para a solução desses problemas.

De fato a forte característica do movimento do MST está na persistência, no caso de ter sido resultado de longos períodos de lutas, com os acampamentos no meio rural e na cidade, as marchas, os atos públicos, a repressão, que nessa empreitada foram fatores determinantes para o êxito, como a união, a fraternidade, a solidariedade, a resistência e a cooperação.

Esses fatores, que contribuíram e fortaleceram os sem-terra enquanto acampados, permanecem vivos na conduta de seus membros. Por isso que nesse novo contexto, os membros são cidadãos inseridos num grupo social, no qual marca sua presença, tanto na sociedade, como na economia, na política e no próprio planeta.

Um dos contornos com que os membros do movimento do MST defendem seu ponto de vista junto à comunidade é por meio da rádio comunitária, mostrando sua versão do que é divulgado pela mídia controlada pela classe dominante. Os membros criaram também uma nova estrutura social, em tudo distinta da que se costumava verificar no latifúndio; eles estabelecem, ao longo dos anos, outras relações com as comunidades do município e marcam assim sua presença e sua característica na região.

Neste sentido são dois os grandes feitos gerados pelos membros do movimento do MST, que eles denominam de princípios, essenciais à formação da consciência, vez que estruturam a vida no assentamento da seguinte forma: os de convivência e participação. Como declara Morissawa (2001, p. 227)

Dentro de uma comunidade ativa organizada, a visão de mundo torna-se distinta da que é alcançada por aqueles que vivem e atuam isoladamente. A participação nas decisões pertinentes no assentamento contribui para o desenvolvimento de uma conduta cidadã, com a qual se rompe com a submissão ao sistema capitalista.

A importância de estimular a convivência e a participação é tão forte que o assentamento passa a ser um local onde se combinam produção e vida social. O MST estabeleceu um método de organização que articula a moradia, o núcleo de base e a cooperação dos membros e dos aspirantes. E a luta por mudanças e ao tão

desejado sonho de um país melhor deve atingir cada pessoa. Isso é fato. As mudanças sociais são feitas pelas pessoas; afinal uma sociedade é tão somente feita de pessoas.

Assim, é possível dizer que seja efetivado os direitos civis constitucionais conquistados ao longo do tempo; especificamente os conquistados há vinte anos têm que pretender pensar vinte anos à frente, já que um país é construído diariamente pelos atos de cada pessoa, pela ação de grupos e vontade de muitos, como o sonho da desejada reforma agrária. Como referido, a reforma agrária é uma alternativa mundial, diz Stédile (1994, p. 56)

A necessidade de reforma agrária é, curiosamente, uma unanimidade nacional. Como explicar então como ela não tenha sido feita? Como compreender que outras reformas, como a constitucional, que não respondem a qualquer unanimidade nacional, foram realizadas com a incisividade e a determinação que testemunhamos? É trágico que a resposta seja brutalmente simples: a reforma agrária interessa aos pobres, ao povo, e as outras (reformas) interessam aos ricos.

Partindo desta afirmativa avança o autor articulando que

A elaboração de documentos como o Estatuto da Terra e a menção clara na legislação magna em vigor, a Constituição Brasileira de 1988, ratificam esse pressuposto. No entanto, as forças sociais contrárias, [...], estão cumprindo muito bem o seu papel. Mesmo com o “apoio” de todos, [...], a reforma agrária não sai do papel. (MARTINS, 2004b, p. 50).

Assim, o autor segue pronunciando a respeito da reforma agrária:

É obvio que experiências não podem ser generalizadas de forma inflexível em diferentes realidades, mas há pontos gerais que podem ser destacados como requisitos de uma reforma agrária. Entre eles está a função social da terra: a terra que não produz é passível de desapropriação para reforma agrária. O motivo da improdutividade, na maioria das vezes, é a concentração e a acumulação das terras nas mãos de poucas pessoas, os latifundiários. (MARTINS, 2004b, p. 51).

Já para João Pedro Stédile (1994) os destinatários da reforma agrária serão os expropriados do direito a terra, que se encontram nas mais variadas formas e muitas vezes denominados de sem-terra.

[...] são considerados sem-terra: - os arrendatários, meeiros e parceiros que pagam renda pelas terras de outros proprietários; - os pequenos posseiros e ocupantes de áreas de menos de 5 hectares; - os minifundiários que são proprietários de menos de 5 hectares e, portanto, não conseguem obter o suficiente para o sustento de suas famílias, necessitando ampliar suas áreas; - os filhos adultos dos pequenos proprietários, que não possuem condições de se reproduzirem como agricultores familiares; - os trabalhadores rurais que vivem como assalariados, trabalhando nas fazendas e usinas e ainda desejam trabalhar em terra própria (Stédile, 1994, p. 28)

Em resumo, a respeito das vivências do MST na contemporaneidade há vários tipos de sem-terra, seja ele destinatário da terra, ou não. Em um país como o Brasil, tão vasto, com tantas expressões diferentes, com tantos jeitos de ser, de lutar, de conviver, que vão se modificando de lugar para lugar, a todo o instante, não se pode falar de uma única sociedade, mas das muitas comunidades que formam o movimento dos trabalhadores rurais dos sem-terra e suas vivências como a história do Brasil.

### **2.2.1 O MST no Paraná**

Ao tratar do MST no Paraná ao longo da história do Brasil, observou-se que ocorreram mudanças nas relações de trabalho, e a classe trabalhadora do campo consecutivamente esteve presente nas grandes manifestações e nas lutas por melhorias econômicas e sociais.

Quando se trata do final do século XX e início do século XXI, a necessidade de organização faz-se sentir ainda mais urgente. A expropriação dos camponeses tem chegado a níveis extremos, fazendo com que este grupo de trabalhadores reaja e realize grandes manifestações sociais rurais as quais são voltados principalmente à luta pela terra e por melhores condições de trabalho, entre outras reivindicações próprias dos trabalhadores rurais. Todavia, neste sentido existe uma diversidade de atividades e categorias de trabalhadores rurais.

Em decorrência da má distribuição das terras e da expropriação capitalista dos operários do campo, muitos movimentos de trabalhadores surgiram para lutar contra o domínio dos grandes fazendeiros e para reivindicar os seus direitos junto ao Estado e a Justiça. Afirma Grzybowski (1987), o movimento de luta pela terra é o que teve maior visibilidade, por contar com o apoio da Igreja e estar organizado em quase todos Estados brasileiros de várias formas, o que fortalece a luta e a manutenção do movimento.

Uma das formas de união entre os trabalhadores encontrados por movimentos sociais, não só do campo, são as grandes manifestações públicas, para tentar chamar a atenção da sociedade em relação aos problemas que estão acontecendo naquele momento. Assim, os principais movimentos sociais se juntam e procuram realizar grandes aparições públicas, diz Gohn:

Invasões de terras, acampamentos de multidões, passeatas, mutirões comunitários para a construção de habitações populares etc., são exemplos de praticas dos movimentos comunitário em luta pela posse da terra, acesso à moradia, contra loteamentos irregulares, pela reconstrução de casas construídas recentemente pelo poder público e em precário estado de conservação, contra alugueis extorsivos, pelo rebaixamento de prestações da casa própria, por creches e outros equipamentos educacionais nos locais de moradia, por transportes, postos de saúde e saneamento básico; em suma, por aquilo que diz respeito à moradia, à terra e aos equipamentos urbanos (GOHN, 2001, p. 39)

No mesmo sentido ilustra Morissawa (2001, p. 90) “O Norte e Sudoeste do Paraná foram palco de diversos conflitos pela terra durante as décadas de 1940 e 1950, envolvendo camponeses, polícia e fazendeiros. Prossegue Morissawa (2001, p. 90)

Havia em Jaguapitã, no norte do estado, cerca de 1.500 posseiros em terras devolutas do estado. Por volta de 1946, o governo estadual cedeu essas terras a fazendeiros e começou então o processo de despejo daqueles antigos habitantes. Iniciou-se uma verdadeira guerra entre posseiros e fazendeiros. O governador Lupion, que era famoso na região pelos negócios escusos que fazia com terras, propôs aos camponeses a transferência para outra área, mas não cumpriu a promessa. [...] Talvez o evento mais importante do período tenha sido o ocorrido no sudoeste do estado, nas regiões de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antonio. As terras devolutas passaram a ser manobradas em conjunto por Lupion, então de volta ao governo do estado, e pelos latifundiários. Os

posseiros ali estabelecidos eram migrantes do Rio Grande do Sul, que haviam desbravado as terras e organizado a ocupação da região.

Ainda expõe Morissawa (2001, p. 90) “Os conflitos entre posseiros e jagunços dos colonos produziram muitas mortes no oeste do Paraná em 1957”. Prossegue Morissawa (2001, p. 91):

Logo apareceram os grileiros, que se apossaram inclusive do poder político local. Num verdadeiro pacto de grilagem, prefeitos, governadores e grileiros tomaram as terras para si, interessados no trabalho dos camponeses que as haviam ocupado e formado suas roças.

Para Morissawa (2001, p. 92) “Você provavelmente já ouviu falar dos conflitos do Pontal do Paranapanema, ali onde se encontram os municípios de Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio, Sandovalina, Primavera etc. Pois essa história é muito antiga”.

A região do Pontal do Paranapanema, onde a grilagem de terras soma mais de um milhão de hectares, tem um histórico de muitos assassinatos em conflitos. Não existe um registro definitivo do número de mortos na resistência contra um dos processos mais absurdos de grilagem de terras devolutas no Brasil. Ali os conflitos perduraram até os dias de hoje, como mesmo pode-se acompanhar pelos noticiários. Na obra de Morissawa (2001, p. 92)

Desde o final do século XIX, os grileiros derrubavam a Mata Atlântica ali, para transformá-la em pasto e colocar umas cabeças de gado, apenas para justificar sua presença na terra e poder especular com a terra. Para escaparem da fiscalização do governo, usavam as famílias sem terra, consentindo que plantassem para a subsistência. Aqui de novo a velha tática: “Vem cá, seu Zé, plante aí suas rocinhas e, se aparecer alguém do governo, diga que é empregado meu, viu? Mas olhe. Pra ficar aqui na fazenda, o senhor tem de formar uns pastos pra mim”.

Depois que haviam conseguido o que precisavam, expulsavam as famílias da área e utilizavam seus jagunços contra as que resistiam em deixar suas posses. Foi dessa forma que se formou no Pontal do Paranapanema um dos maiores grilos do estado de São Paulo.

Partindo desta afirmação segue Morissawa (2001, p. 92) sobre a luta camponesa

No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a Ultab (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), as Ligas Camponesas e Máster (Movimento dos Agricultores Sem Terra).

Tendo em vista Morissawa (2001, p. 94), avança enaltecendo os movimentos campesinos

Máster (Movimento dos Agricultores Sem Terra) surgiu no final da década de 1950, no Rio Grande do Sul, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul. Nos anos seguintes, disseminou-se por todo o estado gaúcho. Para o movimento, eram considerados agricultores sem terra o assalariado rural, o parceiro, o peão e também os pequenos proprietários e seus filhos.

Somente no Estado do Paraná, na década de 1970, saíram mais de 2,5 milhões da lavoura, conforme Morissawa (2001, p. 121):

Nos anos 1970, o estado do Paraná foi marcado pela expulsão dos camponeses de suas terras numa escala nunca antes vista no Brasil. No prazo de dez anos, foram cerca de 100 mil pequenos proprietários rurais. Parceiros, posseiros e arrendatários já sofriam um processo de expulsão devido à mecanização da agricultura. Para piorar a situação, a construção da Hidrelétrica Binacional de Itaipu levou à desapropriação de mais de 12 mil famílias de oito municípios do extremo oeste do estado.

A partir do ano de 1981, a Comissão Pastoral da Terra começou a promover debates e encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país. Os principais períodos ligados à formação do movimento do MST foram o Encontro Regional do Sul e o Seminário de Goiânia, que constituíram as bases da realização do Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra. Defende Morissawa (2001, p. 121):

Mas em 1981 havia ainda perto de 500 famílias que tinham perdido suas terras, suas casas e seus empregos, devido à construção da Itaipu. Além de organizá-las, a CPT começou a cadastrar outras, interessadas em

assentamento no Paraná. Sob a sigla Mastro (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná), elas formaram uma espécie de regional de um movimento que iria alastrar-se por todo o estado. Nos anos de 1982 e 1983, surgiram outros quatro movimentos semelhantes: o Mastes (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná), o Masten (movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná); o Mastreco (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste do Paraná) e o Matel (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná).

Observa-se, então, que o movimento do MST foi surgindo em vários Estados ao mesmo tempo, tornando-se um movimento ligado em torno de seus propósitos, a partir dos diversos eventos que reuniram suas lideranças e apoios. É importante lembrar que, dentro desse processo de formação, foi fundamental o papel das Igrejas Católicas e Luterana. Diz Morissawa (2001, p. 130):

Essas lutas foram a base da formação do MST no estado do Paraná. A essa altura, as diversas organizações regionais de trabalhadores rurais – Mastro, Mastes, Masten, Mastreco e Mastel – já integravam o MST.

Todas essas lutas sobre as quais se acabou de ler foram como já foi mencionado, produzindo diversas lideranças. Outras estavam acontecendo, nesse mesmo período, em outros Estados. No entanto, eram iniciativas isoladas, não havia nenhum contato entre elas. Esta representa a luta do movimento dos MST em quase todo o Brasil, no campo e na cidade, os acampamentos, as ocupações, pelo cumprimento da lei apresentada no Estatuto da Terra, até a luta por um governo eleito pelos trabalhadores.

A luta pela reconquista da terra tem alcançado muitas vitórias em vários Estados: Fazenda Macali e Brilhante, em Ronda Alta - RS; Burro Branco e Aldarico Azevedo - SC; Fazendas Annoni e Cavernoso - PR; Cachoeirinha - MG; Castilhos e Primavera - SP. De 9 a 11 de julho de 1982, lideranças do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul reuniram-se em Medianeira, no Paraná. Neste encontro estavam presentes também representantes do Mastro e do Mastes, depois dos movimentos de agricultores sem-terra do Paraná. Todos esses episódios acabaram resultando na realização do Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra, em Cascavel, Estado do Paraná, que deu causa ao MST.

No final desse encontro, os agricultores presentes concluíram que o maior inimigo dos trabalhadores é o modelo de desenvolvimento econômico, porque

vislumbra apenas os interesses dos poderosos latifundiários, grileiros e grandes empresários.

Os encontros merecem registro para provar sua história, porque eventos ocorridos como o do ano de 1984, no Estado do Paraná, onde em reunião na cidade de Cascavel, diversos movimentos de agricultores sem-terra que haviam surgidos no país organizaram-se numa só sigla e organização, constituindo um movimento nacional pela luta por terra. Esse movimento foi denominado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O surgimento do MST está ligado à luta histórica da terra, que é retomada desde o ano de 1970.

Como já referido, em janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano ocorreu mais um encontro do MST. Local onde estavam presentes trabalhadores rurais de doze Estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima). Também participaram representantes da Abra (associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da Cimi (Comissão Indigenista Missionária) e da Pastoral Operária de São Paulo. Esses apoios representavam a união de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais em torno da formação de um movimento voltado à unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional. Defende Morissawa (2001, p. 140)

A partir de 1985, ano de seu 1º Congresso Nacional, o MST expandiu-se pelas demais regiões do país e, no final da década de 1990, estava organizado em 23 estados. Entendendo que sua luta é um luta pela reforma agrária, tinha necessariamente de se estender por todo o território nacional. Sua palavra de ordem era então "Ocupar é a única solução".

Em janeiro de 1985, um ano após a realização do Encontro, reuniram-se em Curitiba - PR, mil e seiscentos delegados de todo o Brasil para o primeiro Congresso Nacional dos Sem-Terra. O MST havia decidido convidar todos os grupos que estavam lutando por terra no país. Foi este ano também o ano que marcou o início do período em que o campo brasileiro conheceu significativa redução da área de lavouras tradicionais. A agricultura comercial, coberta por amplos investimentos e usando tecnologias avançadas, cresceu quase na mesma proporção. Ambos os fatos continuam sendo responsáveis pela expulsão de centenas de milhares de

trabalhadores rurais do campo. Com esse desenvolvimento tecnológico mundial, a globalização e a inserção de novas técnicas na agricultura, o campo sofre alterações na sua constituição (MORISSAWA, 2001).

No decorrer dos anos vários encontros foram realizados pelo MST, como, o Segundo Encontro Nacional dos Assentados, em Cascavel - PR, onde a conclusão foi a de que todos os setenta assentamentos existentes então no Brasil haviam sido conquistados através da organização e luta deles e da decisão de fazer ocupações em massa.

Igualmente aconteceu o Terceiro Encontro Nacional do MST, o Quarto Encontro Nacional, realizado na universidade Metodista de Piracicaba - São Paulo, no início de 1988, o Quinto Encontro Nacional, em que se definiram as normas gerais dos assentamentos, escolheu-se o hino, marcou-se a data do Segundo Congresso Nacional, entre outros segmentos. Importante destacar que os encontros nacionais eram realizados a cada dois anos, e os congressos nacionais a cada cinco anos, para definir as linhas conjunturais, estratégias do movimento e promover a confraternização (MORISSAWA, 2001).

Ocorre que entre agosto e setembro de 1989, o MST fez trinta e três ocupações em treze Estados, com 9.133 famílias (cerca de 50 mil pessoas). Foi sua maior ação de massas até então, como fora deliberado no Quinto Encontro Nacional. O objetivo central era chamar a atenção da sociedade para a necessidade da reforma agrária no Brasil. Houve intervenção da polícia em quase todas as ocupações. O Sexto Encontro Nacional foi realizado entre 19 a 23 de fevereiro do ano de 1991 em Piracicaba - São Paulo (MORISSAWA, 2001).

Esse histórico de lutas possibilitou a conquista de uma nova postura da sociedade civil, restrita a pequenos grupos, mas que vem se multiplicando no meio popular. O que vem fortalecendo os trabalhadores são algumas mudanças na legislação, consagradas, de acordo com Gohn (2001), na Constituição de 1988. A Constituição e seus instrumentos geram e demarcam novos espaços e novas formas de agir dos grupos organizados, possibilitando, por meio da garantia de liberdade de expressão, que os movimentos pudessem se organizar e reivindicar melhorias e criação de novos serviços e benefícios à população. Da mesma forma, leis foram criadas e, aos poucos, por meio de pressão, estão sendo cumpridas ou, pelo menos, conhecidas por todos os interessados, para que estes possam cobrar dos responsáveis.

Os movimentos sociais do campo não defendem ou têm interesses somente materiais, mas buscam o envolvimento e o fortalecimento do social. Estão vinculados à ideia de cidadania e de participação política e econômica da comunidade. Dessa forma, visam ao esclarecimento da população, promovendo encontros, reuniões e discussões na tentativa de mobilização, com conhecimento de causa.

O MST assumiu campanha por Lula nas eleições presidenciais por considerá-lo o candidato mais identificado com suas posições a respeito das questões agrárias. Contudo, tinha consciência de que, mesmo com sua vitória, teria de prosseguir na luta, porque o Congresso continuaria tendo maioria de conservadores e os meios de comunicação permaneceriam monopolizados. Gohn (2003, p. 20) salienta que, a partir dos anos 90, surgiram outras formas de organização popular,

Como Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los.

Esse fenômeno mostra que a organização e as discussões atuam em conjunto como se fosse uma rede, outros temas surgem a partir do conhecimento das pessoas e das suas necessidades e anseios, elementos que passam a fazer parte das agendas de discussões, como em 27 de janeiro do ano de 1993, quando a Câmara dos Deputados aprovou a Lei Agrária, que regulamentava desapropriação de terra para fins de reforma agrária.

O governo de FHC (1995-1998) pouco conseguiu fazer aos sem-terra. Em 1995, em Brasília, como antes referido, sediava o Terceiro Congresso Nacional dos Sem-Terra, com 5.226 delegados dos vinte e dois Estados do Brasil e também vinte e dois delegados de entidades amigas da América Latina, dos Estados Unidos e da Europa (MORISSAWA, 2001).

De lá para cá, maneiras de violência correu solta, como exemplo o do Massacre de Corumbiara, o Massacre de Eldorado dos Carajás, entre outros, que tornou o dia dezessete de abril o Dia Internacional de Luta Camponesa em todo o

mundo em memória do massacre de Eldorado de Carajás, numa iniciativa da Via Campesina, organização internacional de trabalhadores rurais.

Também em agosto de 2000 aconteceu o Quarto Congresso Nacional do MST em Brasília, onde estiveram presentes mais de onze mil militantes do MST, vindos dos vinte e três Estados onde o movimento está organizado, simpatizantes, cento e sete estrangeiros de vinte e cinco países, representando quarenta e cinco organizações e comitês de amigos. O MST após dezesseis anos de existência atua em vinte e três Estados da federação, organizando 1,5 milhão de pessoas, com trezentos e cinquenta mil famílias assentadas e cem mil vivendo em acampamentos (MORISSAWA, 2001).

Revelam que em seus assentamentos funcionam cerca de 400 associações de produção, comercialização e serviços, 49 cooperativas de produção agropecuária, com 2.299 famílias associadas; 32 cooperativas de prestação de serviços, com 11.174 sócios diretos; duas cooperativas regionais de comercialização e duas cooperativas de crédito, com 6.113 associados. Na perspectiva de sua proposta de agroindustrialização, o MST possui hoje 96 pequenas e médias agroindústrias, que processam frutas, hortaliças, leite e derivados, grão, café, carnes e doces. Nessas unidades há geração de empregos, renda e impostos, beneficiando indiretamente cerca de 700 pequenos Municípios do interior do país (MORISSAWA, 2001).

Já no setor de Educação, no ano de 2000 o MST contava com 1.500 escolas públicas nos assentamentos, 150 mil crianças matriculadas da primeira a quarta série, com cerca de 3.500 professores pagos pelos Municípios. Nessas escolas desenvolve-se uma pedagogia específica para as escolas rurais. Aproximadamente 25 mil jovens e adultos estão sendo alfabetizados nos assentamentos, em conjunto com a Unesco. Quatro universidades brasileiras desenvolvem cursos de Pedagogia e Magistério para formar professores de assentamentos (MORISSAWA, 2001).

Coerente com suas preocupações relativas às questões do meio ambiente sabe-se que o MST desenvolve um Programa de Educação Ambiental para lideranças, professores e técnicos de áreas de assentamento, com apoio do Ministério do Meio Ambiente. Está produzindo, no Rio Grande do Sul, sementes agroecológicas (sem agrotóxicos ou insumos químicos). Além disso, faz plantações consorciadas visando à preservação da mata no Pontal do Paranapanema e, aliado

à perspectiva de saúde, produz ervas medicinais em diversos Estados (MORISSAWA, 2001).

Assim, o MST resgata assunto social cotidiano para debaterem como um plano de ação. Os integrantes do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra vindos de todas as regiões do Paraná, onde há acampamentos e assentamentos, fazem reuniões para discutirem reivindicações; uma delas foi o encontro em Curitiba no dia 2 a 23 de julho de 2004, a Jornada Nacional pela Reforma Agrária, que aconteceu também em outras capitais do Brasil. Esse tipo de encontro ressalta a importância do evento como forma de incluir a sociedade brasileira na mobilização pela reforma agrária. A programação inclui negociação com o Incra para tratar de linhas de crédito agrário a serem concedidas por diversos órgãos e instituições (MORISSAWA, 2001).

No ano de 2004 houve um pequeno avanço na distribuição de terras no Paraná, o que beneficiou muitas famílias. Porém, a demanda ainda é muito grande.

Desse modo, os que defendem a reforma agrária reconhecem que a situação melhorou, mas ainda não é possível aceitar as metas estabelecidas pelo governo. O mínimo aceitável seria assentar dez mil famílias por ano no Paraná, pondera Darci Frigo, coordenador da organização Terra de Direito, em entrevista reportada na publicação do Jornal Gazeta do povo, página 4, de 15 de julho de 2004, aonde destaca ainda que “As metas em âmbito nacional não atendem às expectativas”, avalia.

Igualmente foi divulgado que no primeiro trimestre do ano de 2006 a Ouvidoria Agrária Nacional registrou cento e dez invasões de terras no país. Foi o número mais alto deste período nos quatro anos do governo Lula. Representou o dobro da média verificada nos três anos anteriores e chegou a ser uma vez maior que as dez invasões registradas no primeiro trimestre de 2002, último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso. No Brasil a questão social sempre foi considerada questão de polícia, já que jamais resolveu seu grave problema agrário. Para Souza (2006, p. 61)

No ano de 2004, no Estado do Paraná, dentre outros, ocorreu o Seminário Estadual da Educação do Campo, intitulado “Construindo políticas públicas”. A promoção do Seminário foi do governo do estado, via Secretaria de Estado da Educação, contando com o apoio do governo

federal, via MEC e da Articulação Paranaense “Por uma Educação Básica do Campo”.

Ainda, para Souza (2006, p. 66)

No Estado do Paraná, a experiência vivida pelas Universidade Federal do Paraná, universidade Estadual de Ponta Grossa, Incra e MST na esfera da educação de jovens e adultos, deu origem a dois cadernos de textos, um voltado para a Formação de Educadoras e Educadores, com ênfase no planejamento na alfabetização de jovens e adultos. O outro intitulou-se *Escrevendo nossa luta, nossa história*, que descreve a história dos assentamentos envolvidos no projeto Pronera, para a região sul do Paraná. São histórias contadas pelos jovens e adultos educandos e pelos jovens educadores.

Em termos gerais nas discussões do campo, tem-se realizado encontros em todos os Estados brasileiros, e as mais variadas temáticas relacionadas ao campo têm sido discutida. Nas esferas governamentais, foram criadas coordenações de Educação do Campo, que têm realizado encontros estaduais e seminários para discussão com a população ligada ao meio rural. Desta forma, tem-se conseguido avançar no reconhecimento dos movimentos sociais e, conseqüentemente, nas conquistas significativas dos habitantes da zona rural.

### 3 EDUCAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST

Neste capítulo será realizado um breve retrospecto da educação e a da prática pedagógica do MST, para que se contribua na análise da pesquisa de campo, como das principais manifestações ocorridas com a pretensão de proteção da pessoa cidadã, muitas vezes excluída. Neste contexto afirma o escritor italiano Frijot Capra em sua obra “A teia da vida”, já que quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente.

Partindo desta asseveração, a carga moral incide em querer e poder responder pelas implicações das decisões que se toma, conforme Max Weber em sua obra “A Ética protestante e o espírito do capitalismo” (1905). Essa proposta de apresentar a educação e a prática pedagógica do MST representa uma sugestão que se destaca da ciência com consciência; neste particular já dizia A. Schweitzer, “nossa era descobriu como separar conhecimento e pensamento e produziu o resultado que conhecemos: uma ciência livre, sim, mas quase nada resta de uma ciência que reflita sobre o que projeta”.

Além disso, como mencionado, durante os primeiros anos de luta, os sem-terra reunidos sob o lábaro do movimento do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Todavia logo compreenderam que isso não era bastante, já que lhes faltava um instrumento fundamental constitucional para a continuidade da luta. Neste sentido destaca Morigi (2003, p. 24)

A educação do campo trabalha com a mudança do conteúdo e a forma de a escola funcionar para qualificar o processo educativo. Isso sem perder de vista o ser humano como sujeito envolvido no processo de formação e o tipo de sociedade que se quer construir.

Como é de conhecimento, grande parte dos camponeses brasileiros era analfabeta e a outra parte possuía baixa escolaridade. Para isso as considerações a seguir são fundamentais para o entendimento da pedagogia do MST. Isso se fará com referência na educação e contra a discriminação, como forma de combater as desigualdades sociais. Nesse sentido expõe Martins (2004b, p. 45)

Se [...] busca expressar as particularidades da pedagogia localizada no interior de acampamentos e assentamento do MST, partindo da compreensão de que não é possível efetuar tal caracterização sem, antes, situar a questão em âmbitos mais amplos, como é a realidade agrária no Brasil, na qual o MST está constituído. Ainda pode-se salientar que, enquanto movimento social, o caráter educativo desse movimento cumpre dupla função educativa, a institucional, enquanto agência escolar, e a não-formal, enquanto agência educativa política social.

Com esse entendimento, a respeito de educação e prática pedagógica do MST, poder-se-á efetuar, com melhor propriedade, as especificidades e a identidade de sua pedagogia, que se fortalecerá após os dados buscados no interior de um movimento social, o campo de estudo. Desse modo, prolata Ribeiro (2003, p. 59)

Consciência de classe, portanto, não se aprende nos livros, não nos é dada por uma teoria, não é um uniforme a ser vestido, um modelo a ser copiado ou um conteúdo a ser decorado. É um aprendizado longo, doloroso, nunca pronto enquanto não forem transformadas por nós as condições materiais que reproduzem a miserabilidade de bilhões de seres humanos no planeta e a vergonha e criminosa riqueza de tão poucos [...] Nisto consiste o educativo dos movimentos sociais que, me parece, precisa ser sistematizado enquanto uma pedagogia científica [...].

Por todas as razões expostas, o prolongamento da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a situação política, econômica e social. A obra de Edgar Morin “Terra – Pátria”, dizia eis a péssima notícia: estamos perdidos, irremediavelmente perdidos. Se há um evangelho, ou seja, uma boa notícia deve partir da má. Estamos perdidos, mas temos um teto, uma casa, uma pátria, [...]. Neste sentido ilustra Morissawa (2001, p. 239)

Nas palavras de um militante, “foi como a descoberta de uma mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, “uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo [...]”.

Partindo desta afirmação, a preocupação abrange os acampamentos. Ao fazer um plano de ocupação, o MST inclui nele a escola para as crianças e adultos,

constituídos por um setor de educação do MST estabelecido num barraco chamado de itinerante, que também tinha a função de centro de encontros. Tendo em vista Morigi (2003, p. 24)

Dados históricos oficiais mostram que a maioria das escolas no campo são escolas isoladas, com classes multisseriadas, resultantes do processo de municipalização da escola e da nucleação que, aliadas ao transporte, acabaram com a maior parte das escolas rurais.

Compreende-se novamente aqui a um breve histórico embrionário do movimento social no Brasil desde a década de 1930, época em que se passou por demasiada radicalização política, período em que políticos ou intelectuais brasileiros almejavam um país novo, de onde surgiram variados planos para melhorar a educação no país, enfim, idéias inovadoras com direcionamento social.

Legalmente foi com o Decreto sob n.º 19.851 de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades brasileiras, tornou facultativo o ensino religioso, acarretando forte reação da Igreja Católica, momento que nasceu a idéia de formular um manifesto no qual constaria, conforme Azevedo (1996, p. 660) “o sentido fundamental da política brasileira da educação”.

No ano de 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que abordava a reconstrução educacional do Brasil. Realçava as reformas, os valores mutáveis e permanentes, a função educacional, do papel da escola na vida e sua função social, bem como as intenções da educação; defendiam sobremaneira a reformulação da política educacional, como bem observa Ghiraldelli Jr (1994, p. 42)

Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.

Os intensos debates desempenhados durante todo o período tiveram como maior conseqüência a inclusão da educação na Constituição de 1934, cabendo à

União a competência para tratar do Plano Nacional de Educação (PNE). Os profissionais da educação sopesavam que:

Toda a educação varia sempre em função de uma 'concepção de vida', refletindo, em cada época, a filosofia predominante, que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão, respectivamente, opiniões diferentes sobre a 'concepção do mundo', que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como 'qualidade socialmente útil'. [...] Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 59).

O Manifesto foi o formato que a sociedade utilizou para principiar a cobrar do Estado uma postura em relação à educação no país, tornando-se, assim, a raiz das políticas públicas. No entanto, não teve o efeito esperado, já que não conseguiu mudar a política de educação da época. A Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de dezembro de 1948, o qual o Brasil é signatário, e nessa Declaração consta que um dos direitos contemplados é o direito à educação, o qual é tratado no artigo 26:

1 – Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2 – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2006)

Percebe-se que a configuração como é ajustado o direito à educação não é muito diferente dos dias atuais. Os princípios elencados e os objetivos que a educação pretende alcançar também não diferem praticamente, como, por exemplo, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos, de modo inclusivo os grupos raciais e religiosos.

O Presidente Costa e Silva, em 1968, apresentou preocupação com a educação, confirmou a Lei sob n.º 5.465, em 03.07.1968, sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola que reservava cotas para os agricultores ou para os filhos desses em estabelecimentos de ensino médio e nas Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União, conforme prescreve o artigo 1º. Da lei

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968)

Contudo, frustrou-se a tentativa, uma vez que esta política pública educacional não cumpriu o seu objetivo. A maneira como a Lei foi aplicada acabou beneficiando somente os filhos dos fazendeiros da época, e não as pessoas que realmente precisavam ser favorecidas, como os desfavorecidos, e ficou conhecida como a Lei do Boi. Como bem observa Morigi (2003, p. 25) “Algumas escolas, por medida de economia, foram fechadas, e com isto, as crianças e adolescente obrigados a estudar longe de suas famílias e de sua realidade, em alguns casos precisando fazer uma viagem para chegar à escola.”

Outra forma de combater a discriminação, seja qual for, e promover a igualdade entre as pessoas, foi a ratificação pelo Brasil da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, por meio do Decreto sob n.º. 63.223, em 06.09.1968, sendo artigo primeiro, inciso IV (ONU, 2006) menciona:

Art. 1º, IV – medidas especiais tomadas com o objetivo precípua de assegurar de forma conveniente o progresso e certos grupos sociais ou técnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições não serão consideradas medidas de discriminação racial, desde que não conduzam à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido atingidos os seus objetivos.

Este inciso pode ser explicado como uma garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos e base para criação de políticas públicas que visem proteger o exercício de equidade de condições de grupos sociais ou étnicos. A partir de 1985, com o processo de democratização do país, o Estado brasileiro voltou a participar da incorporação de relevantes instrumentos de proteção aos direitos humanos.

Como em Goiânia, onde se concretizou a IV Conferência Brasileira de Educação, no ano de 1986, e teve como tema central a educação e a constituinte. Foi “aprovada a Carta de Goiânia contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. [...]”, conforme Saviani (1997, p. 35). Ainda Martins (2004b, p. 46)

Conforme as anotações gerais sobre a dimensão educativa dos movimentos sociais é notório que um movimento social que se aproxima de duas décadas de existência, considerando um dos maiores movimentos sociais da história da organização popular e, ainda, que se refere a uma demanda secular, como é a questão agrária no Brasil, possui uma identidade específica que deve ser destacada.

A Constituição de 1988 é o marco contra a discriminação; no seu preâmbulo, há a alusão a aspiração de se construir uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos de qualquer origem. Apesar de tratar como direito fundamental a equidade entre as pessoas e fazer oposição à discriminação de qualquer gênero, não possui nenhum artigo mencionando a possibilidade de criação das políticas públicas educacionais.

Na busca de um novo conceito de educação transformadora e voltada à classe trabalhadora, e na tentativa de resolver os problemas educacionais brasileiros, tanto nas áreas rurais quanto nas cidades, e de valorizar os grupos sociais organizados por meios da valorização do saber local e da manutenção dos valores nacionais, surge a proposta de trabalho com a educação popular do educador Paulo Freire:

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos

grupos. Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que os elementos político-sociais, econômicos e culturais constituem a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. (LEITE, 1999, p. 43)

Nessa conjuntura e com a concepção de a educação apresentada por Freire, surge uma nova forma de pensar a educação no interior dos movimentos nos pequenos grupos rurais, que visavam ao desenvolvimento humano, concepção contrária a que vinha sendo proposta para o trabalhador rural. Essa nova pedagogia começa a ser pensada pelo próprio trabalhador rural e não somente pelo governo. Em associações com entidades internacionais, a educação popular tinha objetivos pautados na formação da pessoa que, a partir de sua prática cotidiana, pudesse dar conta de sua sustentabilidade e se inserisse no contexto formulado mundialmente para a sociedade.

O movimento de educação popular auferia numerosos simpatizantes e rapidamente tinha se espalhado não só como forma de resistência ao processo escolar tradicional, mas como nova metodologia de alfabetização de adultos, fazendo parte da educação do MST. Como bem observa Morigi (2003, p. 27)

Nesse vazio deixado pelo Estado tem surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, tentando lutar contra o processo de exclusão e forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, tentando assim construir uma identidade própria das escolas do campo.

Freire desenvolveu um método em várias comunidades, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes com ponto de vista na conscientização do cidadão ante as pressões sobrevindas do capitalismo exploratório e de seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Tal concepção contraria os princípios de uma escola voltada para a sujeição e subserviência das classes subalternas. Em outros termos, o método freiriano não se coaduna com os modelos pedagógicos voltados para a preponderância de determinados grupos conservadores, limitadora de

expressões sócio-políticas mais amplas, na qual a práxis natural das maiorias não tem espaço ou possibilidades de manifestar-se.

Dessa forma, os movimentos sociais e o modelo freiriano de educação popular edificam um novo paradigma, a educação do campo, voltados aos camponeses e contando com a participação desses, segundo Molina (2004, p. 63-64) “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias”.

Trata-se de uma educação pedagógica pensada a partir de seus sujeitos, do seu costume de vida e de organização do trabalho, do seu espaço geográfico e de sua organização social, respeitando suas identidades culturais e conflitos, ou seja, tratava-se de uma educação voltada aos interesses e necessidades do trabalhador. Molina aponta:

A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de BRASÍLIA, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), a organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (MOLINA, 2004, p. 64-65).

Em 1996, foi realizado o Seminário Internacional chamado Multiculturalismo e Racismo, com o seguinte tema: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, em Brasília/DF, que teve a promoção do Ministério da Justiça. O Presidente Fernando Henrique Cardoso na exposição de abertura do seminário, ao fazer alusão ao Brasil por ser um país multirracial, citou a necessidade de “uma luta mais tenaz pela igualdade, uma luta mais tenaz contra o preconceito, contra a discriminação” (MEC, 2006).

Diversos encontros de educadores foram realizados no país, outros encontros aconteceram, tais como a primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a segunda, realizada em 2004. Experiências foram construídas pelos movimentos camponeses. No período de 1997 a 2004, para Molina (2004), aconteceu o desenvolvimento da Educação do Campo por meio de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos teórica nas escolas

favorece a geração de experiências, reflexões, estudos e pesquisas, envolvendo movimentos camponeses como o movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

Em 1999, o Governo Federal instituiu o FIES programa do MEC destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não tem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação, que substituiu o Programa de Crédito Educativo. A relação com as instituições públicas foi ampliada pelas parcerias, da criação de cursos de nível médio e de nível superior, como a graduação e a pós-graduação, além de cursos de alfabetização de jovens e adultos e do desenvolvimento de pesquisas.

Outros empreendimentos provocavam o desenvolvimento de diferentes atividades desenvolvidas com educando no sentido de valorizar as práticas, aumentar a produção de materiais apropriados e a participação de seminários locais, regionais e nacionais possibilitando uma ampla discussão sobre o desenvolvimento do campo.

Foi publicado em 2001 o Plano Nacional de Educação – PNE, pela Lei sob n.º 10.172, que constitui a necessidade de criação de políticas públicas de inclusão de minorias étnicas (MEC, 2006). O PNE foi exigido pela LDB de 1996, no artigo 87, parágrafo primeiro, com o intuito de fixar as diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Realizou-se ainda a Conferência Mundial de Direitos Humanos sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de Intolerância, na cidade de Durban, na África do Sul, com a intenção da igualdade, da equidade, da justiça social, da igualdade de oportunidades, bem como a igualdade de participação para todos os cidadãos (MJ, 2006). Além do Presidente da República, na época Fernando Henrique Cardoso, que, ao discursar na cerimônia de entrega do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos, defendeu abertamente a adoção de políticas afirmativas no Brasil (MEC, 2006).

Da mesma forma realizou-se o Congresso Nacional, aprovou a declaração facultativa da Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação pelo Decreto Legislativo sob n.º. 57, de 26.04.2002. O Decreto Presidencial sob n.º. 4.228, em 13.05.2002, Instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Ainda, pela Lei sob n.º 10.558, de 13.11.2002, o MEC criou o Programa Diversidade da Universidade, com a finalidade de programar e avaliar estratégias

para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros (BRASIL, 2002).

Em 2004 o Governo Federal lançou o Programa de Inclusão Social Étnico – Racial, conhecido Sistema de Cotas na Universidade Públicas. Apesar de ter sido implantado e de estar presente na mídia, ainda está em tramitação o Projeto de Lei sob nº. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reservas de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, afro-descendentes e indígenas nas instituições públicas federais de ensino superior. E em 2005 foi instituído o ProUni, com o fim de auxiliar com bolsa de estudos pessoas de baixa renda e que não possuem diploma de curso superior, que pretendem cursar a graduação em instituições de ensino superior particulares. Partindo desta afirmativa, Morigi (2003, p. 38) “Ciente do que representa a opção por Paulo Freire, o MST tenta transformar a escola, vendo nela um instrumento que pode estar vinculado a sua história; enfim, uma escola ligada a um processo concreto de luta social”.

Frente a essa história, o MST torna-se um agente questionador das desigualdades sociais e defensor intransigente da Reforma Agrária, vinculando a esta luta pela terra a luta pela educação. Esta luta foi crescendo de importância na história do movimento [...], o que faz com que a sua proposta pedagógica resulte numa tentativa de concretização de algo inédito. A luta do MST por uma escola com a ideologia de um movimento social revolucionário busca a ocupação desse espaço tradicionalmente institucionalizado, tomando como ponto de partida a metodologia de Paulo Freire, construída a partir da derivação da abordagem sociocultural, centrando no homem o peso do caráter educacional. (MORIGI, 2003, p. 38)

Outro aspecto da formação do movimento social dos sem-terra a registrar neste subtítulo é o que lhe caracteriza também como sujeito de sua própria pedagogia. Nesta direção persiste Morigi (2003, p. 46) a respeito da educação no campo:

A escola rural, na atualidade, depara-se com uma complexidade maior, tendo por pano de fundo a nova Lei de Diretrizes e Bases, elaborada sem a participação da sociedade, como já foi comentado. A Lei n.º 9.394/96 não explicita os princípios e as bases de uma política educacional para as populações do campo.

Neste sentido, Morigi (2003, p. 48) destaca que “A análise da escola rural vem mostrar que a definição curricular para a escola do campo passa por um processo em que o mundo rural, suas atividades, suas crenças e sua cultura são consideradas atrasadas e superadas e, por isso, retiradas do currículo”. Afirma também o mesmo autor (2003, p. 48) que “A cultura urbana, dominante, é que determina o modelo a ser utilizado nas escolas, mesmo as situadas na zona rural”. A respeito do cenário das lutas do campo, ilustra Morigi (2003, p. 50)

Diante disso, o MST reivindica uma nova forma de educação, que respeite as especificidades do campo, entendendo que há espaço para um novo currículo, onde ocorra a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura e valores, com a valorização do saber dos educandos, com respeito aos saberes, à cultura e à história que todos carregam consigo quando entram na escola.

Partindo deste contexto a respeito da escola do MST e sobre a sua pedagogia defende Souza (2006, p. 76)

Na escola localizada no assentamento, uma diversidade de práticas tem marcado o processo pedagógico, que segue de forma seriada ou multisseriada. São práticas que focalizam os conteúdos das áreas de conhecimentos; outras que focalizam aspectos metodológicos, em especial diversificadas técnicas de ensino; outras que enfatizam a dimensão política da educação e do próprio movimento social. Os professores de outros lugares que chegam à escola localizada no assentamento enfrentam a observação dos militantes, quando a organização do MST está fortalecida; enfrentam o desafio do reconhecimento pela comunidade local. Uma matriz cultural forte entre os trabalhadores rurais é a receptividade às visitas e o respeito que tem com os professores, portanto, a sociabilidade. Ao professor cabe conquistar e retribuir o respeito, com conteúdo, compromisso, respeito e com o saber lidar com os sentimentos que emergem nos rostos, falas, desenhos e brincadeiras das crianças; ou nas falas e depoimentos dos adultos.

Dentre os vários aspectos pedagógicos na formação do sem-terra, acima expostos, um dos mais importantes é o processo de passagem do sujeito que estuda ao sujeito que é pedagogo, já que a cada curso alternativo que o MST se desafia a criar é todo um processo de reflexão e de elaboração pedagógica que é desenvolvido. A teoria pedagógica vem sendo produzida desde a dinâmica de um movimento social e das lutas de que participa em cada momento de sua trajetória.

Por fim, atualmente se busca saber se as políticas públicas de acesso ao ensino urbano e ou rural, implantadas, serão apenas programas paliativos para corrigir erros, preencher omissões do passado, ou se são programas que buscam a efetiva diminuição das desigualdades raciais e sociais, discutidas durante anos, mas somente se terá a resposta com o passar dos tempos.

### 3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MST

Para que se possa entender a história da educação do MST, tem-se que refletir um pouco sobre a trajetória do movimento social dos assentados, seu caminho, trilhado a duras penas para surtir um rico efeito na história. Já foi motivo de estudo anteriormente, pois o desenvolvimento se deu lentamente durante anos, em que o campo e a educação camponesa estiveram presentes nas discussões da educação do Brasil.

O objetivo deste tópico é apresentar, de modo geral, a trajetória da educação, como do conceito em torno do nome educação do campo, que surge com a ascensão dos movimentos sociais do campo, que proporcionaram uma ampla discussão a respeito. Assim, o que antes era tratado como educação do rural, passa, com os movimentos sociais do campo, a ser discutido como educação do campo, e adquire outro significado enquanto política educacional para a população camponesa.

A educação do campo é primeiramente o princípio educativo dos movimentos sociais, principalmente do MST, que, inegavelmente, tem um papel muito importante na luta pela terra ao buscar a efetivação da reforma agrária. Morigi (2003, p. 29) “Por possibilidade e afinidades, tenho envolvimento com o projeto educacional do MST, o que levou a procurar um espaço de aproximação com suas práticas para estudar e analisar esse tema como meu objeto de pesquisa”.

No interior deste movimento, várias experiências educativas foram e estão sendo desenvolvidas, o que têm impulsionado a idéia de educação do campo em várias comunidades, até nas que não tem ligação com os movimentos sociais. A partir dessas experiências, da cobrança dos movimentos e da população de modo geral aos órgãos governamentais, tem-se obtido respostas políticas que vêm alterando o conceito de educação para os camponeses.

Cabe ressaltar que os movimentos sociais aglutinam interesses de classe. Desse modo, a execução de propostas e de políticas ligadas aos movimentos da classe trabalhadora enfrenta a autoridade do interesse contrário representado pelos grandes latifundiários, grupo muito forte e que conta com a adesão de parte da população menos politizada, influenciada principalmente pela mídia.

A intenção aqui, neste tópico, é situar o leitor em relação ao surgimento da educação do campo enquanto política educacional. De forma breve, discutir-se-á algumas medidas voltadas à educação camponesa, realizadas ao longo da história do Brasil. Outro fator importante que se tentará caracterizar são os fatores econômicos e políticos, internos e externos, que influenciaram na tomada de decisões do governo no tocante à educação do campo no Brasil.

Partindo desta idéia, Martins (2004b, p. 47) diz que “a educação é um fenômeno de uma amplitude não encerrada na escola, é um ponto pacífico entre os educadores”. Nesse sentido, vários estudos foram realizados ao longo dos anos, abordando a questão do MST e da educação. Os projetos foram instituídos nas escolas visando a sanar o problema da saída do camponês do campo e a falta de escolarização básica para este povo. Buscava-se a garantia de escolarização básica para quem permanecesse no campo; e para aqueles que optassem por migrar para a zona urbana deveriam ser assegurados conhecimentos básicos para o acesso ao mercado de trabalho urbano industrial, com qualificação mínima para desempenhá-lo.

A educação do campo começou a ganhar a atenção dos governos federal e estaduais a partir de 1930, conforme Gritti (2003): até então, a educação primária estava sob a responsabilidade dos órgãos de administração local e da iniciativa privada. Várias foram as mudanças no âmbito da educação camponesa, e órgãos governamentais foram criados para angariar recursos visando a expansão e melhoria da educação do campo, cujo objetivo era o de incorporar o homem do campo ao mercado de trabalho industrial urbano e consumidor. Conforme a afirmação de Gritti,

O que se pode observar é que foram, ao longo do tempo, criados planos e programas de expansão do ensino primário que objetivavam a escolarização do homem rural. À escola primária rural foi atribuída, historicamente, a responsabilidade de incorporar o homem e o

meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial. (GRITTI, 2003, p. 92)

Esta política de incorporar o homem do campo via educação camponesa ao mercado de trabalho e ao mercado consumidor duraram vários anos no Brasil. Diversas medidas foram tomadas para fortalecer a idéia, leis foram criadas, e as discussões relacionadas à educação centravam-se em torno da perspectiva de saída do homem do campo. Assim, buscava-se prepará-lo para o mercado de trabalho, acompanhando o desenvolvimento capitalista, tendência cujos reflexos se faziam sentir no próprio campo com a industrialização agrícola. Nesse contexto, a escola também tinha o importante papel na preparação do trabalhador do campo para superar o “atraso tecnológico” em que vivia.

A intensificação da industrialização por meio de medidas políticas e de mudanças econômicas mundiais, ocorridas por volta de 1930, iniciou um processo de migração rural-urbana e de deslocamento de pessoas nas regiões brasileiras, visto como problema para a época, o que fez com que o governo brasileiro tomasse algumas medidas visando à contenção dos trabalhadores rurais no campo. Conforme sublinha Paiva (1973, p. 126), “[...], o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano fez com que o problema migratório fosse visto pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça”.

Algumas medidas foram, então, tomadas, visando à manutenção dos trabalhadores rurais brasileiros nas áreas agrícolas. A educação e a escola foram utilizadas na tentativa de realizar essa mudança gradativa no pensamento existente na época. Segundo Leite (1999, p. 28-29),

Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campestre, mascarava sua preocupação maior: escravização populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano; isso principalmente por parte dos agro exportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a exploração de problemas sociais nos centros citadinos.

Para Leite (1999), a partir de 1930, o movimento revolucionário centrado na visão liberal trouxe uma nova forma interpretativa do sistema econômico e produtivo: um sistema que buscava o bem-estar, a participação e a garantia dos direitos, consolidados na Constituição de 1934. Nos anos de 1930 e 1940, foram realizados intensos debates em relação à educação das populações do campo, mas as mudanças principais apareceram após a Segunda Guerra Mundial. Em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como objetivo

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestre, mediante a criação de Centros de Treinamentos (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralista (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 1999, p. 32).

Neste sentido para Leite (1999), com o surgimento do Programa de Extensão Rural no Brasil, recomendado pelos norte-americanos, acreditou-se na possibilidade de converter o camponês brasileiro em *farmer* norte americano do pós-guerra. O objetivo adjacente desse programa era o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos próprios das categorias empobrecidas do Brasil, principalmente daqueles que integravam as sociedades camponesas, classificados como desprovidos de valores.

No ano de 1950, conforme aponta Leite (1999), foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolveram projetos, com técnicas destinadas à educação de base camponesa com vistas à melhoria de vida dos camponeses nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc. A partir destes projetos, brotaram também as campanhas de educação de adultos. No entanto, nenhum desses programas tinha a intenção de discutir os verdadeiros problemas do campo. Leite ainda pontua:

Além disso, lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor – trabalhadores sem terra, arrendatários, bóias-fria e outros – não tinham nem vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 1999, p. 37).

O êxodo rural não foi evitável, como se pretendia. Em meados dos anos 60, o Brasil vivenciou a crise do modelo desenvolvimentista e o desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes, principalmente nordestinas, do meio campestre para o urbano, principalmente para a grande São Paulo e para os Estados da região Sudeste.

Os anos de 1960 e 1970 tiveram, na educação, somente o indicador do subdesenvolvimento em que o país se encontrava, e não se estabeleciam meta a serem alcançadas no âmbito pedagógico. No governo de Castelo Branco, foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, em que o processo educativo aparece como instrumento de capacitação mínima para a inserção do cidadão no mercado de trabalho e, logo, a elevação de sua qualidade de vida, havendo um nivelamento no âmbito da educação e uma anulação da dicotomia cidade e campo:

Com a lei 5692/71 e a preocupação como o desenvolvimento socioeconômico do país, o analfabetismo tornou a ser focalizado, tendo sido criado projetos especiais como o EDURURAL e o MOBRAL, na década de 1980. No entanto, o analfabetismo não foi “ERRADICADO”. Com a Lei 9394/96, há uma desvinculação da escola rural com a escola urbana, com destaque, no artigo, para as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. (APP, p. 57, apud SOUZA, p. 46).

A partir da entrada dos movimentos sociais, principalmente do MST, tem-se desenvolvido um programa alternativo de educação do campo, com propostas inovadoras, visando à transformação social e, principalmente, à formação humana, que se amplia, contemplando não somente quem vive no campo. Para Morigi (2003, p. 37):

Em todo esse sucinto retrospecto sobre a educação no país, um aspecto que se evidencia é o de sempre ter estado vinculada com o projeto econômico dominante e ligada com os sistemas oficiais e regulares de ensino, concebendo a escola como um instrumento urbano estratégico para a ideologia de aceitação da sociedade estratificada e a serviço de alguns, em detrimento da maioria. Ou, melhor dizendo, a escola sempre esteve a serviço das elites que, ao longo dos nossos 500 anos, utilizou-se dela para desenvolver os seus projetos de dominação.

O MST tem desempenhado um papel fundamental na tentativa de escolarização dos camponeses, a princípio com programas de alfabetização de jovens e adultos em assentamento e acampamentos. Isso levou os governos em todas as esferas a criarem políticas que contemplassem os envolvidos. Para Silva,

A bandeira de luta pela educação no MST tornou-se mais ampla. Um dos objetivos principais do setor de educação é a luta para que os integrantes do movimento tenham acesso à escolarização desde a creche até a universidade, incluindo formação política e técnica, demandadas pelas necessidades do movimento (2004, p. 82).

Com as propostas e o envolvimento dos movimentos sociais, a educação do campo passa a ser relevante no cenário nacional, adquirindo visibilidade e exigindo maior organização do Estado e dos próprios movimentos sociais em torno da melhoria das condições educacionais. Nessa perspectiva, foram criadas no MST frente de trabalho, conforme afirma Silva:

No final de 1996, o Coletivo nacional do Setor de Educação decidiu organizar comissões específicas por frentes de trabalho, buscando contemplar os desafios colocados ao movimento de acordo com as lutas desenvolvidas. Cada frente tinha encaminhamentos específicos, exigindo um processo de organização e especialização mais intenso. Em 1998, o trabalho de educação no MST envolveu as seguintes frentes de atuação: escolas de educação fundamental; educação de jovens e adultos (prioritariamente alfabetização); educação infantil (0 a 6 anos); formação de educadoras e educadores (magistério) para atuarem nestas frentes; e o curso técnico em administração de cooperativas (TAC). (SILVA, 2004, p. 82).

Esse trabalho das comissões vem sendo desenvolvido em todos os locais onde atua o MST e é, sem dúvida, mais importante em áreas de acampamento e assentamentos, onde se exige participação e politização dos seus integrantes.

Há que se destacar, também, o desempenho dos ativista do MST nos processo educativos, que fora da sala de aula, por meio da educação não-formal, como no caso do sem-terrinha, vem buscando o desenvolvimento político e intelectual do ativista. Conforme Silva (2004), essas, além de outras atividades pedagógicas realizadas pela militância do MST, que sempre contam com a participação não só de educadores do acampamento ou do assentamento, mas de toda a coletividade desses locais, servem de referência para a ampliação do conhecimento e fortalecimento da luta dos movimentos sociais, principalmente para que os trabalhadores possam compreender a militância e manter-se organizados no campo. Por essa razão, tais atividades constituem processos pedagógicos muito importantes.

A mudança relacionada a um pensamento novo, de manutenção do homem do campo no campo, de criação de uma identidade ao camponês e as pessoas que trabalham na zona rural, de valorização destes como sujeitos históricos, não menosprezando o trabalho realizado por eles e observando-se a exclusão de que estavam sendo vítimas, veio somente com os movimentos sociais no campo.

Com o reconhecimento e a intensificação dos movimentos sociais do campo, e com a luta pela terra e por melhores condições de trabalho e de vida no campo, algumas mudanças se fizeram notar. Dentre elas, destaca-se a forma de visualizar a educação e a maneira como vinha sendo tratada a questão pedagógica no meio rural.

Portanto, com a luta dos movimentos sociais emerge um novo paradigma no que tange à educação dos povos do campo, denominado Educação do Campo, que se confronta com o paradigma da Educação do Campo. Esta tem em vista o camponês, o pequeno agricultor, o sem-terra, e busca a valorização da cultura e identidade camponesa, concomitante a uma formação que possibilite fortalecer os vínculos dos trabalhadores com a terra.

Como é de se esperar, no interior dos movimentos sociais dá-se importância à escolarização política, procura-se fazer com que o trabalhador compreenda o todo do processo de produção capitalista, levando-o a perceber que é vítima desta exploração, que há possibilidade de viver no campo e do campo. Assim, a

sustentação ideológica que dá continuidade ao movimento está na educação, já que seus membros “acreditam que uma educação questionadora possa levar a construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma Reforma Agrária de caráter socialista se torne possível” (BEZERRA NETO, 1999, p. 19).

A organização educacional dos trabalhadores do campo como um todo e a importância e reconhecimento do trabalho no campo é uma luta que vem sendo historicamente travada e que, aos poucos, conquistas são estabelecidas, não somente pelo MST, mas por todos os movimentos sociais e pela sociedade organizada.

O processo de industrialização e a internacionalização da economia provocam grandes contradições na sociedade agrária brasileira, levando um grande número de pessoas a compreenderem e participarem das manifestações promovidas pelo MST. Da mesma maneira, o movimento vem participando das manifestações de outros movimentos e grupos organizados, tais como sindicatos, associações e ONGs que lutam pela melhoria de condições de vida dos excluídos. Somente a partir da inserção dos movimentos sociais no cenário de lutas no Brasil é que o trabalhador do campo adquiriu uma nova identidade e passou a ser reconhecido como trabalhador. Nas palavras de Souza:

É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais como idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra. (SOUZA, 2006, p. 42).

Com o reconhecimento do trabalhador do campo como uma pessoa plena de direitos e deveres, o que não ocorria até então, muda-se a forma de tratá-lo e discutem-se mudanças nos princípios da educação. Nesse sentido, por fim, a história da educação do MST adquire um novo caráter, o pedagógico, voltado às classes populares. Para o MST, a educação deve contemplar as especificidades dos trabalhadores do campo e, principalmente, deve estar voltada à classe trabalhadora em geral, objetivando atender a seus anseios de mudança de vida e de transformação social e até econômica das classes menos favorecidas.

### 3.2 A EDUCAÇÃO E O MST

Conforme anteriormente citado, a trajetória do movimento dos trabalhadores sem-terra se confunde com o caminho da luta pela educação do MST, já que chegou a um ponto em que a terra somente não resolvia o problema deles, que, oriundos do campo, viviam nas periferias das cidades. Suas necessidades não se restringiam a terra, mas incluía educação, saúde, etc., o que os levou a reivindicar condições básicas de trabalho e de dignidade de vida. Partindo desse contexto, Souza (2006, p. 42) afirma:

Constata-se que a luta pela terra exige medidas complexas por parte dos governantes, uma vez que o acesso à terra vem imbuído da necessidade de postos de saúde, escolas, transporte, estradas etc. Portanto, pensar a educação dos assentamentos significa compreender as propostas de reforma agrária que tem sido viabilizadas no Brasil – são de fato propostas de reforma agrária ou são programas pontuais que amenizam conflitos sociais?

Deste ponto de vista, Rivero (2000, p. 47) explica “A educação é considerada, pois, um fator essencial ao desenvolvimento humano: há, até mesmo, quem lhe conceda a posição de aspecto essencial desse desenvolvimento”. Neste sentido declara Morigi (2003, p. 7):

Afirmar que a escola precisa ser transformada, com uma nova idéia de educação, onde ela não seja somente sinônimo de aula, conteúdos e obediência, é pensamento corrente entre autores como Miguel Arroyo, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Paulo freire, entre outros.

Dessa forma, a educação, portanto, passou a constituir um dos espaços mais importantes para eles. Como bem observa Rivero (2000, p. 48) “Com a educação, homens e mulheres têm possibilidade de possuir e desfrutar de uma vida mais completa e alcançar melhores alternativas profissionais, de informação e lazer e mais oportunidades de crescimento”. A ocupação da escola, para Caldart (2004b, p. 223), busca atingir dois objetivos principais:

Um deles é o de aprofundar a análise do sentido sociocultural e educativo dessa ação no processo de formação dos sem-terra, desde a materialidade específica em que ela se apresenta. O outro objetivo é o de narrar com um pouco mais de detalhes, [...] a própria história da educação do MST. Tratar de educação no Movimento é tratar de escola, ainda que em um conceito e

em uma significação bastante diferenciados em cada momento de sua história [...].

“A importância da educação, como mecanismo de inclusão social e de fortalecimento democrático da sociedade, será excepcional, nos atuais contextos” (RIVERO, 2000, p. 52). A história de lutas pela terra vincula-se a da escola. A conquista da escola faz parte da conquista da terra; elas se fundem em muitos aspectos. A concepção que não quer se perder nas escolas do MST é a de que os sem-terra são os sujeitos históricos que fazem das lutas as histórias e das histórias as lutas. Nessa conjuntura Morigi (2003, p. 7) avança:

[...] como é (se é) possível a mudança da escola que temos hoje, fragmentada, burocratizada, fechada em si mesma e excludente, para uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos Movimentos Sociais, nesse caso, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST.

Para Waide (1998), falar de educação do MST não é apenas falar de escola enquanto espaço geográfico, mas vai além já que inclui o Setor de Educação, a caminhada que envolve professores e alunos em um processo dialógico caracterizado por dificuldades, criatividade e, principalmente, muita disposição e responsabilidade social, representado no compromisso solidário de luta pela terra e construção de uma nova sociedade que venha a agregar principalmente a humanização e seus valores. Tendo em vista Souza (2006, p. 15),

A Educação do Campo nasceu há menos de uma década e já está plantada em todo Brasil. A Educação do Campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes.

A preocupação do MST, segundo Weide (1998), está direcionada à capacitação das crianças para assumir a vida no espaço do assentamento e do acampamento e para lutar por seus direitos, ou seja, para que enfrentem e resolvam as situações problemas que venham a ocorrer. Partindo dessa afirmação, Rivero

(2000, p. 53) expõe que “O analfabetismo é a máxima expressão da vulnerabilidade educacional”. Completa Rivero (2000, p. 54):

A origem do analfabetismo se associa, por isto, ao conjunto da realidade sócio-econômica e ao grau de desenvolvimento das diferentes regiões de um país, às diferenças entre os processos de urbanização e o atraso rural, às desigualdades educacionais e aos problemas étnico-culturais não-solucionados.

Dentro deste contexto explana Morigi (2003, p. 8):

Acredito que cabe aqui a pergunta que faz a relação dos movimentos sociais com a educação: até que ponto nossas escolas podem ser modificadas para se apresentar como instrumento possível de auxiliar na organização da esperança e da viabilização dos sonhos e utopias, como a justa reivindicação do MST pela reforma agrária?

Deste ponto de vista, olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico. Continua a indagação, Morigi (2003, p. 8 e 9)

[...] educação, solidária e democrática que o MST busca implementar; devido à relação pessoal de trabalho na área do Magistério e à identificação com a luta travada na tentativa de emancipação econômica, social, política e cultural. [...] no qual tentei encontrar respostas às indagações que me preocupam sobre esse assunto: será que a escola pública localizada no assentamento responde aos interesses do MST? De que forma consegue dar essa resposta, se consegue? E o MST, como contribui para aproximar a escola pública localizada no assentamento à escola desejada e descrita em sua pedagogia, encontrada em várias obras já publicadas? Enfim, a escola “no assentamento é uma escola do assentamento”? Se ela não é, pode vir a tornar-se uma escola do assentamento?

Na mesma linha de pensamento interroga Caldart (2000, p. 205), quais são, em síntese, os componentes educativos desta matriz pedagógica específica?

As perguntas desta reflexão específica são então: quem é o sujeito educativo neste processo?; quem está formando ou educando os sem-terra?; qual é a base da concepção de formação humana que está na experiência educativa do MST? [...] Mas quem é este Movimento que se transforma em matriz educativa de seus próprios sujeitos? Quem é esta

coletividade que se forma educando as pessoas, as famílias e a si mesma? O que é, afinal, este Movimento que é sujeito pedagógico e princípio educativo? (CALDART, 2000, p. 205)

Nesta perspectiva, a metodologia de ensino utilizada parte da prática concreta de cada educando, possibilitando a integração dos conhecimentos universais à realidade e às situações do dia a dia de cada um, fazendo das experiências laboratórios capazes de construir novas teorias. Diz Souza (2006, p. 26), “Compreender a educação no MST pressupõe que o ponto de partida analítico tenha como base as contradições sociais, a luta de classes e a função política da educação, portanto, as condições materiais de existência”. Afirma Morigi (2003, p. 10)

No primeiro momento, a exigência é pelo cumprimento do direito constitucional à educação, e essa é oferecida apenas aos filhos; no segundo momento, a questão da escola é dada como concretizada, o objetivo aí é estar inserida no projeto do MST, e já se abre o leque da educação para além das crianças; no terceiro momento, a escola já é chamada “do MST”, e se busca a formação de sujeitos de um projeto popular de educação e de país, numa rápida e inédita amplitude do papel da escola, acredito, até mesmo, que sem precedente na história pedagógica brasileira.

Para isso, o MST utiliza materiais pedagógicos produzidos pelo seu Setor de Educação, tais como cadernos pedagógicos direcionados aos educadores e educandos. Ele também realiza encontros e reuniões para capacitar os educadores a trabalharem na perspectiva da educação popular, valorizando as atividades cotidianas para o fortalecimento da luta dos trabalhadores. Além disso, ele, em parceria com as universidades, mantém cursos de formação de docentes em Educação do Campo para atuarem em assentamentos, acampamentos e outras áreas rurais. Os cursos de graduação e pós-graduação, entre outros, são ofertados sem custos aos integrantes do MST, tanto no Brasil como fora do país.

Essa dinâmica vem trazendo resultados positivos, e, a cada ano, novas universidades vem aderindo ao projeto de Educação do Campo, criando cursos de formação dos docentes para atuarem nas áreas específicas do MST. Essa formação apropriada de trabalho pedagógico possibilita a manutenção dos movimentos

sociais, o que não ocorria antes, e ainda causava muita resistência, principalmente por parte desses que tinham de trabalhar nas escolas de acampamentos e assentamento. A sua formação ainda é insuficiente para atender a demanda dos assentamentos e acampamentos, razão pela qual a formação continuada tem sido o principal elemento para o entendimento do trabalho com alunos das áreas campestres. Pronuncia Morigi (2003, p. 16)

A educação deveria atender as necessidades de acesso ao conhecimento, às camadas menos favorecidas da sociedade, para permitir a construção de uma sociedade democrática, que se contraponha ao modelo da exclusão, da imposição, da manipulação, do abafamento de conflitos, do consenso forçado; enfim, uma sociedade que enfrente todos os elementos constituintes da cultura autoritária que queremos superar.

O MST pensa em uma educação diferente do que propões a rede oficial de ensino, já que tem o objetivo de atender os excluídos e a classe trabalhadora. Conforme Rivero (2000, p. 60), “As condições materiais do trabalho educacional no meio rural são, salvo exceções, pobres ou muito pobres”. Da mesma forma continua o autor (2000, p. 70) “As famílias mais ricas investem, cada vez mais, na educação de seus filhos, e os pobres tendem para o atraso, em respeito às oportunidades de serem educados”. E vai além o autor (2000, p.78), “objetivos atribuídos à educação e aos sistemas educacionais: a integração nacional, o crescimento econômico e a superação da pobreza”. Tendo em vista Morigi (2003, p. 37),

A escola rural, tendo por pano de fundo a nova LDB, depara-se com uma problemática diferenciada e muito mais complexa. A urbanização exige uma abrangência cada vez maior de educação, inclusive na zona rural, desconsiderando as variáveis existentes no sistema. A atual LDB não explicita os princípios e as bases de uma política educacional para as populações campestres.

A educação proposta pelo MST considera o ser humano em primeiro lugar e está voltada às classes populares. Na análise de Rivero (2000, p. 79), “A pobreza e a desigualdade crescente tem, como temos visto, claras expressões na falta de acesso à educação e nos baixos resultados educacionais das populações pobres”.

A proposta pedagógica do MST volta-se para a busca de conhecimentos que sejam significativos para os assentados e acampados. A escola é loco privilegiado de apropriação de conhecimentos e da valorização dos saberes sociais. Os conteúdos escolhidos são essenciais para a comunidade em questão. Tendo em vista Weide (1998, p. 23):

Analisar a educação enquanto fato social é vê-la diante de uma dupla contradição: ela determinado interesse que move a comunidade e integra a toda a forma social vigente, ou, trilha pelo caminho do progresso, rompendo com o equilíbrio do presente, partindo na direção do novo. Essa contradição faz parte da própria essência da Educação como histórico.

A educação desejada pelo MST é a que provoca mudanças sociais. A educação deve estar voltada aos interesses da classe trabalhadora, fazendo com que esta reflita, dialogue, problematize e chegue à superação das concepções bancária, trazendo a libertação da classe trabalhadora, conforme propõe Freire:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve a dominação; a outra, a problematizadora, serve a libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78).

Atualmente, também o Estado, em todas as esferas governamentais, está demonstrando interesse em mudar esta realidade. As instituições acadêmicas têm tido uma postura diferente em relação ao povo do campo, de modo que várias pesquisas estão sendo desenvolvidas, pautadas na valorização do debate com os principais interessados. Pode-se perceber em Chistóffoli (2006) essa valorização dos movimentos sociais da discussão da Educação do Campo:

Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que tem o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo (ARROYO, 2006, p. 115).

Assim, procura-se demonstrar, no decorrer deste subtítulo, que a Educação do Campo, surgida da base popular do método Freiriano, adquiriu importância nos movimentos sociais, principalmente no MST. Esse movimento vem desenvolvendo uma proposta própria de educação, nem sempre aceita pelos órgãos oficiais devido a forma de atuação do movimento, que vem contrariando os interesses dos poderosos. Nas palavras de Rodrigues (apud GUESTA, 2001, p. 29), “é preciso que a educação escolar prepare as classes populares para a luta pela superação das diferenças, com armas semelhantes às conduzidas pelas classes dominantes”.

Desta forma, anuncia-se o próximo subtítulo deste trabalho, que tratará das características pedagógicas da educação na Escola Itinerante. Por ora, tem-se, ainda que de forma bastante sucinta, a idéia do que são os movimentos sociais, como o do MST, e o que a Educação do Campo representa para estes; um elemento importante na manutenção da luta dos movimentos organizados. Acima de tudo, Educação do Campo tem seu significado nas experiências educativas dos movimentos, as quais têm sido utilizadas com bons resultados em outras escolas, dentre os quais se destaca o de nossa pesquisa, que será apresentada em capítulo posterior.

### 3.3 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA ITINERANTE

De certa forma a educação na escola itinerante está comentada em cada um dos tópicos deste e dos demais subtítulos neste capítulo que compõe este trabalho. Ela aparece toda vez que se olha para a história do MST e da formação dos sem-terra como pessoas e como sujeitos sociais.

Contudo, para tratar da educação na Escola Itinerante é imprescindível primeiro conhecer quando surgiu e o porquê da sua existência. O que é? Qual é o seu objetivo? Entre outros. Enfim, deve-se entender qual é o fim a que se destina esta Escola. A partir disto, todas as questões tornam-se mais simples. A existência da educação na Escola Itinerante veio pela Constituição Federal de 1988, que é a principal lei do Brasil, a qual não consegue estabelecer todas as regras necessárias para a pacífica convivência entre as populações. Logo, são criadas leis infraconstitucionais, para haver a normatização de todos os princípios, fundamentos, direitos e garantias previstas nela.

A educação na Escola Itinerante foi mais uma das conquistas do MST, por meio da luta do movimento dos camponeses. Legalmente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996 no Rio Grande do Sul, como experiência por dois anos, com o objetivo de viabilizar a educação nacional no campo. Ou seja, de estabelecer na prática como, onde e de que forma será realizada a idéia expressada na Constituição. Assim, ela é lugar de transformação a partir da conscientização, tem importância tanto para o MST quanto para a população que acredita libertar-se por meio da escola.

É um pouco o que acontece quando a educação na Escola Itinerante representa alvo de comentários, críticas, dúvidas, elogios, questionamentos e inquietudes e, ao mesmo tempo, tem feito refletir sobre o seu papel e celebrar o ganho e o avanço político-pedagógico na história da educação do MST, já que foi constituída para atender à demanda imediata da população dos acampamentos do MST e está localizada nos acampamentos, que são áreas campestres geralmente de difícil acesso e distantes de escolas urbanas ou do campo, já instaladas.

Desse modo, a falta de estrutura física das escolas próximas dos acampamentos, que deveriam passar a atender várias crianças que seriam matriculadas ao mesmo tempo e a resistência na aceitação dos sem-terra, em muitos locais tratados como “marginais”, fizeram com que fosse pensada a Escola Itinerante. Outro fator que influenciou na organização dela é a possibilidade de formação política e de militância que o MST vê nessas escolas. Partindo-se da realidade do docente, pode-se trabalhar, por intermédio da prática pedagógica, a mobilização e a luta contínua em busca da transformação da realidade, compreendida somente por quem vive no acampamento. Neste sentido Souza (2002, p. 155 apud VENDRAMINI)

Mas especificamente, quando se trata da educação nas escolas existentes nos assentamentos rurais, nos defrontamos com a luta pela construção da escola, pela permanência efetiva de um professor, por um conteúdo diferenciados, ou seja, vinculado ao contexto dos alunos; com a luta para que o professor da escola de assentamento tenha um conhecimento acerca do MST, que seja um professor do próprio MST ou, ainda, que tenha se formado em escolas que funcionam em parceria com o MST.

Embora depois de entendida a função que a educação na Escola Itinerante desempenha, passa-se a discorrer a trajetória histórica da Lei e suas frustrações e conquistas. Entretanto, a tão esperada conquista refletiu exatamente as expectativas dos discentes, porém, não a dos docentes, que sem maiores subsídios sofreram. Tendo em vista Souza (2002, p. 157 apud VENDRAMINI), “A conquista do assentamento rural e a luta pela educação nos acampamentos e assentamentos representam uma das facetas da demanda dos sem-terra por cidadania “real”.

O caráter de mobilidade da Escola Itinerante é um fator relevante na implantação da escola. Conforme já foi mencionado, a escola acompanha, caso ele venha a mudar de local, de modo que a escola não tem um local fixo para desenvolver suas atividades, já que se as famílias acampadas ocuparem uma nova área, a escola irá acompanhá-los. Para o MST,

O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com o Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST. Hoje, quando falamos em “itinerante” entre os Sem Terra, sejam adultos ou crianças, todos já sabem do que se trata. É a nossa escola. É a escola do acampamento, pensada e organizada em seguida a cada nova ocupação de terra (MST, 1999, p.3)

Ademais se iniciou a sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para dar atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem-Terra, pelo Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação, Divisão de Ensino Fundamental, juntamente com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Rio Grande do Sul. Souza (2006, p. 33) “A primeira escola de assentamento começa funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul”. Completa,

O primeiro material produzido pelo MST sobre educação foi “o que queremos com as escolas dos assentamentos”, enfatizando uma escola diferente, nos objetivos, na organização (pais e professores juntos na decisão); na prática do professor que deve estar relacionada com os propósitos do grupo (assentamento/movimento), um ensino/conteúdo partindo da história e luta para conquista do assentamento.

Conforme anteriormente mencionado, as primeiras Escolas Itinerantes organizadas em acampamentos aconteceram no interior do Rio Grande do Sul a partir do ano de 1996, conforme estudos realizados por Pieri (2002) e o caderno do MST, Escolas Itinerantes em acampamentos do MST (1998). Afirma Pieri (2002, p. 89-90),

A escola Itinerante surgiu da necessidade de contemplar um grupo de pessoas unidas pelos mesmos sonhos e ideais, que, para alcançá-los, entendiam que precisam de reflexão, conscientização e ampliação de seus conhecimentos. O conhecimento a ser trabalhado nesta escola precisava ser significativo e corresponder as suas problemática a partir das coisas que lhes diziam respeito.

Após ter sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação com o nome de Experiência Pedagógica – Escola Itinerante, houve o reconhecimento oficial, mas submissa ao governo. Todavia a luta pela autonomia e emancipação educacional da escola do MST permanece até alcançarem uma legislação própria. Caso contrário, comenta o caderno do MST,

Talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infra-estrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças. Debaxo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana (MST, p.10).

Toda esta dificuldade na estrutura física é compensada pelos desafios propostos à Escola Itinerante:

E por fim vem os limites e desafios desta escola, que por ser Itinerante, estar num campamento, ser conquista do MST, assumida pela comunidade acampada e trabalhar a realidade, levanta e explicita seus limites e sem dúvidas, muitos desafios, que queiramos ou não, deverão ser enfrentados (MST, p. 10).

A Escola Itinerante, como mencionado, nasceu da luta e das necessidades dos acampados. O modelo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul com o nome Experiência Pedagógica – Escola Itinerante, prevendo-se uma Escola Base que desse o suporte organizativo e institucional. Foram responsáveis pela execução dessa proposta pedagógica o MST (através da Direção Estadual, das Direções dos Acampamentos, da Equipe de Educação dos Acampamentos e do Setor de Educação) e a Secretaria Estadual de Educação (RS). Para Souza (2002, p. 161 apud VENDRAMINI),

A partir de 1990, o Setor de Educação do MST lança materiais pedagógicos propondo alternativas para o desenvolvimento de uma escola diferente, destacando a organização do currículo, sugestão de conteúdos, avaliação e de temas geradores, tendo em vista que este é um dos procedimentos sugeridos nas propostas do MST. Os temas geradores são definidos pelo Setor de Educação do MST.

Partindo desta afirmação, Souza (2006, p. 40) expõe que:

No Brasil existem, conforme o MST, 1.800 escolas de ensino fundamental, freqüentadas por 160.000 crianças e jovens dos assentamentos e acampamentos rurais. Existem 3.900 professores, além de 250 que atuam nas cirandas infantis, educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade. Existem, ainda, 3.000 educadores de jovens e adultos atuando nas áreas de assentamentos e acampamentos, com um total de 30.000 alfabetizando, aproximadamente. Esta realidade em números é decorrente, na maioria dos casos, da atuação reivindicativa e propositiva do movimento social.

Neste sentido Souza (2002, p. 211 apud VENDRAMINI), "Ao ocupar uma área e montar nela um acampamento, uma das primeiras construções coletivas, depois dos barracos, é a escola. Esta atitude vem ao encontro das aspirações do Movimento que incorpora à luta pela terra, a luta pela escola". Assim, aliás, logo após a construção da escola passa-se a preocupação com a prática pedagógica na escola, já que a educação é construída no acampamento à medida que todos participam e intervêm, enfim, sentem-se acolhidos e inseridos no acampamento que os educa para a participação, responsabilidade e espírito coletivo como meio de sobrevivência das futuras gerações.

### 3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ITINERANTE

Neste processo é possível observar a intencionalidade pedagógica da prática na Escola Itinerante, no dizer de Souza (2006, p. 78) “A proposta de Educação do Campo refere-se à pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”. Neste sentido segue o autor (2006, p. 50) articulando que “No MST, os gestos, as falas, os discursos, a manifestação de sentimentos, a expressão cultural (músicas, poesias) indicam a pedagogia das lutas sociais”. Porquanto, além de ser organizada em etapas, as quais correspondem ao Ensino Fundamental de primeira a quinta séries, com conteúdos e objetivos próprios de cada etapa, os conteúdos respeitam os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-se e priorizando-se os socialmente úteis. Tendo em vista Souza (2006, p. 25):

Os procedimentos metodológicos englobaram: identificação, localização e aquisição dos documentos produzidos pelo MST, sobre educação e prática pedagógica; leitura dos documentos observando os seguintes aspectos do conteúdo: momento histórico, análises, propostas e fundamentação teórica; participação em encontros realizados pelo MST e governo estadual, versando sobre Educação do Campo; desenvolvimento de questionários com os professores que atuam nas escolas localizadas nos assentamentos organizados no MST.

A organização curricular possibilita a apreensão dos conhecimentos, respeitando-se o processo de cada discente, que passará para a etapa seguinte a qualquer época do ano letivo, considerando a avaliação dos educadores. O que muda é a forma de abordagem dos conteúdos: nas escolas normais, são propostos eixos temáticos, conteúdos programáticos, e nas Escolas Itinerantes, propõem-se uma nova proposta de programa de conteúdos denominada de temas geradores, os quais no presente estudo não serão abordados.

Por tratar-se de uma experiência pedagógica, a Escola Itinerante não segue as determinações da LDB. A frequência e os horários são fixados entre docentes, discentes, comunidades do acampamento, Secretaria de Educação e MST. A função da Escola Base é acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos discentes e à vida funcional dos docentes, administrando verba da autonomia financeira. Segundo

o documento do MST (1998, p. 19), já a partir do primeiro mês de experiência da Escola Itinerante, conclui-se que haveria a necessidade de planejar as aulas conforme a metodologia dos temas geradores, redimensionando o processo pedagógico. A proposta pedagógica das escolas Itinerante tem por base:

Proporcionar ao aluno oportunidades para construir-se, como ser capaz de compreender e interpretar o processo histórico, comparando, analisando, interpretando e transformando a realidade, sendo a escola um espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. (MST, p. 30)

Os conteúdos devem ser socialmente úteis e formativos, servindo de instrumentos para o ensino e a capacitação numa perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos. Assim, para Pieri:

A Escola Itinerante está organizada em etapas, o que diferencia das escolas regulares, pois ela não tem uma época do ano pré-determinada para iniciar suas atividades escolares. O período letivo inicia quando o Acampamento é constituído e cada etapa possui objetivos e conhecimentos próprios a serem detalhados ao longo do processo (PIERI, 2002, p. 91).

Ao se pensar a Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, pensou-se em uma escola em tempo integral que, no período contrário ao período de aula formal, proporcionaria atividades complementares em oficinas pedagógicas para desenvolver habilidades e expressões culturais diversas.

Cada escola tem sua proposta pedagógica definida; no entanto, o elemento que tem maior peso no processo de ensino-aprendizagem é a formação do docente e a ideologia política dele. Dessa forma, a escola deve proporcionar constante aperfeiçoamento dos docentes, por meio de estudos que visem a inserção do educador na metodologia proposta pela escola.

Conceituar a prática pedagógica coincide com a de Souza (2004, p. 44), que concebe “a prática pedagógica entendida nas múltiplas dimensões: professor, aluno, metodologia, relação professor-aluno, concepção de educação e de escola, enfim, como ação educativa que objetiva a transformação” e que dá sustentação a mediação do processo de ensino-aprendizagem em todos os espaços educativos.

Acredita-se que a prática pedagógica deve ter como objetivo principal a transformação da pessoa e da sociedade.

O trabalho pedagógico da escola caracteriza-se pela abordagem dos conteúdos programáticos, os quais são classificados de forma diferentes por alguns autores. No entanto, um ponto comum identificado entre os autores é o reconhecimento de seus aspectos tradicionais e progressistas: os conteúdos tradicionais são caracterizados pelo predomínio do trabalho do docente, pela posição passiva do discente, pela concepção bancária, segundo Freire; já os conteúdos progressistas são marcados pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com base em práticas dialógicas, transformadoras, que consideram a realidade e os conhecimentos dos alunos como ponto de partida, que estão voltados para a concepção de educação popular.

A pesquisadora Mizukami (1986) caracteriza as abordagens pedagógicas em tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Esta última enfatiza os “aspectos sócio-políticos-culturais, mais significativos no contexto brasileiro” (p. 85), e tem como representante Paulo Freire, fundamentando-se na cultura popular. Nesta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem consiste na superação da condição de homem historicamente oprimido, desprovido da consciência de si mesmo como pessoa e como classe. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, busca-se a superação do opressor-oprimido, por meio do reconhecimento crítico de si mesmo como oprimido e do engajamento na práxis libertadora através do diálogo.

Da mesma forma, Behrens (2005, p. 74-75), fazendo uma análise da abordagem pedagógica progressista, pondera que o discente é um partícipe da ação educativa:

Junto com o professor atua e se envolve num processo intermitente de investigação e discussão para buscar a produção do conhecimento. Caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo. Apresenta-se como sujeito crítico no ato do conhecimento, atua como co-responsável dinâmico e participativo do processo. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e com seus colegas. A liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva tornam os alunos co-responsáveis pela sua própria aprendizagem (BEHRENS, 2005, p. 74-75)

Parte-se dessa citação para entender-se a prática pedagógica proposta pela Escola Itinerante, que é baseada no método de Paulo Freire, da educação dialógica, em que o docente não é somente um mero transmissor de conhecimento, mas um sujeito que aprende e ensina com a realidade vivida por ele e pelos discentes, em que ambos se completam.

Os conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem, partem da realidade vivida pelos discentes para chegar ao conhecimento científico. “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p. 119).

Conforme observa Behrens (2005), a prática pedagógica com uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como um ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação, que possibilita uma ação integrada, calcada no diálogo.

A prática pedagógica independente do sistema deve ter a característica de transformação social, de transformação da realidade vivida. As escolas do MST têm tentado alcançar este objetivo da transformação social, já que a luta por melhores condições de vida deste povo marginalizado e excluído, principalmente do conhecimento, depende do trabalho escolar. Cabe à escola, no processo de medição, informar e esclarecer por meio da prática pedagógica, conscientizando e demonstrando a opressão em que esses sujeitos estão inseridos. Conforme afirma Freire,

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (FREIRE, 2005, p. 45)

A prática pedagógica que norteia o trabalho na Escola Itinerante e nas escolas do MST tem a intenção de desvelar a opressão em que os acampados estão. Assim, a partir do cotidiano dos discentes e das famílias dos acampados analisado, estudado e entendido na escola, vem-se buscando a formação humana, a formação do homem consciente e transformador.

O trabalho em equipe é uma das ações que dá sustentação à escola do MST. Nas palavras de Weide (1998, p. 82), “defende-se uma escola que assuma o caráter

da unilateralidade trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa humana e de modo associativo”. Souza também define a prática pedagógica como uma prática social no mesmo sentido, visando à formação para o ser humano como um todo:

Trata-se de uma prática social que visa a formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana. (SOUZA, 2005, p. 99).

Martins, atentando em Marx e Engels, define a educação como um processo permanente de formação e transformação que não pertence somente à escola, mas está na dinâmica social. Assim,

A educação omnilateral busca aliar realidade, vivências cotidiana, cultura popular e conteúdo programático não só no interior da salas de aula, mas com os processo educativo que circunda esta atividade-fim. Resumindo, a formação omnilateral é o objetivo da educação para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas (MARTINS, 2004, p. 74).

Dessa maneira, a prática pedagógica aqui não é compreendida somente no espaço formal, na escola, mas em todos os espaços, e utiliza-se principalmente dos saberes e experiências de cada pessoa ou grupo como ponto de partida do processo formal de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do MST tem o objetivo não somente de preparar a pessoa para a vida, mas para a transformação social: conforme Souza (2005), trata-se de uma prática social que objetiva a transformação social.

As atividades pedagógicas e o trabalho do docente devem ter como princípio básico a organização coletiva, princípio este visado pelos camponeses que praticam a agricultura familiar e de subsistência. Vale reforçar que, para o MST e para outros grupos do campo, a agricultura familiar deveria ser comunitária e coletiva.

Assim, a prática do docente deveria, principalmente, buscar o desenvolvimento pleno da pessoa, não somente na teoria, mas principalmente na

prática. Sendo ela agente de transformação da sociedade, deveria proporcionar ao discente o conhecimento para que haja o rompimento do modelo econômico vigente, que constitui uma das principais lutas coletivas do MST.

De certa forma o trabalho pedagógico das Escolas Itinerantes do MST tem como fulcro os princípios pedagógicos do próprio MST, que, de acordo com a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, do aluno Adelmo Iurczaki (2007), baseado nos autores, Caldart (2004), Morigi (2003) e Bezerra Neto (1999), está assim definido:

a) relação entre a prática e a teoria, que consiste num dos maiores desafios. No MST, a defesa deste princípio como fundamental na proposta de educação busca criar a capacidade de relacionar todas as demais situações da vida, buscando a superação.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. O MST trabalha a diferença de ensino, capacitação e processo de produção de saber, argumentando que: (I) no ensino, o conhecimento vem antes da ação, e na capacitação, a ação vem antes do conhecimento sobre ela; (II) quem ensina é o educador, e quem capacita tem uma situação objetiva que provoca as pessoas a aprender para reagir diante de um problema concreto. No caso, o papel do educador é provocador; (III) o ensino tem como resultado saberes teóricos, e a capacitação resulta em saberes práticos. O MST defende que aconteça a cominação de ambos no processo de ensino, priorizando ora um, ora outro.

c) A realidade como base da produção de conhecimento. Partir da realidade não somente daquilo que os cerca, daquilo que vivem ou enxergam, e sim do mundo, partindo do acampamento como base. Com princípios organizativos, tais como o método de ensino, os temas geradores são extraídos de questões reais, em torno das quais se passa a desenvolver uma unidade de estudos. Parte-se da realidade mais próxima, já conhecida dos discentes, e estabelecem-se ligações com novas informações e discussões, chegando-se a realidade nacional e mundial. O processo é dialético: vai-se do particular para o geral e do geral para o particular.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis. A escolha de conteúdos não é neutra, por isso, devem-se analisar cada conteúdo, questionando a contribuição concreta destes para a vida do educando.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho. Esta aparece como condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. A educação sempre é uma prática política dentro de um projeto de transformação ou de conservação social.

g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Isso implica em aproximar os estudantes ao funcionamento do mercado, no sentido de que tenha que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado por outras pessoas, não por eles próprios.

h) Vínculo orgânico entre educação e cultura. As escolas e os cursos de formação precisam de espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura, voltadas à geração de mudanças para uma sociedade melhor.

i) Gestão democrática, fundamentada na direção coletiva de cada processo pedagógico e na participação de todos para que se envolvam no processo de gestão.

j) Auto-organização dos estudantes. É preciso proporcionar um tempo para que eles se encontrem, discutam suas questões e tomem decisões.

k) Criação de coletivos pedagógicos e formações permanentes dos educadores. Quem educa também precisa se educar continuamente; além de qualificar o trabalho, o coletivo alimenta o sonho de criar, ousar, fazer coisas novas.

l) Atitudes e habilidades de pesquisa. Pesquisa tem a ver com a análise da realidade. Não é algo que se aprende de um dia para o outro, mas é antes um processo que precisa ser planejado, acompanhado, como todo processo educativo.

m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O processo educativo acontece em cada pessoa, mas só acontece se esta pessoa estiver com outras pessoas. Daí a importância da relação pedagógica estabelecida entre educandos e educadores, que é a base sobre a qual os principais objetivos pedagógicos serão ou não concretizados.

Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas informais desenvolvidas nas Escolas Itinerantes, de maneiras diferenciadas, estão relacionadas ao tempo social do discente. Cada escola organiza-se da melhor forma para que ocorra o processo educativo: a) Tempo aula: é o tempo do trabalho didático com os conteúdos e ou temas de estudos. b) Tempo trabalho: é o tempo de praticar os trabalhos educativos, os cuidados com plantas na horta comunitária da escola, a organização da escola, os cuidados na manutenção, limpeza e reforma da escola. c) Tempo oficina: é o tempo de realizar atividades de teatro, música, artes, que geralmente acontece em

período contrário ao das aulas; é utilizado também para a preparação da militância. d) Tempo mística: é o tempo de preparação, geralmente desenvolvido no início das atividades escolares e dos eventos, e tem o objetivo de, por meio da representação simbólica e da dramatização, demonstrar a luta e o sofrimento dos povos do campo. Também serve como atividade de militância e de aprendizado, representando as conquistas e os objetivos do grupo, o que o incentiva a lutar e a acreditar em um futuro melhor.

Da mesma forma, quanto mais as ações do movimento tiverem sua intencionalidade vinculada ao movimento sociocultural que fermente as mudanças no olhar da sociedade sobre si mesma, neste sentido Caldart (2004, p. 95 in ARROYO, CALDART, MOLINA)

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST.

Nessa linha de pensamento, a respeito da pedagogia do MST, defende Souza (2006, p. 13)

Uma alternativa tentadora seria que cada movimento criasse suas escolas, inspiradas nas aspirações político-pedagógicas dos movimentos, administradas pelos movimentos. Outra opção, exigir que os governos, o Estado instalem escolas públicas nos acampamentos e assentamentos e em cada comunidade. Uma opção conseqüente com a visão dos povos do campo como sujeitos de direitos e com dever do Estado de garantir esses direitos com serviços públicos no campo.

Deste ponto de vista continua Souza (2006, p. 79)

Os principais documentos, atuais, que ilustram a concepção de Educação do Campo são: coletânea "Por uma educação Básica do Campo"; a Declaração de 2002 "Por uma educação Básica do Campo"; a Carta de Porto Barreiro, 2002; as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", CNE, 2001; a obra organizada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), além das conferências e seminários nacionais e estaduais.

Por fim, o MST, hoje, por meio da incansável e rotineira luta pela escola de qualidade, com docentes do movimento e localizada no acampamento ou assentamento, depende somente do incentivo do governo. Já que a proposta da Escola Itinerante em acampamento é uma realidade e vem ao encontro das necessidades desse grupo além de proporcionar excelentes e benéficas mudanças a sociedade interna e externa ao meio, principalmente nas frentes de trabalho, nas marchas reivindicatórias. Por isso, necessário se faz as políticas públicas educacionais neste sentido, para a legalização das propostas político-pedagógicas da Escola Itinerante.

### **A proposta político-pedagógica da escola itinerante**

Num primeiro momento serão abordados alguns aspectos gerais resultantes da proposta político-pedagógica da Escola Itinerante. Num segundo momento, de forma sucinta, um breve resumo histórico. Tendo em vista Morigi (2003, p. 30), “Para podermos realizar afirmações sobre a escola pretendida e defendida pelo MST, é necessário antes olharmos a história da educação brasileira.” Partindo dessa afirmação segue Morigi (2003, p. 29):

Portanto, caso as escolas localizadas nos assentamentos sejam locais possíveis de virem a ser “ocupados” pelo MST, através da aplicação de sua proposta político-pedagógica, eis então um exemplo possível de um sistema de educação que aponte para uma mudança de sociedade tão necessária nesse final de século.

A educação do campo, para Morigi, deve ter como ponto central os trabalhadores e seus interesses. Assim,

A Educação do Campo deve ser uma educação que assuma a identidade do meio rural, não só como cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com um projeto político-pedagógico

vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura de quem vive no campo (MORIGI, 2003, p. 24).

Partindo desta citação a respeito da proposta de educação do campo, observa-se que constitui um modelo que privilegia os trabalhadores e a manutenção da vida como bem maior. Para cada escola e para cada realidade são considerados os tempos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nem sempre esses tempos fazem parte do período escolar do discente ou do calendário; uma ocupação ou uma manifestação em praça pública é considerada um tempo de formação, tempo pedagógico em que todos têm oportunidade de participar e, acima de tudo, aprender. Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Escola Itinerante,

A organização dos tempos educativos é um dos importantes aprendizados que o MST construiu em sua trajetória. Ao conceber a educação como formação humana, nas várias dimensões da vida, entende-se que a Escola Itinerante precisa incorporar no seu trabalho pedagógico os diferentes espaços e tempos educativos.

Ao tempo/aula se articula ao aprendizado dos demais tempos educativos, tais como: tempo leitura, trabalho prático, oficinas (violão, artesanato, horta), cultura, mística, lazer, recreio, auto-organização e outros que podem estar sendo incluídos no decorrer do processo. A organização do tempo faz parte do planejamento de cada Curso e é flexível a dinâmica do acompanhamento (PROJETO, 2006, p. 18-19).

Também é possível perceber que na escola dos sem-terra se assume como princípio pedagógico a compreensão de acordo com a qual as pessoas educam suas consciências e educam-se como cidadãos por meio das experiências coletivas, originadas da participação direta no movimento que impulsiona mudanças reais sobre a realidade em que vivem. Neste sentido ilustra Medeiros (2002, p. 232)

A Escola Nacional “Florestan Fernandes” é uma dessas experiências em que educadores e educados Sem Terra lançaram-se ao desafio pedagógico de desenvolver uma metodologia que permitisse construir na escola um processo cotidiano em que as pessoas se educassem fazendo parte de coletivos responsáveis por pensar, elaborar, realizar e avaliar todas as atividades que possibilitam produzir as condições necessárias para que suas propostas se materializem no real. Criada em 1990, o nome da Escola Nacional (EN) homenageia um grande intelectual e importante figura histórica do cenário político brasileiro, o sociólogo Florestan Fernandes.

Desta maneira, se estiver ligado a um projeto de vida, o processo de ensino-aprendizagem adquire significado, conforme Boutinet (1996, p. 309): “as aprendizagens assim realizadas tornam-se significativas e estruturam os comportamentos orientando-os de tal forma que permitem a pessoa atingir o fim que polariza a sua motivação”.

Para se entender o processo de ensino-aprendizagem e o papel do docente na transmissão e reprodução do conhecimento, tem-se que entender como é realizado este processo, ou seja, como se dá à prática pedagógica e qual a função da educação para a sociedade. Afirma Morigi (2003, p. 51) “As estratégias de formação dos professores para zona rural, ao longo da história, sempre foram insuficientes, além de atingir números reduzidos, representando apenas alguns instrumentos emergenciais para professores leigos, que prosseguiam sendo leigos”. Assegura também Morigi (2003, p. 51)

Nesse contexto, a formação do professor rural está ligada à assimilação de técnicas, com as quais o homem rural poderia ter uma vida melhor e ser valorizado pela sociedade, pois seria o passaporte para um estado superior, a passagem do mundo arcaico da agricultura familiar para o mundo civilizado da agricultura mecanizada ligada à indústria urbana. Ou seja, não existe uma política que buscase, via educação e outros instrumentos, efetivar a permanência do homem rural no campo. A saída do campo era vista ou percebida como fenômeno natural, consequência das relações com os centros urbanos, como se os agricultores fossem em busca do “progresso”, do “conhecimento”, da superação do seu “atraso”.

Destarte, para Morigi (2003, p. 52) “professores das zonas rurais, pode-se observar que o campo, quase como senso comum, sempre foi visto como espaço negativo, de inferioridade, daqueles profissionais que não tinham outras alternativas e que não apresentavam muitas condições de melhoria”.

De uma forma geral para Gómez, “a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” (GÓMEZ, 2000, p. 13). Também segundo Klein, “o processo de

hominização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo”. (KLEIN, 2002, p. 86)

A sociedade humana tem a característica natural constituída biologicamente, mas, no processo de humanização, elabora instrumentos e artefatos que possibilitam, a partir da comunicação, uma interação entre os homens. A capacidade de produzir conhecimentos tornou e torna o homem diferente dos demais animais. Desta forma, a educação tem um papel fundamental na garantia da transmissão e da incorporação de novos conhecimentos para a sobrevivência das novas gerações. Assim preleciona Medeiros (2002, p. 232)

O Curso de Formação de Militantes constitui-se no principal curso oferecido pela EM. Com duração de três meses – período em que os alunos passam a morar na escola – e funcionando em regime intensivo, com uma carga horária de 12 diárias de atividades pedagógicas, o curso, em sua trajetória até o ano de 2001, já havia acumulado em seu histórico a formação política de dois mil militantes Sem Terra. A cada semestre forma-se uma nova turma que conta com uma média de noventa participantes de todo o país, homens e mulheres de culturas diferentes e com idades que variam entre 16 e 55 anos, e também com experiências escolares variadas – a maioria não chegou a concluir nem o ensino fundamental.

A fim de precisar melhor, o paralelo com a escola conservadora tem um papel que consiste em transmitir e socializar o conhecimento cultural, o que em qualquer um dos campos da prática social ostenta a característica de um processo educativo ou, nas palavras de Duarte,

O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo (DUARTE, 2003, p. 33)

O papel que a escola tem como instituição não é só de transmitir conhecimentos, mas também o de realizar a politização por meio da crítica ao sistema vigente e propiciar o conhecimento científico ao educando, provocando o mesmo para que busque, a partir de sua realidade, a reflexão e a transformação social.

A emancipação da pessoa se dá a partir do conhecimento científico historicamente acumulado e de suas relações sócias. O homem se humaniza por meio do conhecimento e só este lhe oferece a oportunidade de reflexão da realidade vivida. Medeiros (2002, p. 232 e 233) é bastante elucidativo:

Tendo como filosóficos fundamentais a “educação como processo permanente de formação/transformação humana e a educação para transformação da sociedade” (MST, 2001), a atual proposta pedagógica elegeu o tripé Educação, Trabalho e Organicidade como elementos centrais em torno dos quais organizam-se todas as atividades do curso de formação política por ela oferecido. Esses eixos norteadores traduzem a preocupação com uma ação educativa que resulte em uma formação integral do educando. Para alcançar tal formação, considera-se necessário o desenvolvimento de um processo pedagógico que articule as atividades de estudo (aprofundamento teórico) com atividades na área da produção rural (trabalho com caráter educativo) e com um pensar sistemático sobre a organicidade do MST (reflexões sobre as práticas políticas individuais e coletivas e sobre a realidade e o momento histórico em que elas constroem-se).

Desta forma, é de suma importância que o docente tenha clareza do seu trabalho de transformação na condição de mestre, já que se este não compreender que o trabalho educativo deve voltar-se para a formação e emancipação humana, a educação estará então reproduzindo a ideologia da classe dominante e, nesse sentido, deixará de cumprir com a sua função de formar o homem crítico e consciente. Continua Medeiros (2002, p. 233):

A partir desse desafio, passou a desenvolver uma proposta pedagógica que prima pela combinação e indissociabilidade entre conteúdos teóricos (teoria) e vivências coletivas (prática), construída através de uma metodologia que busca colocar os educandos como proposta de seu próprio processo educativo. O objetivo fundamental da proposta é estimular pedagogicamente a vivência de momentos que possibilitem a formação de militantes críticos, criativos, compromissados, coerentes, corajosos, atuantes, disciplinados, pragmáticos, solidários, humildes, esperançosos, alegres etc.

Neste sentido, como bem observa Morigi (2003, p. 53):

Enquanto não se concretiza essa universidade, O MST está criando mecanismos próprios de formação de seus militantes. É o caso do Instituto Educacional Josué de Castro, com sede em Veranópolis – RS, que tem por objetivo atender às necessidades de formação do Ensino Médio, visando criar as condições para que os alunos, depois de formados, tornem-se multiplicadores e estimuladores do processo educacional nos assentamentos e/ou nas regiões de origem.

De igual forma, continua Morigi (2003, p. 53):

Para cursar o Magistério do MST, são candidatas as pessoas que anteriormente foram identificadas como educadores. Os critérios de escolha passam pela legislação e pela proposta do curso. Geralmente, são os seguintes: ter idade mínima de 18 anos, que é exigência legal; ter o Ensino Fundamental completo; estar exercendo alguma atividade educacional em áreas de assentamentos e acampamentos; ser indicado pela comunidade ou por alguma instância do MST.

Desse modo o trabalho pedagógico com temas geradores está fundamentado nas idéias de Paulo Freire e constitui a base dos materiais produzidos pelo MST, pautados no objetivo de problematizar a realidade de forma dialógica. Essa proposta considera o aprendizado da criança obtido fora da escola; e o que essa criança está aprendendo deve ter sentido prático para a sua vida:

Os conteúdos podem ser desenvolvidos de maneiras diversificadas e a avaliação será realizada a partir dos objetivos fixados no planejamento. “[...] não adianta saber contas no caderno e não conseguir usar estas contas para calcular os gastos para adubar a nossa horta [...] não adianta escrever na prova sobre o que é bom para acabar com os piolhos e ter a cabeça povoada deles [...], não adianta discursar o que é democracia e na prática da escola não deixar ninguém participar impondo sempre suas idéias”. (MST, 1992, p. 18, apud SOUZA, 2006, p. 84).

Os temas geradores devem partir da realidade concreta dos discentes e servir para esta realidade como transformação. A Pedagogia do Oprimido é a base da idéia de transformação que, para Freire (2005), é a superação da concepção bancária por meio da libertação dialógica pela práxis, em que os sujeitos excluídos sintam-se parte do progresso, em que suas histórias façam parte das transformações pela via da conscientização.

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os Temas Geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2005, p. 112).

Nesse “pensar seu mundo”, pode-se dizer que “o fato de serem os homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua própria significativa” (FREIRE, 2005, p. 114), já faz do tema pensado a sua própria educação. Voltar-se à própria realidade, pensá-la e descobrir outros caminhos para esta realidade são a práxis dos temas geradores. Por meio da participação e da elaboração e condução do tema, está-se refletindo e analisando a realidade e, desta forma, propiciando a mudança.

Os motivos das mudanças e realizações devem ser, acima de tudo, motivos humanos: “É preciso que nos convençamos que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram explicitadas na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos.” (FREIRE, 2005, p. 115). Desta forma,

Captá-los é entendê-los, é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entende-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 2005, p. 115).

É necessário fazer com que todos pensem os seus próprios problemas e a realidade em que vivem “Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar (FREIRE, 2005, p. 118). Segundo este educador, “se este é o objetivo da educação problematizadora que defendemos, a investigação temática, que a ela mais que serve, porque dela é um momento, a este objetivo não pode fugir também” (FREIRE, 2005, p. 115).

De tal modo, a investigação do tema constitui um momento de grande importância, já que é aí que está sendo gerada a ação que será desencadeada ao longo da história. Para isso, o “tema gerador objetiva explicitar o pensamento do

homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a práxis (MIZUKAMI, 1986, p. 100). Cabe enfatizar que a ação sobre a realidade é o objeto e o objetivo principal da educação de Paulo Freire e das escolas do MST.

Embora característico das escolas do MST, o trabalho com temas geradores não é uma atividade somente desenvolvida nesse contexto. Tem-se achado várias tentativas de trabalho com temas geradores que nem sempre são registrados ou estudados por pesquisadores, mas as que foram estudados têm cooperado para a discussão da educação das classes populares. Nesse sentido, abordam-se alguns estudos referentes a experiências pedagógicas com tema gerador fora das escolas do MST e sua aplicabilidade em escolas públicas.

Um desses estudos relata a experiência de Floriano Peixoto, Município do Rio Grande do Sul (cf. ONÇOI, 2006). A principal característica do trabalho realizado em Floriano Peixoto é a administração popular. Os docentes iniciam o processo de reflexão do local, partindo da realidade. É possível perceber que um dos principais fatores a determinar o trabalho com temas geradores é o interesse político e administrativo, que deve estar voltado às camadas populares.

Com os estudos realizados em Floriano Peixoto, constatou-se que o trabalho com temas geradores é uma prática que obteve bons resultados. Onçoi (2006, p. 09) concluiu que a proposta de trabalho com temas geradores trouxe resultados significativos, despertando a necessidade de se refletir sobre as ações pedagógicas e a mobilização a participação da comunidade. Para Onçoi, as práticas pedagógicas são recriadas, possibilitando a reprodução de este recriar a outros espaços, renovando as práticas sociais vigentes como alternativas legítimas aos anseios do povo.

Se há participação a partir da mobilização da comunidade, pensa-se que os temas geradores cumprem seu objetivo principal, conforme sublinha Corazza:

Porque partem da realidade do sujeito e das representações que este faz sobre aquela, o educando dá-se conta de que aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença a espécie humana, como protagonista da história e da cultura. [...] Fazem da prática o ponto de partida e o ponto de chegada no campo de criação de conhecimentos. (CORAZZA, 1992, p. 36-37).

Também se concorda com Onçoi que a escola tem como campo a pedagogia e não a política, mas que ela não pode se ausentar da necessidade do povo, a escola é o que as classes populares têm como seu único e principal instrumento de libertação. Assim,

A escola tem como campo a pedagogia e não a política, no sentido mais estrito. Ela não pode substituir a ação política revolucionária, porém necessita voltar-se para o conhecimento necessário às classes populares na transformação das estruturas. A escola das classes populares e o educador popular podem, pela construção de uma pedagogia da libertação, construir uma política popular, democrática e conscientizadora que ajude os sujeitos a compreenderem criticamente as estruturas sociais, desde o início da escolarização (ONÇOI, 2006, p. 31).

A libertação, conforme Freire (1967), deveria se dar por meio de uma educação

Que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. [...] Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (p. 89-90).

Sublinha-se, ainda, as palavras de Paludo, para quem a concepção de educação popular como prática educativa deve ser “compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82). Para Medeiros (2002, p. 233):

Na escola como uma coletividade de sujeitos, pretendida pelo MST, revela-se inicialmente pela própria estrutura organizativa do curso, cujas instancias organizada em pequenos e grandes coletivos (Assembléia Geral, Coordenação de Curso, Coordenação Político-Pedagógico, Núcleos de Base e Equipes de Trabalho) guardam em si um caráter educativo que se evidencia nos momentos da vivência cotidiana de um processo de democratização da discussão, planejamento, execução e avaliação das tarefas administrativas e pedagógicas que materializam o curso.

Afinal, a proposta de trabalho coletivo ou o trabalho com uma proposta diferenciada, como é caso do trabalho com temas geradores, requer maior comprometimento e, logo, maior trabalho por parte dos docentes, que devem conhecer a realidade da comunidade para poderem desenvolver as atividades a partir dos problemas que ela apresenta.

A transformação da realidade de forma consciente é o que incita o trabalho com temas geradores: busca-se converter a realidade local para converter a sociedade, uma vez que a escola está inserida em um todo maior. Assim, a mudança do sistema não é meramente proposta na ação escolar, mas implica um comportamento social e coletivo que norteia todas as atividades desenvolvidas no coletivo, que, para o MST, seria onde alcançariam os resultados das ações propostas. Acreditam que neste sistema de expropriação, de livre iniciativa, com a maioria dos trabalhadores sem ter o mínimo para sobreviver, nunca alcançarão o objetivo proposto pelo próprio sistema, que seria de instabilidade financeira e de uso de todos os instrumentos e serviços nunca utilizados pela maioria da população mundial.

Dessa forma, conclui-se que os temas geradores como recursos de ensino-aprendizagem nas Escolas Itinerantes são o suporte para uma comunidade díspar e que tem atributo de aprendizagem diverso.

Compreende-se, como Maria do Socorro Jordão Emerenciano (1996, p. 37), que “a educação deveria ser entendida como um processo de despertar das pessoas [...], uma educação comprometida com a pessoa, em que teoria e prática seriam inseparáveis, põe-se em jogo o ser com possibilidade de reflexão crítica criativa, que se integram na práxis [...]”. Justamente esta é a intenção das Escolas Itinerantes do MST: partindo da prática cotidiana e interagindo dialeticamente com a prática pedagógica, possibilitar a formação crítica e a transformação da realidade popular. Conforme Medeiros (2002, p. 239)

[...] através dos coletivos busca-se estimular a construção da consciência crítica e o exercício da cidadania ativa e cria-se a possibilidade de todos (educandos e educadores) apreenderem a cooperar entre si na busca de soluções aos desafios com que se deparam; de aprenderem a ser solidários e a ter tolerância; a respeitar, reconhecer e conviver com as diferenças; a reconhecer-se enquanto sujeito histórico e de se reconhecer

nas histórias dos outros e a aprenderem a educar seus sentimentos e comportamentos para um tipo de relação mais humana.

Sabe-se que toda a prática educativa tem a característica de atender a uma determinada classe. A prática educativa baseada no método de Paulo Freire é entendida pelo MST, segundo Bezerra Neto (1999), como uma prática revolucionária, pois visa a atender aos interesses das classes oprimidas pelo capital e dominadas pelo próprio analfabetismo. Para Souza (2006, p. 93), “Os documentos pedagógicos produzidos pelo MST nos possibilitam pensar a trajetória da pedagogia da prática social, em que os conhecimentos são originados e compreendidos a partir da vivência no mundo”.

O compromisso da Escola Itinerante e dos temas geradores é de transformação da classe proletária, oprimida pelo sistema capitalista e dominada pelo analfabetismo, fenômeno que excluem grande parcela da população (não só a rural). Desta forma, o trabalho de conscientização dos educados e de alteração da realidade constitui o principal objetivo do trabalho com temas geradores na Escola Itinerante do MST. Como bem lembra Medeiros (2002, p. 242), “Fundamentalmente, neste aspecto, afirma-se a importância pedagógica das dimensões que assume o (sujeito) coletivo como elemento central na formação política dos militantes Sem Terra”. Para Souza (2006, p. 93, 94, 96):

Nos vários documentos do MST estão explícitos temas, tais como: características da escola necessária ao assentamento e acampamento; os princípios filosóficos e pedagógicos do MST; líderes nacionais e internacionais na esfera da educação, a exemplo dos cadernos que tratam de Makarenko, Pistrak e Paulo Freire. O planejamento e os conteúdos curriculares foram tratados num conjunto de cadernos publicados ao longo de 1990. As várias publicações resultam de estudos empreendidos nos coletivos nacionais e estaduais de educação; resultam da análise da própria prática social educativa nos assentamentos e no interior do movimento social. Resultam da influência exercida pela obra de teóricos como Freire que defende uma concepção dialógica de educação e de Pistrak, que discute escola e trabalho. As temáticas abordadas nos documentos resumem-se: *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar [...]. Alfabetização de jovens e adultos – Educação matemática. [...]* Indica as matrizes pedagógicas – práticas e vivências - fundamentais para a educação, a saber: 1) *A pedagogia da luta social [...].* 2) *A pedagogia da organização coletiva [...].* 3) *Pedagogia da terra [...].* 4) *Pedagogia do trabalho [...].* 5) *Pedagogia da cultura [...].* 6) *Pedagogia da escolha [...].* 7) *Pedagogia da história [...].* 8) *Pedagogia da alternância [...].*

Por fim, após tecer a respeito da prática pedagógica das Escolas Itinerantes e do MST, pode-se, agora, noticiar a análise dos trabalhos práticos realizados nos exemplos trazidos de Escola Itinerante como a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Assim, no próximo capítulo, caracteriza-se essa escola e, dentro dos limites teóricos, procura-se entender sua dinâmica, analisando a prática pedagógica desenvolvida na tentativa de implantação do trabalho com temas geradores nas séries finais do ensino fundamental dessa escola.

#### 4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST

Neste capítulo, serão expostas algumas reflexões acerca da prática pedagógica idealizada para educação nas escolas dos assentamentos do MST. Será por meio desse assunto a respeito da proposta pedagógica e sua metodológica que se abordará. Como bem observa Souza (2006, p. 101), “A prática pedagógica somente pode ser compreendida à luz das características da concepção educacional que a orienta”.

A prática pedagógica decorre do projeto político pedagógico postulado por entidades populares ligadas à educação do campo, que auxiliam a prática educacional do MST, que busca a alteração da realidade social em que vive, uma vez que são excluídos de quase todos os direitos. Tendo em vista Martins (2004, p. 64), “o processo educativo realizado nas escolas situadas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é portador de especificidades inerentes à sua realidade? [...] postulam que sim”.

Ocorre que por meio de práticas pedagógicas próprias de uma educação peculiar, conscientizadora, tem-se incentivado a transformação da realidade, o que se tem conseguido, com amparo no direito à educação de crianças, jovens e adultos pertencentes ao MST. Ainda que de forma embrionária, almeja a legalização do seu projeto educacional para a escola dos assentamentos. Neste sentido, Santos (2006, p. 103)

A educação é uma dimensão presente no cotidiano do movimento social, do acampamento e do assentamento, é dos meios essenciais na provocação de transformações sociais. Estas caracterizam-se por micro revolução que inicia com o entendimento da própria pessoa (sujeito do movimento) no mundo.

A afirmação da autora acerca da educação e a prática pedagógica do MST como prática transformadora sociocultural por meio do desenvolvimento dos sujeitos do movimento comungam com a de Veiga (1992, p.16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Tendo em vista Martins (2004, p. 62), “O MST não opta

impreterivelmente por este ou aquele teórico, ao menos em suas declarações públicas nem em seus documentos”. Por ora, basta ressaltar-se que o conhecimento pode servir de ferramenta ao trabalhador na luta contra a expropriação e possibilita a emancipação consciente.

A proposta do MST é consoante com o desafio colocado pelo sistema atual, pauta-se em uma teoria social e busca a construção autônoma de métodos pedagógicos concernentes com a sua realidade. “A Pedagogia do coletivo que antecederia a construção do referido projeto, a prática do diálogo entre as esferas que compõem a unidade escolar ainda não figuram na prática da maioria das escolas” (MARTINS, 2004, p. 85). Completa o autor,

Debater a questão da educação do campo implica uma série de questões que rompem com os aspectos meramente pedagógicos, o que coincide com a proposta educacional do MST. Nesse debate colocam-se posturas de cunho social, político (se é que político e pedagógico são dissociáveis) econômico, cultural. (MARTINS, 2004, p. 64).

Deste ponto de vista, como já foi explanado, a primeira iniciativa educacional do Projeto Escola Itinerante foi o modelo implantado no Estado do Rio Grande do Sul em 2003 pelo Conselho Estadual de Educação, parceria entre governo do Estado, Secretaria da Educação e o MST. Daí integrantes do MST o apresentaram ao governo do Paraná, e as aulas tiveram início em fevereiro de 2004, com a implantação em cinco escolas em acampamentos dos Municípios de Cascavel, Quedas do Iguaçu (duas escolas), Espigão Alto do Iguaçu e General Carneiro. Atualmente são mais de onze escolas, localizadas em assentamento de mais de nove Municípios do Estado, que atendem cem por cento das crianças e jovens do movimento.

Neste capítulo, apresentar-se-á a análise fundamental da família no trabalho de campo realizado no assentamento Brisanta, situado no interior do Noroeste do Estado do Paraná, na cidade de Nova Londrina, junto à sua comunidade de assentados. A pesquisa trabalha com um levantamento de dados e informações de 1998 a 2008, por meio de observações sistematizadas e anotações. Além disso, realizaram-se estudos dos documentos do assentamento e entrevista com os

sujeitos envolvidos na tentativa de trabalhar com o intuito de verificar sua crua realidade.

Num primeiro momento, busca-se resgatar um breve histórico da educação e aproximá-lo dos membros que almejam pela reforma agrária, ou seja, os conceitos da educação dentro e fora do lar, seja ela familiar ou escolar, com o objetivo não apenas de conhecer os interlocutores e o contexto em que atuam, mas também a fim de explicitar o propósito de trabalho. Num segundo momento, iniciou-se o levantamento das atividades desenvolvidas e realizaram-se anotações pertinentes à questão da prática pedagógica da educação do MST. Por último, realizaram-se as entrevistas com os sujeitos envolvidos e a sistematização delas. Afirma Morigi (2003, p. 54):

O MST atribui ao educador uma missão muito mais completa do que simplesmente transmitir conhecimento. Além de desenvolver o currículo da escola, o MST entende que ser um educador da Reforma Agrária é: a) ser apaixonado pela educação; 2) conhecer a realidade do campo e ser sensível aos seus problemas; 3) ser a favor da Reforma Agrária; 4) ser lutador do povo e amigo ou militante do MST; 5) compreender a história do MST e conhecer as marcas deste Movimento; 6) procurar entender os traços do MST que constrói a identidade do Sem Terra; 7) ter sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores; 8) apresentar disposição de participar de um processo construído coletivamente pelos educadores nele inseridos com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade; 9) ser capaz do trabalho cooperado, de ser coletivo educador; 10) romper com a visão de repasse de conteúdos; 11) desafiar-se a trabalhar saberes; 12) tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo (Caderno de Educação n°. 9.1999, p. 16).

Assim sendo, a análise que se fará a seguir se refere tanto à questão agrária como à questão pedagógica da Escola Itinerante. Ao longo do trabalho, acredita-se conseguir definir o que é Educação do Campo, como é a educação do MST e na Escola Itinerante. Nos próximos parágrafos, o discurso será a respeito especificamente da Escola Itinerante do MST.

Antes, é importante ressaltar que o MST, em parceria com diferentes universidades públicas, vem oferecendo os cursos de magistério e pedagogia da terra, como relata o Boletim de Educação n° 9 do MST (Balanço dos 20 anos). Segundo este Boletim, no Maranhão a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Piauí a Secretaria de educação do Estado do Piauí, no Rio Grande do Norte a

Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), em Pernambuco na Universidade de Pernambuco (UPE) são locais onde existem curso de Magistério / Normal de Nível Médio, oferecidos em parceria com o MST, para a formação de professores para a Escola deste movimento social.

O Curso de Pedagogia da Terra é ministrado no Ceará na Universidade Federal do Ceará (UFC), Bahia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pernambuco, na Universidade de Pernambuco (UPE), Paraná, na Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE), Rondônia (UNIR), Espírito Santo, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Rio Grande do Norte, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pará, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Outra frente de formação de professores é proveniente do ITERRA. O ITERRA é o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, sendo uma escola de nível médio e técnico, mantida pelo MST nas dependências cedidas pela congregação dos Capuchinhos na cidade de Veranópolis - RS. O ITERRA oferece cursos supletivos de 1º e 2º graus, Curso Técnico em Administração de Cooperativas, Cursos Experimentais de Formação de Professores, Curso Normal de Nível Médio e Cursos de Magistério. Fica nítida a preocupação de formar professores com qualidade para educar os assentados. Educação e posse da terra são tratados com a mesma preocupação e distinção, caminham juntos.

Vários estudos já foram realizados a respeito da prática pedagógica do MST por meio das Escolas Itinerantes, não sendo difícil encontrar publicações, livros, dissertações, teses e artigos que expressem experiências nessas escolas. No entanto, não são muitos os escritos que tratem especificamente do ensino nas Escolas Itinerantes. Ressalta-se que o trabalho com o nível de ensino constitui um desafio a ser conquistado pelo MST. Ou seja, é necessário ter educadores que saibam implantar projetos com temas geradores em uma modalidade de escola criada por eles. Constitui um desafio a tentativa de contribuir para esse processo de implantação e, além disso, disponibilizar essa experiência para que outras escolas possam dela utilizar-se. Como exemplo de Escola Itinerante tem-se a escola Zumbi dos Palmares, que representa a única experiência do Estado do Paraná localizada na cidade de Cascavel a ofertar o ensino de quinta a oitava séries.

Pode-se adiantar que o trabalho nas escolas do MST não tem sido uma empreitada simples, já que as disciplinas são trabalhadas por diversos docentes, os quais não residem no acampamento, além de trabalharem em diferentes escolas.

Ressalta-se que a proposta da Escola Itinerante tem procurado ser de natureza diferenciada das demais em todos os aspectos. Assim, o maior desafio que se impõe aos docentes é trabalhar em uma escola díspar em seus aspectos físicos e que tenha projeto de prática pedagógica diferente, novo para a maioria deles.

A família constitui-se em um dos agentes mais respeitáveis da socialização primária para o processo de obtenção das habilidades básicas necessárias para agir na sociedade. Quando isso não acontece, essas habilidades podem ser desenvolvidas por outros meios. Para Werthein (apud MOTTA 1997, p. 37), “primeiro a educação é para todos; segundo, o indivíduo deve exigir que o eduquem; terceiro, a sociedade deve exigir que o indivíduo seja educado”.

Neste sentido, a importância da família na vida torna-se essencial e de extraordinária necessidade para o desenvolvimento emocional e mental do indivíduo, já que também é nela que se desenvolve a personalidade. A instituição familiar, constituída do pai e da mãe, presente na vida do filho quando criança representa símbolo de autoridade e respeito. Foi a partir do século XIX que surgiram as primeiras declarações em que se dava maior importância à educação e o dever dos pais em ministrá-la aos filhos, tradições que explicam Mendonça e Vasconcelos (2005, p. 18-19 apud CURY, 2008, p. 11):

Entre as elites brasileiras do século XIX, a educação doméstica era ainda uma prática amplamente aceita e reconhecida por uma significativa parcela dessas elites como a mais adequada para o ensinamento de seus filhos, principalmente das meninas e dos meninos e meninas até certa idade, e considerada até como um distintivo de posição social.

As políticas participativas reforçam a democracia, componente fundamental do bem-estar social. A particularidade principal dessa visão é de reconhecer que bem-estar não é dádiva, mas conquista. Enfrentar politicamente as necessidades significa remover o obstáculo que impede essa população desprovida de posses e poderes de crescer com dignidade material e cultural. É compartilhando, através da pedagogia própria da educação escolar, que o cidadão estará fazendo uso, para si e para os demais, da educação no seu papel social. A fim de compreender a prática pedagógica do MST lembra Santos (2006, p. 111) acerca das escolas dos assentamentos:

Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, os professores destacam a presença de aulas expositivas, leitura, debates, trabalhos em grupos, rodadas de conversas, trabalhos práticos, pesquisas, leituras partilhadas, desenhos, ilustrações etc.

O sistema adotado no grupo escolar do campo por meio dos professores sugerem projetos de prática pedagógica escolar e que estão relacionados com a localidade: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação da água, plantio de árvores etc. Nesta direção é possível perceber características dos projetos pedagógico escolar pelos temas que são conhecidos da comunidade, dando destaque para as datas comemorativas, além da história do assentamento, literatura, também com o resgate da cultura dos discentes assentados e acampados, ainda, jogos escolares de primeira a quarta séries, bem como visita a outros assentamentos do campo. Elencados desta forma à pedagógica do MST, comenta Santos (2006, p. 112):

A dinâmica dos projetos é caracterizada pela interação da comunidade no contexto escolar; estabelecimento de relações com outros assentamentos; atividades em grupos, tais como uma que se desenvolveu com o objetivo de conscientizar sobre a importância dos alimentos e da produção orgânica.

Sem esquecer que o espaço do pátio, as brincadeiras criadas no local enriquecem o aprendizado dos conteúdos curriculares relativamente ao sistema educativo do MST. Assim, parece que o conteúdo programático em geral é informal. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos do que com formalismos para o alcance da criação de um espírito crítico.

Do ponto de vista da educação nos assentamentos a noção de tempo e de espaço entre as crianças e adolescentes do campo possui especificidades sociais, pois o tempo é organizado entre as tarefas escolares e aquelas da roça e os espaços da aprendizagem são a sala de aula, o quintal e o espaço das relações produtivas no assentamento. Portanto, a terra e o trabalho estão no cotidiano dos discentes, tal qual os *shopping centers* podem estar para as crianças e jovens do

espaço urbano. Assim, cada sistema educativo estariam adequados às realidades, orientados para a manutenção das estruturas sociocultural e econômicas para a transformação do ser.

De acordo com o sucesso do modelo prático pedagógico implantado, adotado e desenvolvido na aula do MST, comenta Santos (2006, p. 113): “leitura de letra de música, seguida de debate, intervenções do professor e avaliação informal; redação e organização de livros de redação das crianças, relatos de vida e cotidiano”. Ou seja, os sujeitos que participam passam a ser efetivos militantes do MST. Neste contexto, prossegue o autor, assuntos também como: “meio ambiente, solo, agricultura, a partir de trabalho em equipe e síntese do tema como forma de avaliação; lixo e água; aniversário do município; abelhas; leitura compartilhada; agrotóxicos; verminoses”. Ainda completa o autor, inclusive, sobre: “paz, justiça e dignidade; história do assentamento; alimentos; frações, partindo da roda de conversas; vida cultural e símbolos do MST; passeio ecológico”.

A relação entre à natureza e à ação humana trata-se de um trabalho de educação defendida pelo MST. Destaca-se a pertinência da temática no contexto das reflexões acerca dos temas contemporâneos. Um aspecto a pontuar é que a pedagogia da escola do MST deve ir além da função de transmitir informações, e sim conscientizar seu povo e perpetuar suas crenças, sendo esses espíritos idealizadores do movimento sem-terra.

Assim, é exatamente a partir dessa perspectiva que se volta à pedagogia da educação do campo, ao seu papel social, que se faz por meio de ações em comum baseadas nas políticas públicas governamentais. Além do mais, é pela função sociocultural da educação do campo que se deve educar.

Conclui-se, então, que hoje em dia muito se discute em torno de educação do campo, práticas pedagógicas e seu papel sociocultural. No entanto, todos os membros assentados estão de acordo sobre aquilo que devem aprender. Também há clareza em dar preferência a assuntos pertinentes à realidade vivenciada ao caráter ético-moral. E, ainda, partindo do sistema pedagógico educacional do campo, o julgamento resulta claro: devem-se ensinar as coisas úteis à vida e as que visem à virtude, além das que vão além dessas, visto que todas essas posições encontram defensores.

Por fim, dessa maneira, seria indigno definir a prática pedagógica nas escolas dos assentamentos tal igual a dos bancos escolares urbanos, como promessa da

cidadania, como fenômeno meramente político, como se a questão se esgotasse na participação dos sujeitos nas dinâmicas e peculiaridades. Faz parte, na mesma relevância, a capacidade específica destes, a sua realidade para que essa seja produtiva. Cidadão pleno compartilha, trabalha, produz e condiz com as suas vivências. Mas alguém do povo somente chegará à condição de cidadão pelo caminho do respeito a suas peculiaridades, por meio do respeito à realidade prática pedagógica da educação escolar, entre a urbana e ou a do campo.

#### 4.1 A PESQUISA EM SEU CONTEXTO

Descrever-se-á, aqui, a forma como se desenvolveu a abordagem dos interlocutores. Num primeiro momento, utilizou-se das informações teóricas e doutrinárias para compreender e aprofundar o assunto. Num segundo momento, realizou-se apenas observações e acompanhamentos, com registros informais acerca da realidade do movimento e suas expectativas e, também, acerca de seus anseios por uma escolarização no assentamento Brisanta, no Pontal do rio Paranapanema no Paraná. Na sequência, como se desenvolvem suas atividades pedagógicas e como gostariam que fossem desenvolvidas, com vistas a uma aproximação de sua realidade com a escola.

O propósito de toda a busca contida nessa pesquisa foi à percepção da educação escolar pelos membros do movimento do MST *in loco*, de que se tivesse implantada a sua própria escola, a do MST, como mencionado nesse trabalho, em que se observou que a função da educação é de ensinar e propor, a partir de um grupo integrado de docentes próprios do MST, ensinar aos seus discentes mecanismos de interpretação da realidade que os cerca, tornando-os consciente de seu papel de cidadãos e agentes da história.

Para tanto, salienta-se que, no final do ano de 2008, foi distribuído um formulário para que os membros do assentamento Brisanta do MST preenchessem, com o objetivo de constatar como eram, traçando os perfis deles para a entrevista que seria realizada em outro momento.

Ressalta-se, que, nem todos os membros foram entrevistados, mas somente aqueles que se encontravam trabalhando ali no momento da implantação da entrevista, o que deu para observar e perceber a necessidade de instalar uma Escola Itinerante, já que permanecem lutando para a conquista de uma educação inerente a sua realidade, acerca do dia a dia do movimento do MST, com uma escola diferenciada. Como o objetivo era conhecer a experiência de trabalho dos membros com o tema voltado à educação, os participantes foram convidados a falar a respeito da experiência do trabalho coletivo junto às crianças a partir da necessidade escolar.

Das vinte e sete famílias que ocuparam as terras em 02 de outubro de 1998, com a emissão de posse em 17 de dezembro de 1998, conseguiu-se acesso a vinte e duas que ali se encontravam no dia da aplicação do formulário. Então, dos vinte e sete formulários elaborados e distribuídos, cinco foram devolvidos em branco devido à ausência de famílias no local, que se encontravam participando de uma reunião distante dali, referente a assuntos pertencentes ao movimento.

Por meio das respostas das famílias dos participantes presentes constatou-se que a maioria dos membros das famílias possui o ensino fundamental (antigo primeiro grau), que não tem experiência em escolas do campo ou em escolas do MST. Constatou-se, também, que havia uma interrupção no funcionamento da escola do MST, a Escola Itinerante. Vale lembrar que esta possui a ideologia do MST. Esta interrupção deu-se pela perda dos docentes, devido à ausência de incentivos que sustentassem o projeto e pela distância do assentamento em relação ao centro municipal mais próximo; somado a isso ainda houve um problema crucial: a rotatividade de educadores.

Os dados confirmam uma realidade já constatada por Souza (2006): “a rotatividade de professores, uma característica presente nas escolas localizadas no campo” (p. 108). Essa rotatividade, de acordo com autor citado acima, dificulta o processo de escolarização. Além disso, verificou-se que o trabalho na Escola Itinerante fica fragmentado, ou seja, não existe continuidade nas ações, o que constitui um obstáculo a tentativa de trabalho com as atividades próprias desta escola. Pode-se sugerir a proposta de Arroyo (2006) como uma das alternativas para combater este problema observado nas escolas do campo. Para esse autor, o que caracteriza o corpo docente da escola do campo

Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo. Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de concursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da educação do campo (p. 115).

O corpo docente da Escola do Campo é, portanto, caracterizado pela falta de vínculo com a terra. Ao realizar o concurso para o ingresso no magistério estadual, o Estado não coloca como requisito ao candidato nenhum diferencial, nem com relação à experiência de camponês nem com relação às condições para seguir carreira em escolas do campo, onde as dificuldades de acesso e de permanência são maiores, na maioria das vezes.

Todavia, para ilustrar, cita-se um fragmento de entrevista pertencente à dissertação de mestrado em educação da Universidade Tuiuti do Paraná, obtida pelo mestrando Adelmo Iurczaki (2007, p. 114). Como exemplo, a fala da coordenadora pedagógica da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares,

Primeira coisa para ter a Educação do Campo o educador tem que gostar de terra, primeira coisa, qual que é o teu contato em a terra, qual que é a tua relação com a terra, o que a terra significa para ti, penso assim. Não consigo pensar Educação do Campo sem pensar na terra, o que a terra significa pra mim, qual é a minha troca entre eu e a terra, né... Primeiro assim, as pessoas têm que gostar dessa terra, trabalhar com a terra, gostar da terra... a terra não é aquele amontoado de terra que está ali, ela é muito mais, ela é vida, é uma coisa que está em movimento, ela não está parada... O educador tem que conhecer, não trabalhar com a terra ... o saber científico nasceu do saber popular; primeiro o popular depois o científico. (MA, educadora).

Assim, entende-se que uma das primeiras dificuldades de trabalho detectado no assentamento Brisanta é a ausência da Escola do Campo com seus conteúdos e pedagogias próprias.

Além de não existir uma política própria para as Escolas do Campo, há o agravante das precárias condições estruturais, diferentes das demais escolas, o que dificulta a adaptação de muitos docentes. Veja-se o exemplo da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares no ano de 2007: localiza-se a vinte quilômetros do centro urbano (Cascavel) e tem aproximadamente cinco quilômetros de estradas de chão que, quando chove, ficam praticamente intransitáveis. A sua estrutura física é deficitária, se comparada com as escolas públicas que se conhece: as salas de aula são independentes umas das outras e não existe ligação coberta entre elas, todas são de chão batido, sem piso, sem iluminação e com poucas janelas feitas de madeira.

Passa-se a verificar-se os resultados coletados na pesquisa que, dentre as vinte e duas famílias presentes e entrevistadas, 19 (dezenove) pessoas são do sexo masculino e somente 3 (três) são do sexo feminino, sendo que a faixa etária dos entrevistados variou entre 26 (vinte e seis) a 68 (sessenta e oito) anos.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, todos eram casados. Quanto ao número de filhos, observou-se que somente três casais não tiveram filhos. A faixa etária dos filhos das famílias assentadas entrevistadas oscila entre 2 (dois) anos a 42 (quarenta e dois) anos. Dos pais de família entrevistados, nenhum nasceu ali em Nova Londrina.

A maioria dos pais é oriunda de acampamentos localizados na região de Cascavel. Quando se entrevistou os pais descobriu-se que a maioria deles, ou seja, setenta e dois por cento (72%) eram provenientes de regiões agrícolas do interior do Paraguai, ou seja, brasileiros que trabalhavam em terras estrangeiras.

Os assentados possuem os seguintes locais de nascimento: Salgado Filho (PR), Nova Prata (RS), Brejo Santo (CE), Teófilo Otoni (MG), Arraranguá (SC), Matelândia (PR), Soledade (RS), Guarujá do Sul (SC), Araruna (PR), Itaiópolis (SC), Santo Cristo (RS), Galiléia (MG), Iraí (RS), Córrego Novo (MG), Três Passos (RS), Pérola do Oeste (PR), Medianeira (PR) e Barro (CE).

O nível de escolaridade observado entre os pais entrevistados mostra que: 4 (quatro) nunca estudaram, sendo analfabetos; 15 (quinze) têm o ensino fundamental de primeira a quarta série completo (antigo primeiro grau); 3 (três) têm o ensino médio completo (antigo segundo grau) e nenhum tem o ensino técnico ou superior.

Quanto à ocupação das pessoas entrevistadas, observou-se que todos trabalham na lida do campo, na lavoura e na pecuária.

A religião dos entrevistados apresentou-se como sendo: 12 (doze) católicos, 8 (oito) evangélicos, 2 (dois) sem religião definida.

Quanto à leitura observou-se que 4 (quatro) não sabem ler e 18 (dezoito) realizam leitura de Bíblia e manual de utilização de equipamentos agrícolas, esporadicamente. Nota-se aqui a ausência de qualquer estabelecimento que promova o estímulo à leitura e acesso a informações como: banca de jornal, biblioteca ou livraria.

A questão referente ao hábito de o entrevistado assistir TV, todos responderam que sim. Sendo que 10 (dez) dos entrevistados preferem programas humorísticos, 7 (sete) gostam de assistir novelas e 5 (cinco) assistem notícias.

Quando questionados se gostam de morar no assentamento Brisanta, 22 (vinte e dois) relataram que sim. Observa-se aqui que gostam de morar no assentamento pelo vínculo afetivo, porque qualquer pessoa quer ficar em sua casa, pouco importando onde ou qual situação e condição.

Examinou-se, ainda, que o assentamento não possui serviços de segurança, pois o local é distante da cidade de Nova Londrina cerca de 15 (quinze) quilômetros e com relativa tranqüilidade e segurança. Cada assentado zela pela segurança do seu vizinho.

Em relação a itens básicos, imprescindíveis, como a água, é tratada; e luz, todas as casas dos entrevistados as possuem. No que se refere aos meios de transporte, observou-se que: o meio mais comum é o deslocamento a pé ou com bicicleta, seguido de motocicleta 3 (três), carro 8 (oito). Como o assentamento constitui-se em um ambiente dinâmico, esses veículos são utilizados como moeda de troca, na aquisição de animais e insumos, podendo sofrer constantes alterações. No que se refere à documentação básica, 22 (vinte e dois) entrevistados possuem título eleitoral, CPF e RG, pois sem esses documentos não seria possível a obtenção de verbas federais.

Um fato importante a ser destacado na pesquisa, é que os ônibus escolares oferecidos pela Prefeitura Municipal de Nova Londrina funcionam somente no período diurno, mas não no noturno. Verificou-se que muitos alunos são jovens e adolescentes necessitando trabalhar durante o dia na lavoura. Portanto, o único turno disponível seria o noturno. Quando questionados se gostariam de estudar à

noite todos mostraram total interesse. Saliente-se aqui um fenômeno de severa exclusão, pois a oportunidade não é oferecida, afetando a cidadania.

Quando questionados se seus familiares têm acesso à internet, todos, por unanimidade, apresentaram resposta negativa, pela complexidade do assunto e distância em tratar-se acerca desse instrumento de tecnologia indisponível no assentamento em face do custo benefício, pois não há rede e nem antena para sinal de internet. O telefone público não se faz presente no local.

Neste estudo por amostragem, levando-se em consideração uma pequena comunidade desfavorecida, dentro de uma cidade do interior, na Região Noroeste do Paraná, notou-se que o resultado auferido não está longe da realidade observada em outros assentamentos.

A experiência que ocorreu durante o processo de análise de dados obtidos pela pesquisa qualitativa se apresentou de forma enriquecedora pela fala cheia de informações a ser explorada, aprofundada a respeito de como é o assentamento, o porquê ele é assim, o que ele tem, o que não tem, o que faz ser o que é etc. Essas informações poderão contribuir para a produção de conhecimento na área, permitindo que haja benefício a todos.

Registra-se, aqui, também, as discussões desta dissertação sobre a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino brasileiro como fator de inclusão social e crescimento socioeconômico e cultural de uma nação.

Verificou-se, durante a discussão teórica desta dissertação, que a escolarização no assentamento, como condição de acesso à cidadania, não é uma utopia, pois basta, apenas, um trabalho em conjunto em que a família, a sociedade e o Estado empenhem-se em trabalharem na mesma direção: a educação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, discorre sobre a educação ser um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fica subentendido o modo como se dá a relação da intervenção do Estado como mantenedor e tutor do dever em garantir uma educação escolar de qualidade para o povo brasileiro, independente de cor, credo, raça com fulcro no princípio da isonomia, considerando que todos são iguais perante a lei e devem dentro de suas peculiaridades ser respeitados.

Portanto, valorizar os educadores, mestres e professores, é condição essencial para o avanço na educação campestre. A população campestre não tendo acesso aos ônibus escolares ficará cerceada de um de seus direitos sociais garantidos pela Carta Magna. Não educar a população é uma das formas de promover a desarticulação de movimentos sociais.

Voltando-se à discussão da análise dos dados qualitativos pode-se afirmar que eles proporcionam um entendimento ampliado das falas dos sujeitos entrevistados, principalmente quando cruzados com as teorias dos autores mencionados e com os compêndios das leis nos três níveis de governo, federais, estaduais e municipais. Esse cruzamento de dados, quando observado por vários olhares distintos, mostra várias possibilidades de estudo dos fatos observados no locus da pesquisa. Algumas vezes, surgiram contradições, o que gerou reflexão, discussão e uma nova aproximação da realidade observada na entrevista, a fim de se obter o real significado desta pesquisa.

Finalmente, ainda que a trajetória percorrida tenha contribuído para uma produção individual, uma dissertação de mestrado, a realização da análise dos dados, a partir da entrevista semi-estruturada, aponta para a importância e necessidade da escolarização no assentamento Brisanta do movimento do MST, no Pontal do rio Paranapanema no interior do Noroeste do Estado do Paraná, como acesso à cidadania via educação escolar.

## 4.2 O ASSENTAMENTO BRISANTA E SUA HISTÓRIA

O assentamento Brisanta está localizado no interior da região Noroeste do Estado do Paraná, na cidade de Nova Londrina, local da pesquisa. Sua ocupação embrionária se deu em outubro de 1998 e a sua emissão de posse em 17 de dezembro de 1998, contendo um número de vinte e sete famílias, numa área total de 668 hectares. Os assentados são oriundos, na sua maioria, de acampamentos localizados na região de Cascavel.

Na sua dimensão mais ampla, ao prosseguir narrando a história do assentamento Brisanta, necessário se faz explicar a sua cultura, originária do

movimento do MST. Afirma Romanelli (1984, p. 19) “A forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo”. Há quem defenda que cultura é ato, modo ou efeito de cultivar, que se cria e se preserva ou aprimora através das experiências sociais que seguem um padrão determinado no espaço e no tempo; além de ser originária do *latim*, que quer dizer cultivar o solo, cuidar.

Em suma, cultura em assentamento vem do conhecimento adquirido, representa instrução, experiência, saber, estrutura social, religiosa, etc., além da língua, das regras de convívio, do gosto, do que se come, do que se bebe, do que se veste que vão formando aquilo que é próprio de um grupo; ainda as manifestações intelectuais, artísticas etc. Faz relação com as crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e preenchem um grupo. Assegura Romanelli (1984, p. 23):

Distinguem-se no processo educativo dois aspectos interdependentes: o gesto criador que resulta do fato de o homem “estar-no-mundo” e com ele relacionar-se, transformando-o e transformando-se – neste caso o gesto educativo não se distingue do gesto criador de cultura – e o gesto comunicador que o homem executa, transmitindo a outrem os resultados de sua experiência. Nesse sentido, a educação é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade.

No decorrer dessa busca importante se faz analisar o conceito de cultura; seja ela qual for, precisa primeiro delimitá-la. A Antropologia oferece uma das melhores explicações sobre cultura, como apresenta Geertz (1989, p. 4), quando cita o *Mirror for man*, de Clyde Kluckhohn, para definir o conceito de cultura como:

[1] “o modo de vida global de um povo”; [2] “o legado social que o indivíduo adquire de seu grupo”; [3] “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; [4] “uma abstração do comportamento”; [5] “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; [6] “um celeiro de aprendizagem em comum”; [7] “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; [8] “comportamento aprendido”; [9] “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; [10] “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; [11] “um precipitado da história”; e voltando-se talvez em desespero, para as comparações, como um mapa, como uma peneira e como uma matriz.

Ora, pode-se dizer, então, de maneira simples, que cultura representa palavra de termo bastante amplo, com várias acepções, como: costumes, tradição, entre outras, diferentes níveis de profundidade e diferente especificidade. Pode ser definida como tudo aquilo que, ao longo da evolução, criou e vem criando para interagir com a natureza. Prossegue Geertz (1989, p. 4):

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa clausula, requer por si mesma uma explicação.

Isto indica, então, que cultura é a forma de vida e crença partilhada por alguns, vivida no dia a dia, interações e procedimentos realizados no cotidiano, reunião dos produtos e valores materiais e espirituais constituintes da identidade de um grupo, no período de sua história. Daí surgiu o assentamento Brisanta, das crenças e pensamentos, formas de organização social que sustentam e produzem significados comuns. Afirma Geertz (1989, p. 8 e 17):

A cultura, esse documento de atuação, é portanto pública, como uma piscadela burlesca ou uma incursão fracassada aos carneiros. Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta. O debate interminável, porque não-terminável, dentro da antropologia, sobre se a cultura é “subjativa” ou “objetiva”, ao lado da troca mútua de insultos intelectuais (“idealista!” – “materialista!”, “mentalista!” – “behaviorista!”, “impressionista!” – “positivista!”) que o acompanha, é concebido de forma totalmente errônea.

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles.

Partindo desta afirmação avança Geertz (1989, p. 212 - 213):

A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles

pertencem. Existem enormes dificuldades em tal empreendimento, abismo metodológico que abalariam um freudiano, além de algumas perplexidades morais. Esta não é a única maneira de se ligar sociologicamente com as formas simbólicas. O funcionalismo ainda vive, e o mesmo acontece com o psicologismo. Mas olhar essas formas como “dizer alguma coisa sobre algo”, e dizer isso a alguém, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda a sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dela.

Conforme exposto, o MST constrói sua cultura por meio de peculiaridades e complexidades, que enfatizam a pesquisa do assentamento Brisanta e sua compreensão. Explica Geertz (2004, p. 33): “O objetivo deste ensaio é discutir a mudança cultural que permitiu a ocorrência destes fatos: a reconfiguração do pensamento social”. Ilustra Geertz (2004, p. 111):

Se expandirmos esta imagem para que abranja a cultura, poderíamos dizer que, tradicionalmente, antropólogos sempre consideraram a cidade como seu território, e que passaram por seus becos casualmente construídos, tentando elaborar algum tipo de mapa aproximado da realidade; e que só recentemente começaram a se indagar como foram construídos esses subúrbios que parecem estar se amontoando cada vez mais perto, qual seu relacionamento com a cidade velha (Será que cresceram a partir dela? Sua criação a modificou? Será que, no final, vão absorvê-la totalmente?) e como será a vida em lugares assim tão simétricos.

Sob esse aspecto, como parte de estudo do assentamento Brisanta, importante representa a sua cultura. Ao longo da dissertação indaga-se: como foram instituídos o MST – Movimento dos Sem-Terra? E a resposta se apresenta por meio da preservação de sua cultura, peculiar a uma população desfavorecida, excluída, que luta pela terra. Foi com a evolução dos tempos que o crescimento do MST gerou a necessidade de mais recursos para garantir a sobrevivência, com a conquista de terra onde havia concentração de grandes proprietários.

A luta dos direitos sociais prescritos em lei prossegue incansavelmente para o MST, uma vez que cada acampamento e ou assentamento representa ao mesmo tempo uma conquista e uma peleja. Como aludido, narra a história que os primeiros vestígios dos sem-terra que se tem registro vieram antes mesmo do surgimento do Estado na Grécia Antiga, anteriormente ao conceito de democracia e cidadania.

O que importa reter na fase da Proclamação da República é que se adotou um novo sistema de governo, resultado de uma campanha política que durou quase

vinte anos e caminhou junto com a abolicionista. Assim, as lutas pela terra, desde 1888 (Abolição da Escravatura) até 1964 (Golpe Militar), foram intensas e organizadas sob caráter ideológico e de alcance nacional.

Neste particular da história de assentamentos, especificamente, situado no interior do Norte do Estado do Paraná, palco de diversos conflitos de terra durante principalmente as décadas de 1940 e 1950, envolvendo camponeses, polícia e fazendeiros, que enfrentaram confrontos, corpo a corpo, pela luta por um pedaço de chão para trabalhar, ocasião em que promulgaram o Estatuto da Terra em 1964, que se introduziu novos conceitos, designando os diferentes tipos de propriedade da terra no Brasil (minifúndio – módulo rural, empresa rural e latifúndio). O presidente Marechal Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil. Comenta Caldart (2000, p. 125):

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra, ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro.

Para se referir à história do assentamento Brisanta, necessário se faz estudar a questão da terra no Brasil. Atualmente, de acordo com o estabelecido no artigo 3.º da Constituição Federal de 1988, que se instituiu os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que são: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Igualmente o artigo 5.º, que afirma ser todos iguais em direitos e deveres perante a lei e garante aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade. Nesta direção funciona a questão da terra e a sua função social com fulcro no inciso XXIII do artigo 5.º e nos artigos 184 e 186 da referida Constituição atual.

Neste sentido, para definir o exercício desses direitos sociais, a Constituição assegura, entre outras coisas, que: a propriedade atenderá à sua função social; a lei

estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, etc. Todavia, se pensar em termos da história da humanidade, poder-se-á dizer que o MST nasceu naquele momento, lá na antigüidade (Grécia), quando famílias poderosas passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem compartilhar seus bens. Era o começo da propriedade privada da terra. Mesmo que depois tenham vindo outras políticas agrárias, outras leis, nada ou muito pouco mudou substancialmente até hoje no Brasil. Afirma Caldart (2000, p. 126):

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Como mencionado, confirma-se o fato pela região do Pontal do Paranapanema, no Paraná, onde a grilagem de terras tem um histórico de muitos assassinatos em conflitos. Ali os conflitos perduram até os dias de hoje, como se pode acompanhar pelos noticiários. É por essa razão que se pode observar a história do desenvolvimento do MST no mundo e no Brasil, por outra parte, especificamente, a do assentamento Brisanta, no Pontal do Paranapanema – PR. Cansados de esperar o subsídio do governo para atender as suas reivindicações e desiludidos com as soluções oferecidas para as questões de terra, os sem-terra entenderam que a ocupação e o assentamento é sua forma de luta mais importante. De maneira geral, é a partir de sua efetivação que as demais formas de luta são utilizadas.

A organização do movimento do MST foi crescendo, expandindo-se pelo país a fora e tornando-se um dos mais importantes movimentos sociais de toda história do Brasil. Desde suas primeiras ocupações, os sem-terra criaram diversos símbolos de representação de sua luta, como a cruz da encruzilhada natalina, o hino e a bandeira. Os assentamentos cresceram com a participação da mulher, dos jovens e dos sem terrinhas, etc.

Como se pode notar, durante a década de 1990, o MST, paralelamente às variadas formas de ação voltadas à conquista da terra e à sua consolidação como movimento em escala nacional, dedicou-se à organização dos assentamentos. Afirma Morissawa (2001, p. 225):

Essa atividade responde à decisão de que a luta dos sem-terra não termina com a conquista de terra. A luta continua, tanto nas novas frentes reivindicatórias de crédito, escola, moradia e saúde, como na solidariedade aos que continuam batalhando por seu pedaço de chão.

Por isso, há necessidade de assegurar os direitos sociais, aqueles que garantem a participação de cada um na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, à propriedade, à saúde durante toda vida, entre outras. Esses direitos são básicos e necessários para a concepção moderna de Estado Democrático de Direito, porém tiveram de ser batalhado, como demonstrado por vários movimentos sociais mundo a fora, construindo uma cultura de luta pela terra.

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi conquistada, não sem luta, entre outros, trouxe direitos desde seus primeiros artigos, garantindo a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o trabalho, a liberdade civil, religiosa, de pensamento e política. Ela é garantidora e defensora dos direitos da pessoa, pois aboliu o retrocesso militar no quesito distribuição de liberdades. Nesse sentido, afirma Amartya Sen (2000), o desenvolvimento só existe a partir do momento em que se distribuem liberdades e igualdades para todos, e não somente para uma classe ou um grupo de pessoas.

De fato, a principal característica de um assentamento do MST está no caso de ele ter sido resultado de longos períodos de lutas, com os acampamentos no campo e na cidade, as marchas, os atos públicos, a repressão, que nessa empreitada foram fatores determinantes para o êxito, como a união, a solidariedade, a resistência e a cooperação. Fatores que contribuíram e fortaleceram os enquanto acampados. Por isso que, nesse novo contexto, o assentado é um cidadão inserido num grupo social, no qual marca sua presença, tanto na economia como na política e na própria sociedade. Um dos contornos com que eles defendem seu ponto de vista junto à comunidade é através da rádio comunitária, mostrando sua versão do

que é divulgado pela mídia controlada pela classe dominante. Eles criaram também uma nova estrutura social, em tudo distinta da que se costumava verificar no latifúndio. Eles estabelecem, ao longo dos anos, outras relações com as comunidades do Município e marcam assim sua presença e sua cara na região. Assim são dois os grandes feitos gerados por eles, essenciais à formação de sua consciência, vez que estruturam a vida no assentamento da seguinte forma: os de convivência e participação. Tendo em vista Morissawa (2001, p. 227):

Dentro de uma comunidade ativa organizada, a visão de mundo torna-se distinta da que é alcançada por aqueles que vivem e atuam isoladamente. A participação nas decisões pertinentes no assentamento contribui para o desenvolvimento de uma conduta cidadã, com a qual se rompe com a submissão ao sistema capitalista.

Desta forma, nos assentamentos, a consciência social é a resultante natural de uma conjuntura em que a convivência é intensa e as pessoas assumem a sua condução social, compartilhando amplamente de suas decisões. Isso faz parte da visão de assentamento do MST, como a do assentamento Brisanta, ou seja, uma estrutura social que proporciona o convívio e permite a participação. Segundo Morissawa (2001, p. 227):

O assentamento não é apenas uma unidade produtiva, mas também um núcleo social. Esse é outro princípio importante do MST. O assentamento, mais do que um lugar de produção, é um centro de convivência, onde se realizam sonhos, criam-se filhos e inclusive se enterram os entes mortos.

Portanto, a importância de estimular a convivência e a participação é tão forte que o assentamento passa a ser um local onde se combinam produção e vida social. O MST estabeleceu um método de organização que articula a moradia, o núcleo de base e a cooperação. São infinitas suas conquistas, por isso muito se tem a comemorar, ainda mais neste ano em que se comemora vinte anos de uma democracia nova e que já deu grandes passos, rumo ao desenvolvimento do país. Todavia, muitos ainda estão enquadrados como sem-terra. A Constituição por si só

não garante a distribuição da terra, de liberdade e de desenvolvimento, tem-se muito ainda que trilhar para se chegar a tão presumida: “Ordem e Progresso”.

Sob esse aspecto a luta por um país melhor deve passar individualmente, já que as mudanças sociais são feitas pelas pessoas; afinal uma sociedade é tão somente feita delas. Para que sejam efetivos os direitos civis constitucionais conquistados há vinte anos, tem-se que pretender pensar vinte anos à frente, pois um país é construído diariamente pelos atos de cada um. Diante de tudo que se apontou, será ainda possível falar de educação sem integrá-la à questão cultural? Com certeza não. E é não, porque a educação é resultado das práticas culturais dos grupos sociais. O próprio processo de ensinar e aprender revela essas práticas, como a educação em movimento na luta pela terra.

É claro que a cultura representa um dos instrumentos que alimenta, dá forma e conteúdo à educação, uma forma de transmissão ou reprodução que poderá manter viva a cultura em assentamentos por meio da seleção de sinais e convenções, sem os quais perderia seu significado no passado e no presente. Resumindo, há várias formas de reprodução da cultura em assentamento, seja ela mecânica, ou não, como: reprodução de ideais, tradições, peças teatrais e outras formas. A reprodução cultural é influenciada, por intermédio de jornais e televisão, por interesses de classes dominantes que alegam promover a ordem social. Comenta Martins (2004, p. 27):

A Educação e, conseqüentemente, a escola, têm a função social da atualização sócio-cultural dos educandos. Necessariamente, tal atualização estará calcada nos princípios de socialização, já que a escola é uma instituição social. Estabelecer atividades inerentes à vida em sociedade pressupõe que será orientada por princípios coletivos, e, por que não, de solidariedade? Todas estas características são inexequíveis mediante qualquer relação de dominação, portanto, atribuir à escola a função de reprodução dos ditames do capital é contrariar sua função social [...].

Desse modo, a educação em assentamento, como a sala de aula, passa a ser um exemplo, onde experiências e singularidades estão depositadas, já que alunos e mestres trazem suas bagagens e histórias, confrontos, trocas, negações e reafirmações de culturas que pulsam o tempo todo nesse convívio. Se não houvesse uma imposição ao saber acabado, a educação teria suas chances de sucesso

ampliadas, porque se usaria da criatividade, do improviso, como forma de educação; prova disso é a pedagogia inovadora do MST.

Neste sentido, apresenta-se a proposta desse subitem, que é proporcionar uma abordagem sobre a história de luta pelo MST e conquistas por meio dos assentamentos, como o Brisanta. Breve noção de cultura por meio histórico, via educação, considerando-se os ensinamentos de: Paulo Freire (1981), que esclarece que não há educação fora das sociedades humanas; Geertz (1997), do senso comum como um sistema cultural, Caldart (2000), pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores; Morissawa (2001), a luta continua, tanto nas novas frentes reivindicatória de crédito, escola, moradia e saúde, como na solidariedade aos que continuam trabalhando por seu pedaço de chão; Muniz (2002), que descreve o acesso à educação como direito natural, dentre outros citados.

Somando tudo isso, o assentamento Brisanta tenta preservar a sua história via educação, que para muitos é o ato de preparação para o pleno ingresso ao ambiente social, em termos de preparação para a vida, para o trabalho, para o convívio respeitoso com seu semelhante, para uma profissão e para o aprimoramento da espécie. Longe da mera transmissão de posturas sociais e de conhecimentos acadêmicos que faz relação com a cultura, a educação se reveste de uma missão que transcende a exposição de simples disciplinas, para alcançar o ser humano como um todo, em sua função de célula vital da sociedade.

*A priori*, a cultura escolar e a educação se fundem no seio do assentamento a partir dos pais ou responsáveis e amplia mediante a inter-relação deste com o seu meio primário. Cresce com a aquisição de experiências de vida e se complementa com a absorção de conhecimentos ao largo de toda sua existência, na formação profissional e humana. A expressão cultural está em tudo, e toda a cultura do MST parte desse princípio, ou seja, da educação que visa ao processo de desenvolvimento da capacidade intelectual, gerando a sua melhor integração social. Nesse sentido expõe Julia (1984, p. 10):

A cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que

podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nesta direção segue expondo Julia (1984, p. 37):

Mas onde a escola sofre concorrência da *mídia* infinitamente mais forte, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades em que não só existe uma religião majoritária, mas desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião “civil”, que se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado?

Há um espaço na educação para se tratar de educação e cultura, a relação entre elas, lugar onde se encontra algumas respostas às preocupações cotidianas. Os movimentos sociais possuem um caráter educativo inerente à sua existência, à sua dinâmica interna (Martins e Medeiros, 2001; Ribeiro, 1998; Gohn, 1992, Caldart, 2001). Para Martins (2004, p. 56), “Porém no MST, a preocupação e o investimento com a educação é um dado que chama a atenção dos educadores, pesquisadores e até mesmo o Estado”. Para Caldart (2000, p. 126):

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

No Brasil, a educação encontra-se inserida na Constituição Federal atual, no artigo 6.º. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de solidariedade humana, é contemplada como um direito de todos e dever do Estado e da família, iniciando-se no lar, passando pela sociedade e terminando na escola. O direito social à educação é assim visto por Muniz (2002, p. 91-92):

Se a educação é considerada pela Constituição como direito fundamental, então seu caráter também é absoluto, intangível, cujo respeito impõe-se aos governantes com imperativo categórico, independente de abundância ou não de recursos.

Segundo Freire (1981), não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Para o autor, a principal função da educação é seu caráter libertador, e ensinar, para ele, seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (1981, p. 36). Ele entendia a educação não como uma dependência social, mas voltada para a liberdade e à autonomia. Afirmava que não é possível refazer um país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. A esse conceito, Read (1986, p. 18) afirma que:

Todas as palavras de uso possível para expressarmos o propósito da educação: ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento, aprendizagem forçada de maneiras ou moralidade - todas elas se reduzem a dois processos complementares que podemos descrever com propriedade como “crescimento individual” e “iniciação social”.

Já Luckesi (1993, p. 118) considera que ensinar não é informar, é formar:

Dentro dessa perspectiva, o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência etc.

Pois educar é fomentar a liberdade pessoal, é instigar autonomia. Então, deve ser, também, criar uma identidade pessoal relacionada ao contexto cultural em que se insere, e, nesse sentido, Luckesi (1993, p. 122) ainda relata que:

O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com esta mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma

abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito de pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido.

Nessa definição, averigua-se, pois, daí a célebre frase: a educação é a arma mais letal de alienação e subversão social, quando em mãos de quem não a possui, efetivamente (J. Koffler, 2000). Interessante notar que, apenas com a construção de autonomia pessoal, inserido em um determinado contexto cultural e social, o ser humano pode, efetivamente, educar-se e usar a educação para crescimento pessoal e profissional na sociedade em que vive.

Na cultura contemporânea, em que os direitos individuais e coletivos são reconhecidos e cobrados, precisa-se de uma consciência crítica do cidadão. Essa consciência advém da educação prestada ao indivíduo na escola, onde lhe são passadas, além da ciência, princípios sociais e limites, pois a vida em sociedade seria uma desordem sem educação escolar. Neste sentido, para Souza (2006, p. 19) há “dois temas de grande interesse dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo têm sido a formação do professor e a educação de jovens e adultos, sendo a política pública de educação o foco central dos debates”.

De combinação com o axioma de Duarte Jr. (1985, p. 73), “consciência crítica significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial”.

A educação escolar, por si, é um artifício social, comum a todas as comunidades humanas. Ela é um dos instrumentos que formam pessoas aptas a sobreviver e viver em sociedade. Além da sua função fundamental, ela pode ter também um papel transformador, quando exige das pessoas seus direitos e deveres. Ainda, pode ser um elemento transformador, ocasionando mudança social e de autonomia individual face ao conhecimento, aos saberes transmitidos aos indivíduos na escola.

A ciência para a pessoa não se abrevia somente à difusão, reprodução, pois ela é construída. O sistema escolar ensina a pessoa a pensar por si e compartilhar idéias e ideais. Tudo isso é muito visível no dia a dia do ser, já que essa educação vem das pessoas ou dos acontecimentos. O desenvolvimento interno das

capacidades e o uso que ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação das pessoas; e a aquisição da própria experiência sobre os objetos que cercam as pessoas é a educação dos acontecimentos.

Isso evidencia a precisão que se tem de aprender. Ou seja, o que a educação tem necessidade de ensinar, preparando-o para a vida completa na obtenção do saber por meio das culturas e ciências sociais. Essa é a função que a cultura alcança, via educação. O único modo racional de julgar qualquer curso, rumo ou caminho, é avaliar em que grau ele atende tal função, o que revela dizer por que a educação escolar é importante, por ser um processo social.

Por fim, para definir essas metas, no mundo contemporâneo, a cultura especificamente em assentamento tem sua função de engrenar o papel do ensino na vida das pessoas, tornando-se cada vez mais decisivo. Afinal, essa etapa escolar é o momento em que elas se preparam para desafios, consolidando valores e atitudes, elaborando projetos, encerrando um ciclo de transformações no qual se instrumentam para assumir as responsabilidades cotidianas da vida.

#### 4.3 A ESCOLA DO MST

A Escola do MST é uma Escola Itinerante com princípios básicos próprios, apresentando uma metodologia peculiar de ensino.

É de propriedade da escola do MST esta formação peculiar e diferenciada que atua de maneira própria, incluindo e evitando qualquer tipo de segregação entre os membros deste movimento social. Por isso, a escola do MST tem papel fundamental na articulação e sustentação deste movimento específico.

Desde o surgimento da primeira escola itinerante do MST, na década de 1980, na Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni em Sarandi, Rio Grande do Sul, os acampados passam a pressionar a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual para que assegurassem legalmente a educação e a criação da Escola Itinerante no Estado do Rio Grande do Sul. Os filhos das famílias dos sem terra passam a ter o direito de ter escola e continuar estudando, mesmo quando o acampamento muda de lugar. Segundo Morissawa (2001, p. 240):

O surgimento do Setor de Educação no MST deu-se no Rio Grande do Sul, mais precisamente no acampamento da Fazenda Annoni. Ali, uma equipe de professores formada espontaneamente começou a empreender a educação das crianças. Composto também por pais e alunos. O Setor assumiu o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola, bem como de cuidar que nenhuma criança deixasse de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento.

Nessa acepção, constata-se, pois, daí, que o acampamento é o lugar onde estará localizada a Escola Itinerante, já que esta acompanha os acampados e seus deslocamentos, pois a escola itinerante se constitui numa das formas de luta do movimento, bem como a luta pela reforma agrária. Muitas vezes, a desapropriação não acontece e os acampados são forçados a migrar para outras áreas. Isso ocorre muitas vezes, daí a importância da Escola Itinerante, já que, pela sua mobilidade, ela poderá acompanhar o acampamento em todos os locais aonde este vier a se fixar.

Não obstante, para Fernandes (2001, p. 77), “o acampamento é o lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e espaço comunicativo”. O acampamento serve como uma forma de pressão na reivindicação do assentamento; nele se faz periodicamente uma análise da conjuntura da luta e se planejam as ações em torno das manifestações, tais como as marchas e caminhadas realizadas constantemente pelo MST. Conforme Vendramini,

O acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. A decisão de acampar supõe uma compreensão, ainda que restrita, das estruturas sociais e da política que levou a situação do sem-terra e das possibilidades de superá-la. Supõe ainda organizações, disciplina e, sobretudo, esperança (VENDRAMINI, 2000, p. 87)

Partindo desta afirmação, Morigi (2003, p. 57) “A importância dada à educação pelo MST é mensurada pela afirmação de que investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra”. Prossegue Morigi (2003, p. 80):

Os espaços da escola são os locais para a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar; pais, alunos, professores

e funcionários precisam ser abertos, respeitando a sua organização e colaborando para que a democracia esteja contribuindo na construção do projeto político-pedagógico. Para o Coletivo de Educação do MST, as instâncias da escola são a assembléia da escola, as plenárias, o conselho escolar, a coordenação ou a direção.

A assembléia da escola é a instância máxima de gestão, aberta à participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Os conselhos escolares são formados por representantes dos alunos, dos educadores, da comunidade assentada e do conselho de Educação do assentamento. Cada escola tem autonomia para definir a competência desses conselhos, que podem convocar plenárias conjuntas ou separadas por segmentos. A direção da escola caminha para a transformação em coordenação da escola, com o princípio de direção coletiva. A existência das estruturas de participação não garante em si o processo, precisando reflexão constante e mudanças que se fizerem necessária.

Partindo da afirmação exposta, Morigi (2003, p. 90) comenta “a verificação da possibilidade de passagem de uma escola “no assentamento” para uma escola “do assentamento”. Tendo em vista Frigotto (1993, p. 29),

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que tem como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração.

A esperança é o principal fator que move os trabalhadores a submeterem seus filhos às mais variadas situações e pressões dos setores contrários à reforma agrária, mudanças na política agrária e implantação de uma Escola que atenda às realidades e necessidades dos assentados. Nessa perspectiva, Morissawa (2001, p. 246) expõe que “O trabalho educacional é realizado em 23 estados que o MST está organizado, nas seguintes frentes: ensino fundamental; educação de jovens e adultos; educação infantil; formação de educadores: cursos não formais, cursos formais de Magistério e de Pedagogia; ensino médio, incluindo a formação de técnicos em administração de assentamento e cooperativas”.

Os acampamentos e assentamentos do MST deixam bem claro ao governo e à sociedade de que existem pessoas dispostas a lutar pela reforma agrária, melhoria na qualidade de ensino e construção de uma identidade própria: o homem do campo e sua realidade.

Assim os ideais dos sem terra leva-os a transformarem e a lutarem juntos, dividindo o pouco que têm, enfrentando as dificuldades que são comuns. No entanto, não é só de luta que se constitui um assentamento ou um acampamento, mas, principalmente, de transformação de uma realidade e produção de uma cultura própria.

#### 4.4 ESCOLA DO MST NO ASSENTAMENTO BRISANTA

A escola do MST funcionou por um período de 2 (dois) anos, de 1998 a 2000, e foi substituída por uma escolarização oficial promovida pelo Estado. Por ser distante da cidade e de outros assentamentos da região era muito difícil o deslocamento de professores para atuarem na escola. A escola funcionava em um barracão que servia anteriormente para armazenar implementos, insumos e cereais. O acesso ao assentamento se faz por rodovia rural, sem qualquer tipo de pavimentação. Nos dias de chuva fica intransitável. Os pais se reuniam e dividiam os custos para deslocamento dos professores e manutenção da escola, sendo isso um processo dispendioso face aos poucos recursos que os assentados possuíam. Isso foi a causa principal da inviabilidade da Escola Itinerante dentro do assentamento.

Por ser um assentamento com pouco mais de duas dezenas de famílias assentadas, não se encontravam dentro do assentamento Brisanta professores e educadores suficientes para atenderem as crianças e jovens em idade escolar. Os pais se reuniam e arcavam com as despesas de deslocamento de professores e educadores oriundos de outros acampamentos e assentamentos.

O assentamento Brisanta está localizado a 15 Km (quinze quilômetros) do centro da cidade de Nova Londrina. Os assentados não possuíam condições financeiras para arcar com as despesas decorrentes da escola no interior do assentamento, passaram, então, a solicitar transporte escolar e vagas na rede pública de ensino. As vagas pleiteadas pelos assentados seriam para crianças, jovens e adolescentes, ou seja, ensino fundamental e médio. Porém o transporte escolar somente foi oferecido para os turnos da manhã e da tarde.

No período de 2 (dois) anos que funcionou a escola itinerante dentro do assentamento Brisanta os professores e educadores vinham de outras cidades da

região, onde havia acampamentos ou assentamentos: Querência do Norte (PR) Planaltina do Paraná (PR), e outros municípios integrantes do Pontal do Rio Paranapanema.

A maioria dos assentados que hoje estão no Brisanta moraram em vários outros acampamentos no Sul do país. Nestes outros locais conheceram a Escola Itinerante e sua importância na função de articulação do movimento social.

Os assentados relatam suas origens: 72% (setenta e dois por cento) das pessoas que ali se fixaram deslocaram-se da região sul do país (RS/SC/PR), e hoje vivem no assentamento Brisanta.

Aproximadamente 25% (vinte e cinco por cento) das famílias saíram do Brasil e emigraram para o Paraguai em busca de terras para desenvolver lavouras como: soja, milho, amendoim, hortelã, abóbora, melancia, fumo, entre outras.

Em face da modernização da agricultura, diminuição do uso da mão-de-obra na lavoura que também ocorreu no Paraguai, muitos brasileiros que lá moravam e trabalhavam a terra foram expulsos e voltaram para a região de Cascavel engrossando os acampamentos à beira de rodovias e se engajando no MST.

Para finalizar, a escola do MST no assentamento Brisanta parou de funcionar após 2 (dois) anos de atividades pela ausência de apoio (transporte, alimentação, salários e materiais para a escola), a qual foi improvisada em um barracão que funcionava como paiol para estocar produtos agrícolas. O Município de Nova Londrina passou a atuar no transporte dos alunos para estudarem na escola do Estado, porém este transporte é feito só no período da manhã e da tarde, já que não existe transporte escolar à noite; o que fez ocorrer a exclusão dos alunos que necessitavam fazer o ensino médio à noite. Nota-se a especificidade da realidade do assentamento e sua escolarização tão diferenciada das escolas estaduais fora do assentamento. Muitos alunos trabalham na lavoura durante o dia, junto com os seus familiares, necessitando estudar no período noturno. E isso não se torna possível no assentamento Brisanta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher o tema desta pesquisa procurou-se selecionar algo que fosse autêntico, específico e atual. Autêntico porque nasce de um movimento social, específico porque se refere a uma categoria de trabalhador e atual porque é recente e se faz bastante presente na hodierna sociedade brasileira. Todavia, ao se desenvolver a pesquisa, ficou claro que o tema era abrangente e envolvia conhecer a realidade do campo e ser sensível aos seus problemas.

As políticas públicas de educação do campo: o caso do MST no assentamento Brisanta, no Pontal do rio Paranapanema no interior do Noroeste do Paraná, apresenta características próprias e únicas. Visto sua dinâmica de mudanças em outros acampamentos e assentamentos da região, a Escola Itinerante se desenvolveu e realizou sua função social: promoveu a educação com uma pedagogia de luta, trabalho e produção no campo.

Ao longo de todo texto da pesquisa, nota-se que o movimento dos trabalhadores sem-terra, MST, tem se caracterizado como um dos mais importantes movimentos sociais de trabalhadores na luta pela conquista da reforma agrária.

Por meio de um ideal coletivo e determinação de vida, somado ao poder organizacional, é perceptível uma preocupação tão grande pela educação quanto pela conquista da terra. Pela pesquisa, *in loco*, nota-se a importância, no âmbito da preservação de suas peculiaridades culturais e sociais, de sua luta pela terra e pela educação, analisando aspectos socioeconômicos, por meio da implantação e sustentação de uma Escola Itinerante, uma realidade educativa, específica e legítima de se assegurar a educação.

Para os integrantes do MST a educação é imprescindível para a construção da articulação do movimento social, para compreender sua história e a identidade dos Sem Terra. É inegável que a escolarização atua de maneira forte, eficaz e específica na construção de uma cidadania: o homem e sua terra.

Importante ressaltar que o movimento social luta pela educação que respeite as características e especificidades do campo. Por isso se faz necessário que se construa um novo currículo que valorize a cultura do campo e a pedagogia da terra.

Neste sentido, o MST, em parceria com diferentes universidades públicas, vem oferecendo os cursos de magistério e pedagogia da terra, como relata o Boletim

de Educação nº 9 do MST (Balanço dos 20 anos). Segundo esse Boletim, em vários Estados da Federação são desenvolvidos cursos a nível superior para formação de professores específicos, que atuarão em escolas em que se desenvolve a educação do campo e a pedagogia da terra.

Sob esse aspecto, se faz necessário destacar que uma das características da educação proposta pelo MST é que nas séries iniciais de escolarização, os professores e educadores sejam do próprio movimento. No assentamento pesquisado isto não se verificou, visto que, os professores que atuaram no curto espaço de tempo em que a Escola funcionou, eram provenientes de outros assentamentos.

Em face do exposto acima, o deslocamento dos educadores e professores gerou ônus que eram arcados pelos pais das crianças e jovens assentados, que foi um dos motivos que impossibilitaram a manutenção da Escola no assentamento. A saída para este problema seria o fornecimento de ônibus, pelo município, para o deslocamento dos professores, entre outros motivos afins.

O MST aspira à educação, tanto que sua proposta pedagógica está afinada com os interesses, as percepções de trabalho e as relações sociais dos trabalhadores Sem Terra e, talvez por isso, ocasionem preocupação às classes que não demonstram simpatia pelos movimentos sociais. Essas classes reconhecem o direito à educação como ferramenta capaz de capacitar os assentados para a conquista da compreensão de sua situação, de se organizar e lutar pelos seus direitos.

Por isso o movimento busca a conquista do espaço formal da Escola Itinerante para transformá-lo, para reformá-lo e inová-lo e, ao mesmo tempo, construir uma educação não-formal, por meio da luta pela terra, que pode resultar em modificações na escola pretendida.

Neste sentido, cabe aos governantes reconhecerem a especificidade desta forma de educação, reconhecerem como legítima, apoiarem no seu desenvolvimento e manutenção entendendo que a diversidade e pluralidade cultural é uma das características presentes no povo brasileiro. A pluralidade cultural é uma das nossas riquezas.

Um dos objetivos dos assentamentos é transformar terras improdutivas em regiões produtivas. No assentamento Brisanta observa-se a produção de hortifrutigranjeiro, que são consumidos na cidade de Nova Londrina. Os assentados

estão cadastrados na prefeitura, como fornecedores de alimentos, consumidos nas escolas atendidas pelo município.

Outro aspecto que se faz presente e notório é que a chegada e implantação do assentamento na região do interior do Noroeste do Estado do Paraná deram um novo dinamismo, pois o Pontal do Paranapanema apresenta cidades de pequeno porte e que, sucessivamente, vinha perdendo habitantes que migravam para cidades maiores em busca de novas oportunidades.

A implantação de assentamentos na região do interior do Noroeste do Estado do Paraná vem promovendo um aumento da população, maior circulação de dinheiro no comércio local e maior arrecadação de impostos. O aumento da população garante aos municípios maiores repasses de verbas pelos governos estaduais e federais. O Pontal do Paranapanema que se caracterizava por ser uma região decadente pela perda progressiva da população agora passa por um período de novo crescimento populacional, ainda que pouco expressivo.

Neste sentido, cabe um apontamento para a experiência inovadora da Escola do MST, a transformação da realidade das pessoas, e é isso que explica e justifica a defesa de uma escola voltada a uma política de inclusão, voltada aos valores humanos defendidos pelos trabalhadores assentados.

Para finalizar, é preocupante e contraditório que um movimento social legítimo e tão preocupado com a educação passe por uma situação de perda de um dos bens mais valiosos para o MST: a educação no assentamento Brisanta.

A Escola Itinerante no assentamento Brisanta funcionou por um período de aproximadamente dois anos, de 1998 a 2000, e foi desativada pela falta de apoio e recursos por parte da administração municipal e estadual. A Prefeitura Municipal da cidade mais próxima ao assentamento, que é Nova Londrina, deveria colocar à disposição ônibus, construir uma biblioteca, levar o acesso à informática e telefone. Os pais dos alunos, nos dois anos de funcionamento da Escola Itinerante, além de terem gastos para a construção de suas casas e preparo da terra foram obrigados a dividir em cotas os custos de manutenção da escola no assentamento.

A posse da terra e a educação caminham lado a lado como fatos importantes para os assentados. Por meio da educação o assentado adquire consciência de cidadania, e isso se caracteriza em um ganho imensurável dentro do movimento social. Por isso, é possível compreender por que este movimento social é

obstinado pela busca de um bem incalculável: a educação promovendo a consciência de cidadania e dignidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.), Petrópolis, RJ : Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo** / Miguel Gonzáles Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, 9organizadores). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2004c.

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. On: MOLINA, M. C. (orgs). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

AZEVÊDO, Fernando Antonio. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro. UNB, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios** / Marilda Aparecida Behrens. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

BENEVIDES, Cezar. **Camponeses em marcha**. Editora Paz e Terra, 1985.

BERNARDO. Maristela. Políticas públicas e sociedade civil. In BURSZTYN, Marcel *et al.* **A difícil sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social**. 2. Ed. Ijuí – RS : Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas por dentro** / Lindomar Wessler Boneti. - Ijuí – RS : Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas/ Org. Ana Maria eyng, Maria Lourdes Gisi**. Ijuí: Unijuí, 2007.

BOUTINET. J. P. **Antropologia do projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, D.O.U., 5 out., 1998.

\_\_\_\_\_. **Código Civil e Legislação Civil em vigor** / organização, seleção e notas Theotonio Negrão. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Convenção Americana de Direitos Humanos (1969)\* (PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA)**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em 12 de mar. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.69 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=eca&btnG=Pesquisar&meta=cr%3DcountryBR>. Acesso em 17 de jan. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais**. Disponível em: [www.aids.gov.br/legislação/vol1\\_3.htm](http://www.aids.gov.br/legislação/vol1_3.htm). Acesso em 12 de mar. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei da reforma universitária** – Lei n.º. 5540/1968. Disponível em: [HTTP://www.doesp.net/federal.html](http://www.doesp.net/federal.html). Acesso em 10 de julho de 2008.

BRYM, Roberto. LIE, John. HAMLIN, Cynthia. MUTZENBERG, Remo. SOARES, Eliane Veras. SOUTO MAIOR, Heraldo Pessoa. **Sociologia** : sua bússola para um novo mundo. São Paulo : Thomson Learning, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.: CALDART, R. S.: MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CATTANI, Antonio David. Desigualdade s: os desafios para a sociologia. In DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí : Ed., Unijuí, 2003

CHRISTOFFOLI, I. P. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, M. C. (orgs.). **Educação do campo e pesquisas: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CORAZZA, S. M. **Tema gerador**: concepção e práticas. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar**: espaço de uma polêmica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>. Acesso em 20 de fev. de 2008.

DAVID, Cesar De. HENNICKA, Micheli Daiani. MEURER, Ane Carine. SANGIOVO, Marta Vanusa. **PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO**. Escola Itinerante de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional e modalidade de educação de Jovens e Adultos para Acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do estado do Paraná. Curitiba, 2006.

**DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM DE 1948**. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/declaracao\\_america\\_dir\\_homens.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/declaracao_america_dir_homens.htm). Acesso em 26 de fev. de 2008.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA**, primeira parte, proclamada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: [www.culturabrasil.org/direitosdacrianca.htm](http://www.culturabrasil.org/direitosdacrianca.htm). Acesso em 12 de mar. de 2008.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)**, Áustria, 10 de dezembro de 1958. Disponível em: [www.faq.edu.br/.../Constitucional%20II/Declara%87%C6o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20da%20ONU.doc](http://www.faq.edu.br/.../Constitucional%20II/Declara%87%C6o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20da%20ONU.doc). Acesso em 26 de jan. de 2008.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 16ª ed. São Paulo : Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas/SP : Papyrus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas** / François Dubet ; trad. Sérgio Miola – Ijuí : Ed. Unijuí, 2003.

EMERENCIANO, M. S. J. **Reflexões sobre o homem e sua educação**. Episteme, São Paulo, v. 1 n. 2 p. 125-141. jul./dez 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetivos e fontes/** Luciano Mendes de Faria Filho, (Org.).- Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Questão agrária pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Antonio Manuel. **Educar para a cidadania –** motivações, princípios e metodologia. Portugal: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopus Martin. 25. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO. D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4º. Ed. , São Paulo : Cortez, 1993.

GHANEM, Elie. A democratização do acesso à escola. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar e democracia no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004. p. 39-63. Disponível em: [http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/SOCEDII%20-%20Elie%20Ghanem/GHANEMElieADemocratiza\\_c3\\_a7\\_c3\\_a3oDoAcesso\\_c3\\_a0E\\_scolaInEduca\\_c3\\_a7\\_c3\\_a3oEscolarEDemocraciaNoBrasilBeloHorizonteAut\\_c3\\_aan\\_ticaA\\_c3\\_a7\\_c3\\_a3oEducativa2004P3963](http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/SOCEDII%20-%20Elie%20Ghanem/GHANEMElieADemocratiza_c3_a7_c3_a3oDoAcesso_c3_a0E_scolaInEduca_c3_a7_c3_a3oEscolarEDemocraciaNoBrasilBeloHorizonteAut_c3_aan_ticaA_c3_a7_c3_a3oEducativa2004P3963). Acesso em: 20 de jan. de 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa /** Clifford Geertz; tradução de Vera Mello Joscelyne. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro : LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação.** 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GISI. Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: Acesso, permanência e formação. Revista **Diálogo Educacional.** Curitiba: v. 4, n. 11, p. 43-52, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. Revista **Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 6, n. 17, p. 97-112, jan-112, jan/abr. 2006.

GOHN, M. G. (ORG.) **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 13-21.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, M. G. (Org.) **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores. Petrópolis: Vozes, 2003. p.13-21.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional de igualdade**: O direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRAZIANO NETO, Francisco. **“A tragédia da terra”**: o fracasso da reforma agrária no Brasil. – São Paulo : Iglu ; Jaboticabal, SP : Fundação de Estudos e Pesquisas em Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, 1991.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UFP, 2003.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HERRERA, José Rivero. **Educação e exclusão na América Latina**: Reformas em tempos de globalização / José Rivero Herrera. Traduzido por Norisa Kassim Penteadó. Brasília: Universa, 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 12 de fev. de 2008.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante**: uma experiência de educação do campo no MST. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Tuiuti, 2007.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In HOBBSAWN, Eric; e RANGER, Terence. **As invenções e tradições**; tradução de Celina Cardim Cavalcanti. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

**LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL/** organização Ricardo Seitenfus. Barueri-SP: Manole, 2004.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MST. **Escola Itinerante** uma prática pedagógica em acampamentos. Coleção Fazendo escola. n. 4. Porto Alegre, 1999.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola e gestão democrática**: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos do MST. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004b.

MARTINS, J. S. **O sujeito oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Editora Hucitc, 1991.

MARX, K. **Observações à margem do programa do partido operário alemão**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa Ômega, s.d. v. 2, 1989.

MEDEIROS, Carlos A. J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**: um estudo de caso / Peri Mesquida ; tradução Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora : EDUFJF ; São Bernardo do Campo : Editeo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência / Maria do Socorro dos Santos; Peri Mesquida. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em história da educação**: perspectiva de análise, objetivos e fontes/ Luciano Mendes de Faria Filho, (Org.).- Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

MIZUKAMI, m. g. n. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do campo**. Petropolis: Vozes, 2004.

MORIGI, V. **MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST** / Mitsue Morissawa. – São Paulo : Expressão Popular, 2001.

MOTTA, Elias de Oliveira . **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Prefácio de Darcy Ribeiro. Brasília: UNESCO, 1997.

MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia e os movimentos sociais**. Palestra no Dia do Geógrafo, 29/05/06, Marechal Candido Rondon, PR, 2006.

ONÇOI, S. T. V. **O tema gerador na relação com a constituição de políticas públicas..** Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PIERI, N. M. **Organização social e representação gráfica**: crianças da escola itinerante do MST. Dissertação (mestrado em Educação) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Pauo: Max Limonard, 1998.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PORTELA, Josiane Lima. **Relação**: educação, trabalho e cidadania. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/23/textos/0918t.PDF>. Acesso em 20 de fev. de 2008.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 4 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2000.

ROSA, Maria da Glória de. **A História da educação através dos tempos**. São Paulo: Cultrix, 2001.

READ, Herbert. **A Redenção do robô**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Educação pela Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28,p.113-128, jul/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**: desafios a uma pedagogia de emancipação humana. XX ENPAESP – Encontro Paranaense de Estudantes de Pedagogia: Educação, cidadania, inclusão e Movimentos Sociais. União da Vitória: FAFIUV, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973), 6. Ed., Petrópolis : Vozes, 1984.

SANTANA, Marcos Silvio de. **O que é cidadania**. Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/fadipa/marcossilviodesantana/cidadania.htm>. Acesso em 12 de fev. de 2008.

SANTOS, Maria do Socorro. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência / Maria do Socorro dos Santos; Peri Mesquida. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007a.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal / Milton Santos. – 14° Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2007b.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In : dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo : UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEN, Amarthya. **Desenvolvimento como liberdade**. Ed. Companhia das Letras, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** / Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SOUZA, A . I. **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001a.

SOUZA, Paulo N. Pereira de. **LDB e educação superior**: Estrutura e funcionamento. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001b.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. In VENDRAMINI, Célia Regina. Organizadora. **Educação em movimento na luta pela terra**.-Florianópolis : NUP/CED, 2002.

STÉDILE, J. P. (Coord.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio grande do Sul, 1994.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: trajetória, parcerias e práticas pedagógicas. In: ROMANOWSKI, P. J PURA, L. O. M.; JUNQUEIRA, S. R. A . **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na sociedade brasileira: lutas de trabalhadores e temáticas sócio-ambientasi. In: SOUZA, M. A ; COSTA, L. C. (orgs.) **Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 73-96.

\_\_\_\_\_. **A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA. José Eli. **Cidades imaginárias**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiência sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento na luta pela terra**. Célia Regina Vendramini, organizadora-Florianópolis : NUP/CED, 2002.

WEIDE, D. F. **Que fazer pedagógico em acampamento de Reforma Agrária no rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em educação) – Santa Maria – RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

WOLKMER. Antonio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

## APÊNDICES

### ENTREVISTA

1. Sexo do entrevistado: ( )feminino ( )masculino
2. Faixa etária do entrevistado (idade):
3. Estado civil do entrevistado: ( ) solteiro ( ) casado ( ) separado  
( ) divorciado ( ) juntos ( ) viúvo
4. Número de Filho(s) por família entrevistada:
5. Idade dos filhos da casa do entrevistado:
6. Local de nascimento do entrevistado:
7. Nível de escolaridade do entrevistado:  
( ) analfabeto ( ) educação infantil (antigo pré-escolar)  
( ) ensino fundamental (antigo primeiro grau)  
( ) ensino médio (antigo segundo grau) ( ) ensino superior  
( ) EJA ( ) Técnico (profissionalizante)
8. Quantos trabalham na casa do entrevistado?
9. Em que Trabalham:
10. Você gosta de morar no assentamento Brisanta? ( ) sim ( ) não
11. Você possui título de eleitor? ( ) sim ( ) não  
CPF? ( ) sim ( ) não RG? ( ) sim ( ) não
12. Quantos moradores da casa do entrevistado estudam?
13. Qual o nível de escolaridade dos moradores:  
( ) analfabeto ( ) educação infantil (antigo pré-escolar)  
( ) ensino fundamental (antigo primeiro grau)  
( ) ensino médio (antigo segundo grau) ( ) ensino superior  
( ) EJA ( ) Técnicos (profissionalizante)
14. O entrevistado tem hábito de ler? ( ) sim ( ) não
15. Geralmente lê o quê? ( ) revistas ( ) jornal ( ) livros ( ) etc.
16. O entrevistado e seus familiares têm acesso à internet? ( ) sim ( ) não

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – FOTOGRAFIA DA PLACA INDICATIVA DO MST

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, especificamente do Assentamento BRISANTA, na região do Pontal do Rio Paranapanema, no interior do Noroeste do Estado do Paraná, situado no Município de Nova Londrina.



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 2 – FOTOGRAFIA DO EDIFÍCIO ONDE FUNCIONOU A ESCOLA  
ITINERANTE NO ASSENTAMENTO BRISANTA**



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 3 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA.**

( pastagem, lavoura de milho e mata nativa)



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 4 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA**

(lavoura de milho)



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 5 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA**

( família assentada)



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 6 – FOTOGRAFIA DO ASSENTAMENTO BRISANTA**

( edifício residencial de família de assentado)



(fotografia feita no dia 15 de janeiro de 2009)

**ANEXO 7 – MAPA INDICANDO A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA LONDRINA, ONDE ESTÁ O ASSENTAMENTO BRISANTA.**

**Mapa do Estado do Paraná - 2009 - DNIT  
Mapa Rodoviário**

