



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO

MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba



JOÃO PESSOA - PB
2010

O desenho da capa é de Regina Paula do Nascimento Santana*

Aluno da 2ª série (2005), da Escola Padre Ladislau

Acampamento Lagoa do Piauí – Luzilândia/PI.

Publicado no Catálogo do Concurso Nacional de Redações e desenhos realizados pelo MST em 1998:

Desenhando o Brasil.

MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UEPB), como cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. María Franco García

JOÃO PESSOA - PB
2010

MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), como cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a. María Franco García
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Professora Dr^a. Marco Antônio Mitidiero Júnior
Examinadora Externa
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Professora Dr^a. Emília de Rodat Moreira
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA – PB
2010

O48t *Oliveira, Maria Edilara Batista de.*
Terra, trabalho e escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba / Maria Edilara Batista de Oliveira. - João Pessoa, 2010.
142p. : il.
Orientadora: Maria Franco Garcia
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN
1. Assentamentos rurais – Educação no Campo – Paraíba. 2. MST - Educação. 3. Movimentos sociais.

UFPB/BC
332.021.8:37(043)

CDU:

Agradecimentos

Esta pesquisa só se fez possível pela ajuda e compreensão de pessoas que marcaram intensamente este trabalho, que hoje se apresenta enquanto dissertação de mestrado, às quais sou muito grata. Entre elas gostaria de me referendar a algumas que foram de primordial importância neste processo:

- Em primeiro lugar à minha orientadora, María Franco García, que me acolheu como orientanda e amiga desde a graduação até o final desta pesquisa de mestrado;
- Aos meus amigos fiéis do grupo de pesquisa CEGeT-PB: Lima, Kátia, Shauane, Alexandre, Helen, Romina, Thiaguinho, Thiago, Karol e Juliana, que acompanharam todo o processo de construção desta pesquisa, e, muitas vezes, foi com quem eu pude contar para o trabalho de campo, aplicar questionários, e muitos outros momentos deste trabalho;
- Ao meu namorado, Yure Silva Lima, que foi companheiro, compreensivo, amoroso e que me deu total apoio em todos os momentos desta pesquisa;
- A alguns amigos da universidade que me acompanharam durante esses anos e que gostaria de lembrar com carinho: Victor, Rafaela, Jorge, Raquel, Lairton, Thiago Araújo, Marcos Aurélio, Gustavo, Nirvana, Everton, Áurea e Luana;
- À professora Emília, não só por estar aqui hoje nesta banca examinadora, mas por ter sido participante efetiva desta pesquisa, por ter me orientado várias vezes em que precisei da sua carga teórica, principalmente em Geografia da Paraíba, e por ter me acolhido de bom grado no estágio de docência de sua disciplina;
- À professora Mônica Molina, pela presteza de aceitar participar desta banca de defesa desde o primeiro convite, sempre se mostrando aberta e solícita aos impasses deste trabalho, e pela grande contribuição no momento de qualificação da pesquisa;
- E, finalmente, à minha família, fortaleza e conforto de todos os dias que perpassaram a construção desta pesquisa. Aos meus irmãos: Elaine, Luciana e Neto, pelo apoio incondicional. Aos meus cunhados, Agenor e Fernandes, pelo grande apoio. E à minha mãe, que me deu principalmente confiança e a esperança de que, na vida, quando se quer, tudo é possível.

A todos esses, o meu muito obrigada.

Dedico este trabalho a todas as crianças sem-terra na Paraíba que lutam, junto com suas famílias, por uma educação de qualidade nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST.



É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas dos judiciários, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa... Mas é verdade também que cada vez mais caem cercas e

a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.

Pedro Tierra, 1995

RESUMO

Na busca de contribuir, através da pesquisa, na construção de uma educação de qualidade para as escolas do campo, apresentamos as condições educacionais atuais (2010) de diferentes áreas de Assentamentos rurais de Reforma Agrária na Paraíba para, a partir da sua análise, contribuir para a construção de caminhos de superação da realidade posta. Partimos da premissa de que existe um descompasso educativo histórico/espacial das famílias que vivem e trabalham no campo e que existem também formas de organização da classe trabalhadora que lutam por reverter esse quadro. Diante disso o nosso objetivo de pesquisa é analisar o processo de territorialização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) por uma educação do/no campo no estado da Paraíba, como a expressão de uma dessas formas de organização de classe.

A realidade presente nas escolas dos Assentamentos do MST no estado é reflexo histórico das condições educacionais que foram negadas as famílias de trabalhadores rurais. As lutas de camponeses e trabalhadores na Paraíba fazem parte do seu processo histórico de formação territorial. Podemos destacar as décadas de 1940-50 como um momento importante na organização camponesa em forma de Ligas. Organizados em Ligas Camponesas os trabalhadores rurais reivindicaram o fim do pagamento da renda da terra, e posteriormente a Reforma Agrária. Com o extermínio das Ligas em 1964, e o desmembramento do PCB no estado, surgem organização de trabalhadores rurais por meio de sindicatos rurais e, já na década de 1970, por meio da Pastoral da Terra, que veio posteriormente se configurar em Comissão Pastoral da Terra – CPT. Ao final da década de 1980 e inícios da década de 1990, o MST iniciou suas primeiras mobilizações de luta pela terra no estado, e desde a sua primeira ocupação levantou a bandeira pela educação nos territórios conquistados. Reivindicava-se não uma escola qualquer, mas uma escola que resgatasse a história e a cultura dos camponeses e trabalhadores sem-terra. Atualmente dos 299 projetos de assentamentos rurais na Paraíba apenas 37 foram conquista da organização do MST e desses 37 tão só 10 possuem escolas. A dinâmica e significado dessas 10 escolas para a luta do MST é o nosso objeto de estudo. As condições de funcionamento, infra-estrutura, formação político-pedagógica, muitas vezes distantes do ideário do Movimento, falta de autonomia em relação ao ensino oficial e os limites colocados pela compreensão de uma educação voltada para a classe dominante, são questões que tentamos, senão responder, interpretar à luz das contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo hoje.

Palavras-chave: Educação do/no Campo; Escola; Territorialização do MST; Assentamentos Rurais de Reforma Agrária; Paraíba

ABSTRACT

In seeking to contribute, through research, in building a quality education for rural schools, we presented the conditions of modern education (2010) from different areas of rural Agrarian Reform Settlements in Paraíba for, from your analysis, construct ways of overcoming the reality challenged. Our premise is that there is a mismatch history educational / space of families who live and work in the field and there are also ways of organizing the working class who struggle for autonomy. " Given this, our research goal is to analyze the process of territorialization of the Movement of Landless Workers (MST) by education / field in the state, as the expression of one of these forms of class organization.

The current reality in schools in the MST settlements in state history is a reflection of the educational conditions that have been denied the families of rural workers. The struggles of peasants and workers in Paraíba are part of its historical process of territorial formation. We highlight the decades of 1940-50 as an important moment in the peasant organization in the form of alloys. Peasant leagues organized rural workers and peasants dispossessed of their land rights, claimed the return to them and better working conditions. Even with the extermination of leagues in 1964, these workers organized in unions remained Rural and subsequently by the CPT. At the end of the 1980s and early 1990s, the MST began its first mobilization for the struggle for land in the state, and since its occupation first raised the banner of education in their territories. Claimed is not yet any one school but a school that rescued the history and culture of peasants and landless workers. Currently the 299 projects of rural Paraíba only 37 wins were the organization of the MST and those only 10 have 37 schools. The dynamics and meaning of these 10 schools for the MST struggle is our object of study. Operating conditions, infrastructure, political and pedagogical training, many times far from the ideals of the movement, lack of autonomy from the official teaching and understanding of the limits posed by an education aimed at the ruling class, are issues that we tried, but answer, in light of the contradictions of capitalist development in the field today.

Keywords: Education / Field; School; Territorialization MST; Rural Settlements Land Reform; Paraíba

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008	57
Gráfico 02: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos no Nordeste, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008	58
Gráfico 03: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos na Paraíba, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008	60
Gráfico 04: Percentual de alunos matriculados em escolas localizadas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Infantil, Inep - 2008	63
Gráfico 05: Percentual de alunos matriculados em escolas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Fundamental, Inep – 2008	64
Gráfico 06: Percentual de alunos matriculados em escolas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Médio, Inep – 2008	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escolas visitadas durante o trabalho de campo, em novembro de 2008	24
Tabela 02: Escolas visitadas durante o trabalho de campo, em março de 2009.	25
Tabela 03: Escolas visitadas durante o trabalho de campo, em fevereiro de 2010	26
Tabela 04: Setores do MST organizados na Paraíba	48
Tabela 05: Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, segundo as grandes Unidades Geográficas – 2009	57
Tabela 06: Taxa de analfabetismo 15 anos ou mais no Nordeste, segundo as grandes Unidades da Federação – 2010	59
Tabela 07: Municípios que possuem população rural em idade escolar do Ensino Infantil superior a 50% na Paraíba e alunos matriculados na zona urbana também superior a 50%, e as respectivas taxas percentuais – 2010.....	67
Tabela 08: Municípios que possuem população rural superior a 50% na Paraíba e alunos matriculados na zona urbana igual a 100%, e as respectivas taxas percentuais – 2010	69
Tabela 09: Municípios que possuem população rural em idade escolar do Ensino Fundamental superior a 50% na Paraíba e alunos matriculados na zona urbana também superior a 50%, e as respectivas taxas percentuais – 2010.....	72
Tabela 10: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião da Mata Paraibana, PB – 2009	90
Tabela 11: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Almir Muniz – 2009	92
Tabela 12: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Almir Muniz – 2009	93
Tabela 13: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional João Pedro Teixeira – 2009	94

Tabela 14: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Regional João Pedro Teixeira – 2009	95
Tabela 15: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião do Agreste Paraibano, PB – 2009	102
Tabela 16: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Caetés – 2009	101
Tabela 17: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Regional Caetés – 2009	103
Tabela 18: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião do Sertão Paraibano, PB – 2009	104
Tabela 19: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Patativa do Assaré – 2009	105
Tabela 20: Caracterização dos níveis e modalidades de ensinso ofertado nas escolas da Brigada Regional Patativa do Assaré – 2009	106

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Localização dos Assentamentos Rurais do MST com escola na Paraíba – 2010	23
Mapa 02: Brigadas Regionais do MST na Paraíba – 2009	43
Mapa 03: Territorialização e espacialização do MST na Paraíba: acampamentos e assentamentos – 2010	44
Mapa 04: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos por município na Paraíba, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008	61
Mapa 05: População em idade escolar rural e urbana por município na Paraíba: Ensino Infantil, 2010.....	65
Mapa 06: Relação de número de matriculados no Ensino Infantil em escolas localizadas na zona urbana e rural por município na Paraíba, Inep – 2009	66
Mapa 07: População em idade escolar rural e urbana por município na Paraíba: Ensino Fundamental, 2010.....	69
Mapa 08: Relação de número de matriculados no Ensino Fundamental em escolas localizadas na zona urbana e rural por município na Paraíba, Inep – 2009	70

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 01: Estrutura Organizacional e Escalar do MST no Brasil – 2009	46
Figura 02: Tipos de transportes utilizados por alunos/as para chegarem às suas escolas, nas áreas de assentamentos rurais na Paraíba	62
Imagem 01: Sala de aula da escola do Assentamento Chico Mendes, município de Riachão do Poço. Na imagem podemos observar a ausência de simbologias próprias do MST em sala de aula e de elementos da mística da conquista da terra	95
Imagem 02: Salas por uma tela de pano, do outro lado é a outra sala de aula. (Esc. Mun. de Ens. Fund. Beatriz Lopes, Assentamento Antonio Conselheiro, município de São Miguel de Taipú)	98
Imagem 03: Novo prédio construído para o funcionamento da escola Zumbi dos Palmares	101
Figura 03: Escola do Assentamento Gruta Funda e as condições físicas e climáticas em que se encontram	102
Imagem 04: Organização da sala multisseriada para atender aos diferentes níveis escolares em um único ambiente (Escola do Assentamento Gruta Funda, Algodão de Jandaíra, PB)	103
Imagem 05: Antiga casa da fazenda Jacú, hoje Sede do Centro de Formação do MST no Estado da Paraíba, onde funciona a escola do Assentamento Patativa do Assaré	106
Imagem 06: Estrutura física da escola já existente na fazenda Curtume e que hoje é a Escola do Assentamento Nossa Senhora Aparecida, localizado no município de Catingueira	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAPÍTULO 1 – MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TERRITORIAL DO MST NA PARAÍBA	30
1.1 A história da luta pela terra na Paraíba: das Ligas Camponesas aos movimentos sociais no campo	31
1.2 O MST na Paraíba	37
1.2.1 Territorialização e espacialização do MST na Paraíba	39
1.2.2 Estrutura e organização do MST na Paraíba	45
1.3 A bandeira de luta do MST por educação e a consolidação do Setor de Educação na Paraíba	49
CAPÍTULO 2 – O DESCOMPASSO EDUCATIVO HISTÓRICO E ESPACIAL NO CAMPO BRASILEIRO: IMPASSES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	54
2.1 Do descompasso educativo histórico/espacial no campo à construção do projeto de Educação do/no Campo	56
2.2 As conquistas na luta por uma educação de qualidade no campo: os caminhos possíveis	74
2.3 O paradigma da Educação do/no Campo e o movimento pela sua efetivação	76
2.4 A educação formal para consolidação do capital: impasses e desafios	79
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS: AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO MST NA PARAÍBA	84
3.1 A luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba: a escola que temos e a escola que queremos	85
3.2 As escolas dos Assentamentos Rurais do MST nas Brigadas Regionais na Paraíba	89
3.3 Construindo uma escola do MST na Paraíba: desafios na implementação da educação para a emancipação humana	109
3.3.1 A escola Zumbi dos Palmares	110
3.4 Territorialização da educação do MST na Paraíba: entraves e impasses ..	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
ICONOGRAFIA DA PESQUISA.....	132
APÊNDICE.....	138

ANEXO 142

Introdução

O surgimento de movimentos sociais e organizações de classe, assim como de comissões combativas da Igreja Católica, são evidências históricas de que o campo brasileiro nem sempre foi silenciado, muito embora a história oficial da formação territorial do Brasil não tenha evidenciado esse fato. Há, portanto, uma história e uma geografia a serem resgatadas e esse exercício se apresenta, tanto para os movimentos sociais como para os pesquisadores, professores e trabalhadores, como um caminho metodológico no processo de ensino-aprendizagem da geografia da luta pela terra e pela reforma agrária no país.

O interesse de tentar entender a geografia da luta pela terra e pela reforma agrária na Paraíba, por meio da ação educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) surgiu ainda na graduação quando participei como bolsista do PIBIC/CNPq no projeto intitulado “Geografia e Educação do Campo nos Assentamentos do MST em Mari – PB”. Essa pesquisa possibilitou o desenvolvimento do trabalho de conclusão do Curso de Bacharel em Geografia junto ao Departamento de Geociências da UFPB, intitulado: “Geografia do MST na Paraíba: a luta por uma educação do/no campo no processo de territorialização do assentamento Zumbi dos Palmares”. Nesse trabalho realizamos um estudo da proposta educativa do MST na Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares e a sua relação com a formação territorial desse assentamento, localizado no município de Mari, na região da Mata Paraibana. Encontramos na Escola Zumbi dos Palmares, além de grandes dificuldades de funcionamento, decorrentes, principalmente: a) da falta de infraestrutura apropriada para as atividades escolares; da escassez de equipamentos, tanto para a preparação das aulas como para o bom funcionamento das mesmas, tais como computadores¹, impressoras, internet, carteiras, mesas; c) da existência de turmas multisseriadas, ou seja, de turmas formadas por alunos em mais de um nível escolar; d) das dificuldades relatadas pelas professoras e direção da escola, vinculadas ao atraso permanente por parte da prefeitura municipal de Mari, na entrega da “merenda escolar” (OLIVEIRA, 2007). Também foram identificados empecilhos para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada, tais como: o acesso dos alunos/alunas assentadas e professores à escola e, a inexistência de formação político-pedagógica dos sujeitos, tanto por parte do MST como pela prefeitura municipal de Mari, na busca de uma educação diferenciada.

¹ Ainda se roda prova em mimeógrafo; quando se tem esse equipamento na escola é porque se conseguiu há pouco tempo e depois de muitos esforços.

Paralelamente, ainda na pesquisa da monografia, constatamos na Escola Zumbi dos Palmares, um processo de luta por uma educação não só de qualidade, mas também por uma educação para a emancipação do trabalhador do/no campo. Essa proposta de educação partiu do MST por meio de práticas pedagógicas contempladas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola que buscavam fortalecer a identidade dos seus próprios sujeitos, os sem-terra, e resgatar a história e memória da classe trabalhadora no campo. A Secretaria de Educação Municipal de Mari, responsável legal pela escola, resistiu em pôr em andamento essa proposta. Porém, a principal dificuldade de se colocar em práticas as propostas pedagógicas do MST e da Educação do Campo nesta escola estudada, foi o fato dos professores não conhecerem a realidade vivenciada pelas crianças durante os processos de luta pela terra nos quais essas crianças estiveram envolvidas, não contribuindo, desta forma, com a valorização do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Nesta pesquisa percebemos que um processo de transformação da escola estava em curso, com plena participação das mães, pais, diretores e militantes do MST na melhoria das condições educacionais desta escola.

O trabalho de conclusão de curso de graduação nos deu subsídios para elaborar uma proposta de pesquisa em nível de mestrado que analisa o processo de territorialização da luta por uma educação diferenciada do MST no Estado da Paraíba. Entendemos o processo de territorialização como a construção de territórios para além da conquista da terra, mas que compreende também a conquista de escola/educação de qualidade.

As questões que permeiam nossa análise passam por desvendar que educação é essa. Quais são as bases ideológicas que fundamentam sua pedagogia? De que forma ela contribui na construção da identidade sem-terra e da classe trabalhadora no campo hoje? E de que forma essa educação incide na construção dos territórios do MST no estado?

Desde o início da década de 1980 foi-se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito de todos e todas, e um dever do Estado. Foi assim que os movimentos estudantis saíram nas praças e ruas se mobilizando pelo direito à escolarização. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas do avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes e jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Conseqüentemente, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004), ficaram à margem. Por isso, podemos afirmar que a luta pela escola no e do campo foi secundarizada pelos movimentos sociais rurais até os anos 1990.

Na década de 1980, no Nordeste, foi criado o “Projeto Nordeste de Educação Básica” – EDURURAL. Um programa destinado à melhoria da escolarização rural, que tinha na sua proposta o objetivo de erradicar a miséria no campo e diminuir tensões sociais por meio do incentivo à educação escolar. Na Paraíba, como em grande parte do Nordeste, o EDURURAL atuou apenas como política assistencialista do governo federal direcionada para o estado e municípios.

Nessa mesma década o MST realizou o “I Encontro Nacional”, em Curitiba no Estado do Paraná, trazendo a necessidade de fortalecer a luta social para conquistar mudanças. Nos debates ocorridos nesse encontro, a discussão sobre a incorporação do que se entendia por uma “escola cidadã”² foi apresentada como possibilidade democrática para a educação, trazendo uma nova perspectiva também para a escola do campo.

Foi a partir da última década do século XX, com o enfraquecimento do sistema público de *Extensão Rural*³, assim como o enfraquecimento das práticas em torno da *Educação Popular*⁴, projetos iniciados na metade do século, que verificamos o crescimento do interesse das organizações e movimentos populares pela educação escolar representadas, principalmente, por ações desenvolvidas pelo MST. Segundo Arroyo (2004), a crise de valores e representatividade que envolveu o mundo das organizações dos trabalhadores na década de 1990 fez com que a sociedade civil elaborasse uma nova e positiva forma de organização popular no campo. Esta nova forma é representada pelo movimento *Por uma Educação do Campo*.

Esse movimento teve como marco inicial a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo realizada no Estado de Goiás, em 1998. Nela pontuou-se como objetivo principal

²O movimento pela “Escola Cidadã”, por uma educação para e pela cidadania, nasceu no final da década de 1980 na educação municipal. A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que se traduziu pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação realizada em diversas regiões do país (GADOTTI, s/d).

³ Projeto educativo que consistia no deslocamento de agrônomos, educadores e assistentes sociais para ensinar às famílias do campo novas técnicas de plantio e gestão do lar. Proposta esta conceituada como ação educacional com vistas a promover mudanças comportamentais e culturais nos trabalhadores do campo. Nessa perspectiva, a Extensão Rural passa também a ter significado de “ajuda técnica e financeira” como “ferramenta” de educação. Significado este que será estendido à Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), em 1954, ano da sua criação. O principal intelectual dessa ampliação polissêmica no país foi o especialista da FAO, Willy Johanan Timmer que, em 1951, ministra, na Paraíba, o primeiro curso de Extensão Agrícola no Brasil. O resultado dessa experiência é o livro *Planejamento do Trabalho em Extensão Agrícola: Bases e Diretrizes da Agronomia Social Aplicada com Referência Especial ao Brasil e outros Países da América Latina* (CALLOU, 2006).

⁴ Na Paraíba se apresentava como a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), e atuou no período 1961-64. Foi pioneira na utilização do “método” Paulo Freire. Alfabetizava aproximadamente quatro mil pessoas quando foi extinta pelo golpe militar. Em termos institucionais, a Ceplar nasceu como resultado da articulação entre o governo estadual e estudantes universitários, no final de 1961. O propósito inicial era o de realizar um trabalho social abrangente, que integrasse desde noções de higiene e sanitário até a alfabetização de crianças, jovens e adultos nos bairros mais pobres de João Pessoa - PB. Tais bairros eram desprovidos de obras de infraestrutura, apresentavam altos índices de analfabetismo e desemprego, fatos que evidentemente resultavam nas péssimas condições de vida da população (CALLOU, 2006).

ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país, e desta forma implementar um projeto de desenvolvimento social e territorial para o Brasil que introduzisse no meio rural a educação como estratégia de inclusão (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Como resposta às demandas e lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação de qualidade surge, ainda, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁵. O programa formula-se como uma política pública de Educação do Campo a ser desenvolvida em áreas de Reforma Agrária. Na Paraíba esse programa atua juntamente com professores e professoras das instituições de ensino parceiras, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁶ e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), além de outros colaboradores. O Pronera é responsável no estado pela formação de mais de três mil jovens e adultos, entre alfabetização, cursos técnicos de nível médio, superior e de pós-graduação. Esse programa foi conquista das reivindicações/mobilizações dos movimentos sociais no campo e, entre eles, em especial o MST, que foi pioneiro ao levantar a bandeira de luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora do campo.

Desde o momento em que se levanta essa bandeira de luta no movimento, se estabelece que todo acampamento e assentamento deveriam ter uma escola e, de preferência, que não fosse uma escola qualquer (CALDART, 2004), mas sim que esse projeto de educação incorporasse à escola uma educação do campo, que é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadoras e trabalhadores do campo. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais em sua implementação.

Para a realização da pesquisa recorreremos ao uso de técnicas qualitativas como: a) entrevistas semiestruturadas junto à coordenação estadual do MST na Paraíba, onde conseguimos constatar quanto à sua formação espacial no estado, que até abril de 2010, dos 299 projetos de assentamentos rurais na Paraíba⁷, 37 foram conquista da luta e organização do MST. E que desses 37, apenas 10 possuem escolas dentro das áreas de assentamentos. É importante

⁵ O Pronera atua em todos os níveis de ensino, desde a alfabetização ao ensino superior. O programa é uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), os governos federal, estadual e municipais, as universidades, assentados, acampados e movimentos sociais, com papéis bem definidos.

⁶ Em parceria com a UFPB o Pronera, que atua na Paraíba através da parceria Incra/UFPB, já oferece em 2009 dois cursos de nível superior, sendo a Paraíba o estado pioneiro no Brasil na implantação dos cursos de Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária, no Campus da UFPB, em João Pessoa, e Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena, no Campus da UFPB, em Bananeiras. Os cursos, que tiveram início em 2004 e foram concluídos em 2008, receberam alunos de todo o Brasil. Além das graduações e cursos técnicos, a Paraíba oferece curso de Pós-graduação em Residência Agrária que reúne alunos de todo o Nordeste no Campus da UFPB em Bananeiras.

⁷ Esses projetos foram criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá-PB).

lembrar que essas escolas são todas escolas municipais geridas pelas prefeituras locais dos municípios que comportam esses assentamentos. Assim, as dificuldades enfrentadas na implementação de uma educação diferenciada nessas escolas estão, de alguma forma, interligadas aos parâmetros dessa administração; b) resgate histórico de vida onde buscamos a história da luta por educação e escola nas áreas de assentamentos rurais pesquisados.

É importante, ainda, destacar que, apesar do nosso ponto de partida para o entendimento da territorialização da luta do MST por educação ser as 10 escolas do MST no estado, não nos restringimos ao “espaço escola” como único espaço educativo na construção de educação do/no campo, porém, priorizamos esse espaço diante do entendimento de que é nele onde deve ser dado o primeiro passo na busca de mudanças efetivas e qualitativas na concepção educativa que se está construindo para o campo. Assim, a partir dessa seleção ou recorte inicial do nosso objeto, metodologicamente, alguns passos da pesquisa foram dados. Em primeiro lugar, localizamos o nosso objeto de estudo, as escolas localizadas nos assentamentos rurais do MST no estado.

As escolas localizadas nas áreas de assentamentos rurais do MST na Paraíba estão distribuídas em várias regiões do estado. Com sua configuração regional própria, cada região imprime nas áreas de assentamentos rurais sua particularidade de formação do espaço agrário. A divisão regional em Mesorregiões do IBGE (ver mapa em anexo) subdivide o estado em quatro regiões, Mesorregiões da Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano. Essa divisão regional é entendida pelo IBGE como sendo:

uma área individualizada, em uma Unidade da Federação, que apresenta formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial (1988).

Quanto à organização do espaço agrário paraibano, a Mesorregião da Mata Paraibana caracterizou-se como a região canavieira por excelência; a Mata Atlântica nessa região sofreu forte degradação em função dessa atividade. A intensificação da atividade canavieira na região ocorreu a partir de 1975 com a implementação do Programa Nacional do Alcool (Proálcool). Um dos rebatimentos sociais desse programa foi a intensificação da expropriação/expulsão dos produtores diretos. A partir de 1986 a crise do programa irá agravar ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora rural. A expansão e a crise do Proálcool indiretamente provocaram a organização dos trabalhadores na região, na luta para permanecer na terra e por melhores condições de trabalho e de vida (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Na Mesorregião do Agreste Paraibano o processo de organização do espaço deu-se de forma mais plural, tanto no que se refere à estrutura fundiária, ao uso do solo, como às rela-

ções de trabalho. A policultura e a pecuária se constituíram nas formas dominantes de uso do solo, inicialmente praticadas por camponeses. A partir do Proálcool e do incentivo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) a projetos agropecuários nos anos de 1970, verificou-se o avanço da produção de cana e do gado nessa região, o que produziu mudanças profundas na paisagem, por meio da intensificação da concentração fundiária e do avanço do trabalho assalariado na mesma. Como resultado desse processo fortaleceu-se também a organização dos trabalhadores na luta por terra e melhores condições de trabalho. Chama atenção para o Brejo Paraibano, no interior do Agreste, pela mobilização dos trabalhadores por meio de sindicatos rurais⁸ atuantes (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Nas Mesorregiões da Borborema e do Sertão o processo histórico de organização do espaço deu-se com base na combinação “gado-algodão”. As relações de trabalho dominantes foram, historicamente, a parceria e o arrendamento⁹. Só a partir dos anos de 1970, com a expansão de projetos agropecuários financiados pela Sudene, é que se pode observar mudanças, sobretudo, na base técnica da produção e através do avanço da pecuária melhorada. Todavia, só com a crise do algodão, iniciada em 1985, é que se verifica mudanças mais profundas na organização do espaço agrário. Isso pela desarticulação das relações tradicionais do trabalho e intensificação do êxodo rural. Só a partir da década de 1990 é que se observa o avanço da luta camponesa na direção dessas regiões com a multiplicação de acampamentos, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos de 1990 com a instalação da CPT no Sertão e a penetração, para o interior do estado, das ações do MST (MOREIRA & TARGINO, 1997).

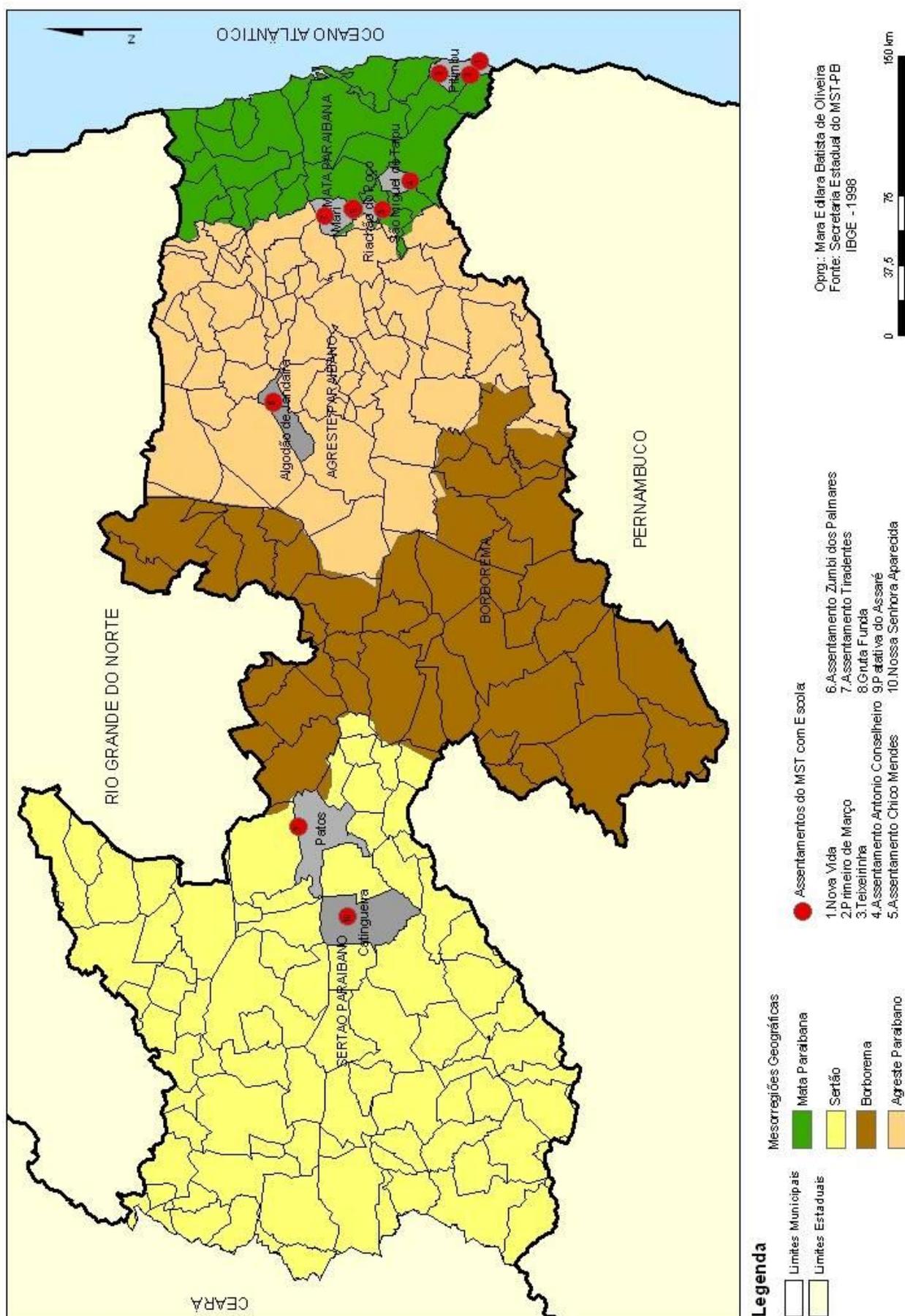
A localização das 10 escolas em Assentamentos Rurais do MST nas diferentes Mesorregiões do estado é seguinte: na Mesorregião da Mata Paraibana, assentamentos rurais liderados pelo MST com escolas: Nova Vida, Primeiro de Março, Teixeira, no município de Pitimbu; Zumbi dos Palmares, Tiradentes no município de Mari; Chico Mendes no município de Riachão do Poço; e Antonio Conselheiro em São Miguel de Taipú. Na região do Agreste Paraibano encontramos apenas um assentamento liderado pelo MST que tem escola, o Assentamento Gruta Funda localizado no município de Algodão de Jandaíra. No Sertão Paraibano temos o Assentamento Patativa do Assaré, no município de Patos, e o Assentamento Nossa Senhora Aparecida, no município de Catingueira, ambos do MST, que têm escola, as quais

⁸ Destaca-se a ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR de Alagoa Grande, com a pessoa de Margarida Maria Alves que foi assassinada por uma das oligarquias locais.

⁹ Estes trabalhadores cultivavam terra alheia, entregando uma parte do que produziam, geralmente a metade, a título de renda da terra, aos proprietários das terras. As reivindicações destes eram de dois tipos: a luta pela redução das taxas de arrendamento; e a luta pela permanência na terra, pois no arrendamento o *arrendatário* deveria devolver as terras após três anos de uso, com pasto formado (MOREIRA & TARGINO, 1997).

podem ser vistas no Mapa 01, que apresenta a localização dessas escolas nas mesorregiões geográficas na Paraíba.

Mapa 01: Localização dos Assentamentos Rurais do MST na Paraíba, 2010.



Após esse levantamento realizamos trabalhos de campo com o intuito de conhecer o universo escolar nessas áreas, interesse de nossa pesquisa. Esses trabalhos de campo foram realizados juntamente com os membros do Grupo de Pesquisa CEGeT-PB, durante o mês de novembro de 2008. Nesse período priorizamos as escolas localizadas na Zona da Mata Paraibana, como mostra a Tabela 01. Nela levantamos os dados relativos à localização dos assentamentos visitados por município e o número de famílias assentadas. Deste número absoluto de famílias assentadas, realizamos entrevistas com uma amostra de 10% deste número por assentamento pesquisado.

Tabela 01: Atividades realizadas nas escolas durante trabalho de campo.

Município	Assentamentos	Escolas	Número de famílias assentadas	Número de famílias entrevistadas (10%)	Outras Entrevistas
Pitimbu	Nova Vida	Esc. Mun. de Ens. Fund. de Nova Vida	132	13	03 professoras, e a diretora da escola
Pitimbu	Primeiro de Março	Esc. Mun. de Ens. Fund. Reginaldo Claudino Sales	34	03	02 professores, diretora da escola e secretária da escola.
Pitimbu	Teixeirinha	Esc. Mun. de Ens. Fund. Teixeira	34	03	04 professores e a diretora da escola
Total	03	03	200	19	13

Fonte: Trabalho de Campo, novembro de 2008. MST. Secretaria Estadual da Paraíba. Relação dos Projetos de Assentamentos Rurais com número de famílias. João Pessoa, 2008
Org.: Mara Edílara B. de Oliveira

Em março de 2009 priorizamos as escolas no interior do estado, porém iniciamos o trabalho de campo em assentamentos ainda localizados na Mata Paraibana. Após isso adentramos para municípios no Agreste e só após essas visitas fomos para as áreas de assentamentos no Sertão, como mostra a Tabela 02.

Tabela 02: Atividades realizadas nas escolas durante trabalho de campo.

Município	Assentamentos	Escolas	Número de famílias assentadas	Número de famílias que foram aplicados questionários	Entrevistas
São Miguel de Taipú	Assentamento Antonio Conselheiro	Esc. Mun. de Ens. Fund. Beatriz	120	12	2 professoras e a diretora da escola.
Riachão do Poço	Assentamento Chico Mendes	Esc. Mun. de Ens. Fund. Chico Mendes	120	12	3 professoras e a diretora da escola
Mari	Assentamento Zumbi dos Palmares	Esc. Mun. de Ens. Fund. Zumbi dos Palmares	94	09	1 professora e o diretor da escola
Mari	Assentamento Tiradentes	Esc. Mun. de Ens. Fund. Tiradentes	160	16	3 professoras e o diretor da escola
Algodão de Jandaíra	Gruta Funda	Esc. Mun. de Ens. Fund. Gruta Funda	40	04	1 professor, que ao mesmo tempo é o diretor da escola
Patos	Patativa do Assaré	Esc. Mun. de Ens. Fund. Jacú	60	06	2 professoras e o coordenador do Centro de Formação do MST - PB
Catingueira	Nossa Senhora Aparecida	Esc. Mun. e Ens. Fund. Adelaide Leite Loureiro	60	06	1 professora e a diretora da escola
Total	07	07	654	65	20

Fonte: Trabalho de Campo, março de 2009. MST. Secretaria Estadual da Paraíba. Relação dos Projetos de Assentamentos Rurais com número de famílias. João Pessoa, 2009
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

E em fevereiro de 2010 realizamos um terceiro trabalho de campo priorizando as escolas dos assentamentos Tiradentes e Zumbi dos Palmares no município de Mari. O motivo desta visita foi aprofundar o conhecimento da dinâmica escolar e o significado dessas escolas para o Movimento e as famílias assentadas por serem as únicas escolas pesquisadas que apresentam práticas condizentes com a proposta pedagógica da Educação do Campo.

A Tabela 03 apresenta as principais atividades realizadas durante o trabalho de campo em Tiradentes e Zumbi dos Palmares. Neste momento optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas com o intuito de identificar, a partir da fala dos protagonistas, os avanços e retrocessos no processo de implantação da proposta de uma educação diferenciada para o campo.

Tabela 03: Atividades realizadas nas escolas durante trabalho de campo.

Município	Assentamentos	Escolas	Número de entrevistas realizadas	Pessoas entrevistadas
Mari	Assentamento Zumbi dos Palmares	Esc. Mun. de Ens. Fund. Zumbi dos Palmares	03	Secretário de Educação do município, diretor da escola e professora (única professora da escola)
Mari	Assentamento Tiradentes	Esc. Mun. de Ens. Fund. Reginaldo Claudino Sales	04	Diretor da escola e as três professoras da escola
Total	02	02	07	07

Fonte: Trabalho de Campo, fevereiro de 2010. MST. Secretaria Estadual da Paraíba. Relação dos Projetos de Assentamentos Rurais com número de famílias. João Pessoa, 2010.
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

Por muitas vezes, durante a realização dessa pesquisa, tivemos que priorizar a fala de apenas um sujeito, de uma determinada instância da escola. Por exemplo, na escola Gruta Funda, localizada no município de Algodão de Jandaíra (ver Mapa 01, p. 23). Nesta escola trabalha apenas um funcionário que é ao mesmo tempo diretor e professor. Esse também é o caso da Escola Zumbi dos Palmares, apesar de ter sido reformada em 2009, e já está funcionando no prédio novo em 2010, ao iniciar as aulas do ano letivo de 2010 a escola contava com apenas dois funcionários, uma professora, que alterna entre professora e secretária, e o diretor, que neste momento também atuava como professor, então eles foram os únicos interlocutores da pesquisa vinculados a esta escola.

Durante a nossa pesquisa também utilizamos dados secundários levantados junto a(o): a) Secretaria Estadual do MST, onde tivemos acesso a dados referentes a números de acampamentos e assentamentos do MST no estado, a fim de apresentar a espacialização e territorialização do MST a partir dos processos de formação de acampamentos e assentamentos; b) Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra), com o levantamento de dados referentes ao número e localização dos assentamentos rurais no estado, a fim de observar de que forma o MST vem ampliando a sua luta a partir da conquista de terra, analisando a partir do total de números de assentamentos quais deles são conquista do movimento e onde estes estão localizados; c) secretarias municipais de educação, onde levantamos o número de escolas que estão localizadas em áreas de assentamentos rurais, por município.

Para o entendimento das reais condições educacionais no campo no Brasil, ainda levantamos dados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na busca do levantamento de dados referentes às taxas de analfabetismo no campo (nas escalas municipal, estadual e nacional), e número de alunos matriculados em escolas localizadas na zona rural, com o objetivo de realizar um comparativo com os números referentes à zona urbana.

Com base nas informações obtidas construímos mapas que nos ajudam principalmente no entendimento, apresentação e análise dos processos de territorialização e espacialização da luta do MST, seja pela conquista da terra seja pela luta por educação/escola nas áreas de assentamentos rurais do MST, assim como também para a compreensão da sua configuração espacial em Brigadas Regionais. Em outros momentos os mapas são utilizados para uma melhor amostra de dados, principalmente quando nos utilizamos de dados referentes às escolas municipais no Estado da Paraíba.

O método de interpretação do processo de luta pela terra e pela educação utilizado no decorrer da pesquisa é o que tem como suporte a concepção materialista histórica e dialética do espaço, o qual nos permite considerar o movimento da história de qualquer processo social a partir do seu concreto vivido – no nosso caso, a escola – e as contradições que deram lugar e sustentam esse concreto: a luta de classes no campo e submissão deste à cidade. Segundo Ianini, este método permite, ainda, “o estudo das contradições das relações sociais, o conflito e a luta entre as classes” (1988, p. 08).

Na geografia, o materialismo histórico e dialético apreende o espaço como produto e processo do modo de produção de um determinado momento histórico. Para Moreira, o espaço geográfico “coincide com a própria construção da vida humana na história, de vez que é construindo a sociedade que o homem constrói seu espaço e, assim, dialeticamente” (2008, p. 41). Entendemos, assim, que o espaço agrário paraibano é produzido social e historicamente no conflito entre as classes. O MST é um dos agentes que configuram, modelam esse espaço, hoje, territorializando-se em forma de assentamentos rurais e acampamentos de sem-terra, é um movimento social e uma forma de organização contemporânea da classe trabalhadora no campo (MONTENEGRO, s/d), mas também é um movimento educativo no seu processo de luta e organização (GOHN, 2005).

Neste sentido, partimos do entendimento de que os movimentos sociais são, primeiramente, uma organização de classe. Sobre a oposição de classes no modo capitalista de produção, Bogo (2008) levanta:

Uma classe é a condição para a existência da outra na luta da própria superação. Como não pode haver capitalismo sem classes, ao estabelecer a luta contra a classe dominante atual, a classe trabalhadora pretende ser vitoriosa, tornando-se dominante. Neste sentido, há, a partir da ruptura entre as duas grandes classes, um aprimoramento na organização, elevação do nível de consciência e melhora nas relações sociais e de solidariedade entre os componentes da classe que mais adiante deverá também ser extinta (p. 10).

Desta forma, para interpretar os movimentos sociais no campo hoje, é fundamental entender que existe uma organização da classe trabalhadora rural, conjunta, organizada para a transformação da sociedade e das relações de produção no campo. Concordamos, dessa forma, com Bogo (2008), quando afirmar que:

Para que os dominados se emancipem, precisam formar e organizar a sua classe, reconhecer a existência do seu oposto que é a classe dominante, e, a partir disso, procurar através da luta, ocupar o seu lugar, ultrapassar a natureza da dominação burguesa, minoritária e instituir a democracia da maioria para a maioria, pondo em movimento a lei da dialética da quantidade e qualidade (p. 10).

O MST é, como já colocado, um movimento da classe trabalhadora em oposição à classe que detém o domínio do capital, da terra, e da produção. Para compreender como esta estrutura está organizada nos fundamentamos na proposta metodológica de Gohn (1997), que estabelece:

O estudo dos movimentos sociais deve considerar dois ângulos básicos: o interno e o externo. As duas faces compõem uma visão de totalidade dos diversos grupos. Internamente eles constroem repertórios de demandas segundo certos valores, crenças, ideologias, etc.; e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior (p. 245).

Dessa forma, analisaremos a estrutura organizativa interna do movimento dando ênfase à sua organização em torno do setor de educação, assim como também a organização e mobilização dos trabalhadores sem-terra por meio dos processos de territorialização e espacialização do movimento. Assim, a premissa de que partimos no nosso estudo é a concepção do MST como um movimento social que constrói estruturas, desenvolve processos, organiza e domina territórios. Porém, a particularidade da nossa pesquisa é entender esse movimento social na luta para além da terra, a luta pela educação nesses territórios.

No intuito de desenvolver esse debate organizamos a de dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “*A luta e organização do MST para além da terra: a bandeira de luta por educação na Paraíba*”, apresentamos o processo histórico de luta pela terra na Paraíba, desde as Ligas Camponesas até as primeiras ações do MST no estado. Ainda anali-

samos a continuação da ação do MST na Paraíba, a sua territorialização, a sua estrutura organizativa interna e externa e enfatizamos o resgate da construção da bandeira de luta do Movimento por educação no estado.

O segundo capítulo intitulado “*O descompasso educativo histórico e espacial no campo brasileiro: impasses e desafios na construção do paradigma da Educação do/no Campo*”, apresenta a realidade educacional no campo brasileiro a partir das taxas de analfabetismo e a existência de escolas, para, desta forma, contextualizar a construção do paradigma da Educação do/no Campo.

E o terceiro capítulo intitulado “*As Escolas que temos e a escola que queremos: as escolas de Assentamentos rurais do MST na Paraíba*”, apresentamos as reais condições das escolas localizadas em assentamentos rurais do MST na Paraíba, sempre relacionando as condições de funcionamento dessas escolas com o papel do Estado e dos movimentos sociais. Para isso, resgatamos a fala dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica do MST, e dos representantes do Estado.

Por fim apresentamos algumas reflexões e possíveis caminhos de superação de problemas detectados no âmbito das escolas dos assentamentos rurais do MST no estado da Paraíba, visando contribuir com a proposta educativa do Movimento, assim como, com a ampliação do paradigma da Educação do Campo.

Ao final deste trabalho, apresentamos uma iconografia da Educação do/no Campo na Paraíba, que recolhe imagens fotográficas das escolas visitadas em trabalho de campo. Optamos por essa forma de apresentação devido à grande quantidade de imagens consideradas importantes para ilustrar o universo pesquisado.

Capítulo 1

Movimentos sociais de luta pela terra e educação: organização espacial e territorial do MST na Paraíba

1. MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E TERRITORIAL DO MST NA PARAÍBA

A manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam a possibilidade de uma consciência de classe. Quando as classes conscientes geram um movimento social e uma organização de classe, desenvolvem uma ideologia própria de classe.

Scherer-Warren, 1987

Diversas são as ciências que entendem por movimento social uma categoria de análise importante para a apreensão da realidade. Os principais referenciais teóricos advêm da Sociologia e remetem ao entendimento dos movimentos sociais como expressões ou formas de organização que adotam as sociedades, ao longo do tempo. Essas formas temporais, por serem sociais, possuem uma dimensão espacial. O estudo dos significados e sentidos espaciais que os movimentos sociais têm, ou seja, os processos de espacialização e a territorialização das suas lutas, são questões importantes para os geógrafos.

A luta pela terra e por educação das famílias trabalhadoras sem-terra apresenta uma configuração territorial singular na Paraíba, atrelada à própria história do Movimento no estado. Porém, outras formas de organização da classe trabalhadora e camponesa anteriores ao MST deixaram as suas marcas no território e na memória das lutas na Paraíba, e o seu significado é preciso retomá-lo neste momento.

1.1 A história da luta pela terra na Paraíba: das Ligas Camponesas aos movimentos sociais no campo

Tanto histórica como atualmente, a estrutura agrária brasileira produz mecanismos sociais e políticos causadores da miséria, sendo seu suporte a concentração e a propriedade privada da terra, como afirma Franco (2004):

O modelo agrícola do país, baseado na modernização hegemônica pelo agronegócio, gera desemprego rural ao não absorver a força de trabalho expropriada, além de intensificar a própria expropriação dos pequenos produtores de suas terras. A combinação desses dois fatores responde pela superexploração e precarização dos trabalhadores no campo pelo capital e pela do-

minação política da população rural pelas oligarquias tradicionais (FRANCO, 2004, p. 62).

A expropriação e marginalização do homem do campo no Estado da Paraíba resultaram na organização dessa classe na luta pela terra. Por volta de 1950, os trabalhadores se organizaram através das Ligas Camponesas Paraibanas, estado em que houve mais mobilizações e mais associados, tendo como principais lideranças João Pedro Teixeira, Nego Fuba e Pedro Fazendeiro. Em 1954, destaca-se a Liga de Sapé, que, logo em seguida, se extingue para ressurgir em 1958 com outras feições, não mais uma Liga doméstica, mas uma associação com sede na cidade de Sapé¹⁰.

Essa nova forma de organização da classe procurava mostrar que não era “coisa de comunista”, mas sim de *camponês*. Sobre esse termo, Martins (1995) afirma:

Essas novas palavras - *camponês e latifundiário* – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra, *camponês*, não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (p. 22-23).

Segundo Pereira (2009), as Ligas surgem na Paraíba sob fortes formas de opressão:

Não somente a terra era cativa do latifúndio, mas também as relações de trabalho continuavam subumanas. Até o direito à sindicalização era negado ao camponês. Com o aumento do preço do açúcar, os usineiros se encontravam em plena ascensão e começaram a exigir mais dos moradores, posseiros e foneiros. Para tirar um morador da terra, o proprietário mandava os capangas desacatá-los e até desrespeitavam suas famílias. A polícia era legítimo escudo dos proprietários (p. 100).

Sob essa conjuntura, para Morais (1986, *apud* PEREIRA, 2005), essa foi a Liga mais poderosa do Brasil. A base inicial foram uns mil e quinhentos moradores do Engenho Miriri,

¹⁰ Por ter em mira a legalidade da associação, no primeiro encontro, foram convidados o juiz de Sapé, o prefeito, o médico e o chefe de polícia. A Liga instalou-se na própria prefeitura municipal de Sapé sob o nome de Associação. Seu presidente foi o camponês e militante João Pedro Teixeira, apesar de que oficialmente constara como presidente Severino Barbosa, pequeno proprietário da região (AUED et al., 2005).

pertencente ao grupo Ribeiro Coutinho¹¹. Parte deste engenho se situava em Sapé, e parte em Mamanguape, município vizinho. Camponeses de outras fazendas foram se associando, à medida que os companheiros de Miriri iam conquistando melhores condições de trabalho, como a redução das condições de pagamento do foro e a redução dos dias de cambão¹².

As Ligas se espalharam pelo Litoral, pela Várzea, pelo Brejo e pelo Agreste da Paraíba, e se organizaram em vários municípios. Em 1961, foi criada, em João Pessoa, a Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba (Fetag/PB), conhecida como a Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, constituída por dezoito Ligas, o seu presidente foi Francisco de Assis Lemos, e como vice, João Pedro Teixeira (PEREIRA, 2009).

Para Pereira (2009), usineiros e latifundiários, incomodados com as denúncias e o crescente sucesso das ligas, começaram a usar a violência como forma de amedrontar os camponeses. Derrubavam suas casas, destruíam suas lavouras, expulsavam-nos de suas fazendas e usavam a polícia para intimidá-los, já que muitos policiais eram os antigos capangas e/ou pistoleiros, que ingressavam na Polícia por meio de apadrinhamento político.

Aliada aos usineiros e aos latifundiários, a Igreja Católica também se posicionou contra as Ligas Camponesas e contra os sindicatos criados pela esquerda, nesse período. Segundo Severino Bezerra Silva (2004, *apud* PEREIRA 2009):

O Movimento de Sindicalização Rural, criado no Rio Grande do Norte por Dom Eugênio Sales e estendido à Paraíba e a Pernambuco, tinha uma finalidade política bem definida: Frear os avanços de esquerda no campo, em especial, as Ligas Camponesas apoiadas pelo Partido Comunista Brasileiro. A Igreja Católica implementava uma campanha pela sindicalização rural, o que, popularmente, ficou conhecido como o “sindicato do padre”, com o objetivo de perseguir os camponeses envolvidos com as Ligas, acusando-os de comunistas (p. 105).

Em abril de 1964, após vários conflitos entre capangas, policiais e camponeses, e assassinatos de vários líderes das Ligas, entre eles o próprio João Pedro Teixeira, sob o comando de Elizabeth Teixeira, companheira de João Pedro Teixeira, a Liga de Sapé chega ao seu fim, decorrente principalmente do Golpe Militar de 1964, onde as Ligas foram perseguidas e

¹¹ Segundo Souza (1996 *apud* PEREIRA, 2009), o grupo Ribeiro Coutinho era o mais poderoso do Estado. Dominava grande parte da Várzea Paraibana. Tinha quatro usinas, sendo as mais importantes a Santa Helena, de Sapé e a São João, de Santa Rita, Espírito Santo, Sapé e Mari. Esse grupo elegeu, como governador, o usineiro Flávio Ribeiro Coutinho, além de manter um membro permanente no Congresso Nacional, cinco deputados estaduais, secretários de estado, vereadores e prefeitos de vários municípios.

¹² A principal bandeira de luta das Ligas Camponesas paraibanas era pelo fim do cambão, uma lei criada pelos patrões que obrigava o camponês e toda sua família a trabalharem gratuitamente de um a três dias por semana (PEREIRA, 2009).

massacradas até sua extinção. Todos os camponeses foram dispersos, muitos deles fugiram, abandonando seus familiares, outros foram presos, torturados ou desaparecidos, entre eles as lideranças, como Negro Fuba e Pedro Fazendeiro.

Segundo Pereira (2009), mesmo abafado pelo golpe militar, o espírito de resistência, adquirido durante o período das Ligas, continuou presente nesses camponeses. Dessa forma, e agora com o apoio explícito da Igreja Católica, entre as décadas de 1970 e 1980, as lutas no campo se organizaram novamente. Inicialmente, foram os posseiros oriundos das Ligas que tomaram a frente.

A Igreja Católica cria a Pastoral da Terra, posteriormente a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e surge assim uma rama articulada da Igreja em defesa dos homens e mulheres do campo. Essa organização, para Pereira (2009), foi fundamental no processo de construção de uma visão social e política dos grupos de trabalhadores rurais no Estado da Paraíba e no campo nordestino em geral.

A atuação da CPT na Paraíba, segundo Mitidiero Jr. (2008), surge com a experiência do Movimento da Igreja Viva. Para este autor: “foi nessa experiência que nasceu o trabalho de base como forma de conscientização popular e que inspirou o trabalho da CPT na Paraíba até os dias atuais” (p. 294).

Com a vinda do Bispo Dom José Maria Pires para o estado em 1966, chegam com ele ideias revolucionárias e progressistas, baseadas nas fundamentações da Teologia da Libertação. Após alguns anos de atuação na Paraíba, acompanhando as mazelas da classe dos trabalhadores, Dom José afirma que o papel da *Igreja é ser povo*. A ação institucional iniciada pelo bispo para alcançar tal objetivo concretizou-se no movimento Igreja Viva¹³, em 1969. O Movimento Igreja Viva fez desabrochar várias experiências de educação popular na Paraíba e abriu uma brecha para a renovação teórica da reflexão pedagógica como contestação à postura elitista e assistencial das elites educacionais (MITIDIERO Jr., 2008).

Porém, o surgimento da CPT na Paraíba só se deu de forma concreta no terceiro momento¹⁴ da atuação da Igreja nesse estado, que Mitidiero Jr. (2008) nomeia “a Igreja de corpo e alma”. Inicialmente a Igreja no estado, na pessoa do bispo Dom José, não aceitou a imposição da Igreja a nível Nacional, que quis impor a fundação da CPT no estado, afirmando que era uma imposição colocada de cima pra baixo, e pela influência do forte “basismo” que mar-

¹³ Esse movimento possibilitou que a Igreja partisse do centro para a margem, possibilitou ainda à Igreja ser presença nas comunidades trabalhadas, deixando de lado a tradicional distância entre a instituição religiosa e o seu rebanho (MITIDIERO, Jr. 2008).

¹⁴ Em sua tese de doutorado, Mitidiero Jr. (2008) divide a atuação da Igreja na Paraíba em três momentos: 1º Momento: a Igreja tão perto e tão longe do povo; 2º Momento: a Igreja é povo; e 3º Momento: a Igreja de corpo e alma.

cava a atuação da Igreja na Paraíba. Os formadores da Pastoral Rural da Paraíba não concordaram imediatamente com a transformação desta na representação da CPT-PB. Justamente por essa diferenciação política, a CPT não tinha a nível nacional esse trabalho de base, de ir para o meio dos agricultores, ela não tinha quadros que ficassem nas comunidades. A transformação da Pastoral Rural da Paraíba em CPT-PB deu-se como resultado do agravamento das condições de trabalho dos/as membros/as desta pastoral por todo o Nordeste. O fato determinante para esse agravamento foi, segundo Mitidiero Jr (2008), a substituição deliberada pelo Vaticano de Dom Hélder Câmara pelo bispo *ultraconservador* Dom José Cardoso. Essa medida significou o fim das ações de Dom Hélder na formação da *Igreja dos Pobres* e a remoção de todos aqueles clérigos seguidores das suas ideias.

Frente aos grandes problemas vividos, com essa mudança de representatividade da Igreja no estado, a Pastoral Rural da Paraíba teve que recorrer à CPT Nacional, principalmente para a construção do Encontro Regional sediado na época pela Paraíba. Esse momento serviu para estreitar os laços e transformar a Pastoral Rural em CPT. Foi desde 1988 que a atuação da Igreja no campo, na Paraíba, desenvolveu-se como parte integrante da CPT.

A postura da CPT no estado se pautou, desde a sua chegada, na defesa intransigente dos pobres da terra. Seu trabalho, não se resumiu ao simples apoio à luta. Para Moreira e Targino (1997), o trabalho da CPT é amplo abrangendo: a prestação de serviços de assessoria jurídica para os trabalhadores rurais; a denúncia de violência de policiais e capangas de fazendeiros no estado contra os trabalhadores no campo; o acompanhamento quase diário dos trabalhadores rurais em conflito; a divulgação dos fatos, como assassinatos de trabalhadores no campo, em nível local, nacional e internacional; a organização das romarias da terra¹⁵; o trabalho de formação da consciência política dos trabalhadores rurais e uma assistência infra-estrutural por ocasião dos acampamentos, além de assistência médica aos trabalhadores que sofriam diversos processos de espoliação no campo, e cobertura financeira quando se faz necessário (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Se observarmos os dados do Incra (2008) sobre os conflitos no campo, podemos constatar que na grande maioria dos conflitos registrados no estado até década de 1980, a concretização da subordinação da exploração agropecuária à lógica capitalista se fez pela mudança nas formas de utilização do solo e nas relações sociais de produção. Assim, os grandes lati-

¹⁵ As primeiras cinco Romarias da Terra foram realizadas no Brasil entre 1984 e 1991, na cidade de Trindade, onde há o único Santuário no mundo dedicado ao Divino Pai Eterno. Desde então, essas romarias estiveram sendo realizadas em rodízio por outras dioceses de Goiás. Foi a partir da 10ª Romaria da Terra que ela tornou-se também a Romaria das Águas.

fundiários de terra que detinham maior capital no estado procuravam explorar aquelas culturas que asseguravam uma maior lucratividade, mesmo que esta fosse gerada artificialmente pelos subsídios governamentais, em forma de incentivos fiscais à política de créditos. Por outro lado, a necessidade da extração do lucro pela produção e expansão da monocultura, não permitia que ela fosse distribuída entre *parceiros e arrendatários*, bem como impuseram um novo ritmo de trabalho que seria satisfeito pelo assalariamento temporário.

O processo de expulsão da terra se iniciava seja com a morte do antigo dono, quando a terra passava a ser subdividida entre os herdeiros, seja por ocasião da venda da propriedade. Durante a administração dos antigos donos os moradores tinham garantidos os direitos adquiridos através dos contratos verbais feitos com os proprietários. O acesso à terra dos *foreiros, parceiros e posseiros*, mesmo que precário também era permitido. À transferência de titularidade e o subsequente parcelamento do imóvel seguia-se, via de regra, um processo de venda. Na maioria dos casos, os trabalhadores não eram notificados, nem lhes era concedido o direito de preferência, garantido pelo Estatuto da Terra¹⁶. Esse descumprimento de lei abria uma brecha para que eles recorressem à justiça, dando início à luta contra a expulsão-expropriação (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Segundo Moreira e Targino (1997), os novos donos dessas terras, para não descumprirem as leis trabalhistas, no momento que adquiriam essas terras, pediam as casas dos moradores de volta, botavam gado nas posses e plantavam capim para ocuparem as terras de alguma forma. A esse processo os trabalhadores reagiam de várias maneiras: arrancando o capim ou a cana, plantados no lugar dos seus roçados, e refazendo-os através do sistema de mutirão; entrando na justiça com solicitação de manutenção de posse; acampando em praça pública; ocupando a sede local do Incra; denunciando a violência dos donos em nível regional, nacional e internacional, através da imprensa, da Igreja e de outras entidades de apoio.

¹⁶ Oito meses após assumir o poder, o governo militar aprova a Lei 4.505, de 30 de novembro de 1964, o chamado 'Estatuto da Terra'. Tratava-se de uma tentativa de apaziguar os conflitos no campo, que ganhavam força, em especial no Nordeste (Ligas camponesas) e no Sul (Master, encabeçado por Leonel Brizola). No papel, o Estatuto da Terra representava um avanço, vez que reconhecia a existência do latifúndio e estabelecia que as terras improdutivas eram passíveis de desapropriação. De acordo com o Estatuto, a propriedade de terra desempenha por completo sua função social quando, simultaneamente, favorece o bem-estar dos proprietários e trabalhadores que nela laboram, mantém níveis satisfatórios de produtividade; assegura a conservação dos recursos naturais e ainda observa as disposições legais que regulam as relações de trabalho. O que no papel representaria um avanço à questão agrária, na prática, se mostrava diferente. Sem qualquer eficácia, por inércia dos governos militares, o Estatuto da Terra serviu aos interesses do capital, facilitando o ingresso deste no campo, de modo que o camponês (aquele que deveria ser o grande beneficiado da Reforma Agrária) viu toda sua organização desmantelada pelo aparelho repressor e, ainda, longe da terra, teve maculada sua consciência de classe social, vez que, a partir de então, uma perspectiva empresarial e de desenvolvimento econômico passou a vigorar no tratamento da questão da terra no campo (BORTOLOZZI Jr. Flávio, 2008).

Ainda no final da década de 1980 o MST organiza-se na Paraíba, como uma nova expressão da luta pela terra e pela conquista da Reforma Agrária. Desde o processo que levou a sua fundação, o MST, segundo Montenegro (s/d) define-se como uma forma de organização da classe trabalhadora no campo. Nas palavras do autor:

La perspectiva de los cambios que el MST promueve no se limita a soluciones parciales en el ámbito del sector agrario. Si bien su espacio prioritario de actuación es la resolución de la cuestión agraria y, en consecuencia, la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores rurales que no se encuadran en las categorías-objetivo beneficiadas por las políticas de desarrollo rural, tanto por su discurso como por su práctica podemos afirmar que incorporan alternativas de transformación social (p. 06).

Foi nesse contexto de luta pela terra, em toda a década de 1980, que, na Paraíba, o número de assentamentos para fins de Reforma Agrária aumentou num ritmo acelerado. A Paraíba foi o segundo estado brasileiro em número de imóveis rurais desapropriados no final da década de 1990. Esse avanço, no processo de luta pela terra, é historicamente importante, pois algumas regiões do estado, que desde o início da colonização, sempre estiveram sob o domínio de algumas poucas famílias de oligarquia local¹⁷, hoje se encontram em processo de desapropriação para fins de Reforma Agrária ou já se tornaram assentamentos.

1.2. O MST na Paraíba

Seguindo o princípio de organização na luta pela terra em busca da Reforma Agrária, os sem-terra vivenciaram diferentes experiências na construção do movimento na Paraíba, em função das diferenças regionais dentro do estado. Como em grande parte do Nordeste, os trabalhadores e trabalhadoras organizados sob a sua bandeira encontraram fortes resistências para se constituírem enquanto um movimento social no campo.

Desde 1985, após o Primeiro Congresso do MST, do qual participaram 25 lavradores do Estado da Paraíba, houve a disposição dos mesmos de fundar o movimento no estado (FERNANDES, 1999). Entre 1986 e 1987 várias foram as discussões a respeito da articulação dos sem-terra com sindicatos e trabalhadores rurais. Dessas articulações criou-se a secretaria estadual do movimento na Paraíba (LAZARETTI, 2007).

A primeira ocupação de terras feita pelo MST na Paraíba foi no dia 7 de abril de 1989, quando cerca de 150 famílias de trabalhadores rurais, oriundas de nove municípios da região

¹⁷ Sobre a discussão regional do domínio político das famílias de grandes latifundiários do Estado da Paraíba, ver ANEXO II.

do Brejo Paraibano, ocuparam a Fazenda Sapucaia, de propriedade do fazendeiro Camilo Oliver Cruz, com 2.400 ha, no município de Bananeiras. A fazenda era uma área de antigos conflitos de terra onde viviam em torno de 40 famílias de assalariados agrícolas em disputa permanente com o fazendeiro, reivindicando o uso da terra para o desenvolvimento de agricultura familiar e de subsistência, já que, segundo o MST, a fazenda era improdutivo. Os trabalhadores foram despejados de forma violenta, porém permaneceram acampados próximos à área até o dia 3 de setembro do mesmo ano. Em função da falta de intervenção do governo em termos de desapropriação da área, as famílias juntaram-se a outras, totalizando o número de 320 famílias e ocuparam a fazenda Maniçoba, no município de Esperança, onde permaneceram acampadas por um longo período, aguardando a imissão de posse da área (LAZARETTI, 2007).

No ano seguinte o MST realizou cursos de formação e articulação de base em diversos municípios do estado, entre eles: Pirpirituba, Guarabira, Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mari, Alagoinha, Alagoa Grande, Araçagi, Bananeiras e Jacaraú. De 1991 em diante o MST-PB colocou-se, em termos de ação e mobilização, dentro da agenda do movimento em nível nacional priorizando, entre outras coisas, o trabalho de formação de lideranças e o desenvolvimento de novas técnicas educacionais junto aos trabalhadores, a grande maioria deles analfabetos e semianalfabetos.

Segundo lideranças do movimento no estado, as duas entidades que mais contribuíram para a organização, apoio logístico e demais tarefas necessárias, foram a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a CPT. A CUT apoiou diretamente nas ocupações, nas negociações e assessoria jurídica. A CPT, com uma atuação mais direta, desempenhou um papel importante em termos de defesa e de organização dos trabalhadores rurais.

No Litoral da Paraíba (ver Mapa das Mesorregiões em anexo) o MST surge em janeiro de 1993, sob a coordenação de Nilza Pessoa e Jaime Amorim, e alguns militantes de Pernambuco, que articulavam a ocupação das terras do Abiá. Como afirma Pereira (2005):

Constata-se nesse período de acampamento uma presença contínua da militância do MST junto aos acampados, dialogando, orientando com firmeza e responsabilidade. O diálogo com base na Pedagogia Libertadora se fez presente entre o MST e os acampados. A luta pela conquista da terra iluminava todos os outros objetivos, uma militância vinculada às bases alimentada por uma mística e uma utopia (p. 139).

Conforme resgata Varela (2003), entre 1970 e 1996, a Paraíba foi palco de 194 conflitos de terra, distribuídos em 55 municípios. Para este autor:

A luta pela terra no estado não se restringe mais à luta para não deixá-la, ela se dilata na luta cotidiana para entrar na terra. São os expropriados latos que apesar de terem suas raízes no campo foram expulsos e levados ao desemprego involuntário ou mesmo ao lumpemproletariado, mas, que muitos daqueles não perderam a esperança de um pedaço de terra e da edificação de uma nova sociedade mais equânime. Esses trabalhadores há décadas, deixaram a consciência ingênua – o idiotismo da vida rural – em que viviam, e agora com a liderança do MST aguçaram uma consciência crítica, adquirindo não só uma real visão social, mas também política da questão, suplantando-se e propugnando com uma nova consciência crítica organizada por uma reforma agrária que leve a um novo modo de produção e, que obviamente, substitua o modelo socioeconômico vigente, mediante um projeto democrático de desenvolvimento social para o país (p. 138-139).

Concordamos com o autor acima quando afirma que o MST tem sido um dos grandes responsáveis pela organização e politização dos demandantes por Reforma Agrária e dos assentados na Paraíba. Foi com essa organização na luta pela terra na Paraíba que o MST ganhou espaço e protagonismo na dinâmica geográfica do espaço agrário do estado. Essa dinâmica geográfica se expressa sob a forma de processos de espacialização e territorialização da luta do MST frente às suas diferentes bandeiras de luta.

Para compreendermos mais detalhadamente a ação do movimento no estado, apresentamos na sequência uma análise do processo de territorialização e de espacialização do MST na Paraíba, para apreendermos a forma como este agente produtor de espaço participa da configuração territorial do campo paraibano, e a sua influência no acesso à escola e à educação das famílias trabalhadoras sem-terra, assentadas e acampadas.

1.2.1. Territorialização e espacialização do MST na Paraíba

As diferentes formas de mobilização e de organização da luta do MST no campo no Brasil nos fazem compreender que os diversos processos de *territorialização*, aqui sendo entendidos como a conquista e a construção de territórios, devem ser analisados para além da conquista da terra, mas sim na luta pela permanência nela, que se manifesta na luta pela educação, saúde, entre outras.

Para Fernandes (2000), essa territorialização se dá em tempos e espaços diferentes:

O *acampamento* é o espaço/tempo de transição entre a ocupação e a posse da terra. São formas de materialização da organização dos sem-terra e trazem em si os principais elementos organizacionais do Movimento; o *assentamento* representa a territorialização do movimento, entendida como apropriação de uma fração de espaço determinada. Este processo realiza-se através da

projeção do trabalho, revelando relações de produção e consequentemente relações de poder diferenciadas (p. 67).

Atualmente o MST está organizado em *Brigadas Regionais*. Essa nova proposta de organização do MST que partiu, segundo o coordenador do Setor de Educação do MST na Paraíba, dos princípios *leninistas* e *marxistas* de produção, ainda, baseado no processo de organização da sociedade cubana pós-revolução, e tem como objetivo organizar a militância em grupos territoriais, pensando a brigada como corpo autônomo que tem seu próprio poder de decisão (Secretaria Estadual do MST – Paraíba, 2010).

A organização espacial em brigadas é recente e remete a uma nova concepção do espaço, como estratégia de luta e resistência do MST. Uma brigada regional comporta aproximadamente 300 famílias assentadas e acampadas. O objetivo de organizá-las territorialmente a partir dessa escala de ação se justifica, segundo o MST, ante a necessidade de facilitar o fluxo de informações entre as diversas instâncias e a necessidade de ampliar a participação dos assentados e acampados no processo de construção do próprio movimento no estado (OLIVEIRA, 2007).

Na Paraíba a discussão em torno dessa nova organização espacial se iniciou em 2004, porém a implantação da regionalização em Brigadas só ocorreu em 2005, ano em que o movimento reuniu todas as lideranças das antigas direções regionais para delimitar os critérios de uma nova configuração espacial da luta. Atualmente o MST-PB se configura em nove brigadas, como pode ser visto no Mapa 02 (p. 43). As direções das brigadas são compostas por um ou dois representantes da coordenação de cada um dos assentamentos/acampamentos no estado e por um ou dois representante de cada setor de atuação.

A toponímia dessas brigadas, em sua maioria, advém do nome dado a um dos assentamentos que integram a brigada. Na sua maioria, são os assentamentos mais antigos que cedem o nome às brigadas. Em outras ocasiões, os nomes fazem tributo a lutadores históricos ou fatos relevantes da luta pela terra no estado definidos coletivamente pelos membros de cada uma das brigadas, como é o caso da Brigada Regional Margarida Maria Alves, antiga representante dos trabalhadores rurais no sindicato do município de Alagoa Grande.

Segundo os dados do Incra (2008), em uma pesquisa realizada com base em mais de 50% dos projetos de assentamentos localizados na região semiárida do estado e liderados pelo MST, a história de luta desses territórios, em sua maioria, surge do conflito por terra dos próprios moradores, arrendatários e parceiros das terras, onde se desenvolvem essas diferentes formas de relações de trabalho.

Em depoimentos recolhidos junto a militantes do MST na Estadual da Paraíba (2008), a organização espacial do MST em brigadas regionais na Paraíba contribuiu na atuação do movimento no estado, porque tem facilitado a organização dos setores de organização do Movimento em cada instância de atuação, mesmo apresentando alguns problemas, como o levantado por uma das lideranças regionais: a difícil interligação entre as brigadas.

Diante desta configuração espacial, o MST tem levantado diferentes frentes de luta. Segundo a secretaria do MST no estado, após a conquista da terra para as famílias que hoje se encontram acampadas, a educação é considerada na Paraíba, de maior prioridade; essa constatação parte da realidade existente nas áreas de assentamento, das suas escolas e pelo elevado número de trabalhadores rurais jovens e adultos analfabetos no estado

No Mapa 03 (p. 45) observamos que a maior concentração de assentamentos liderados pelo MST está localizada na Mesorregião do Agreste Paraibano, região que historicamente se destaca na organização da luta pela terra e a reforma agrária na Paraíba, porém apenas um desses assentamentos possui escola, o Assentamento Gruta Funda. Em seguida, a Zona da Mata, região litorânea do estado, que concentra nove assentamentos do MST, sendo que cinco deles contam com escola própria. Este dado é significativo se comparamos a situação dos restantes assentamentos do movimento em todo o estado, já que somente existem três escolas em área de assentamento do MST fora desta região. A Mesorregião do Sertão conta com apenas dois assentamentos do MST que possuem escola. O fato dessa diferente distribuição espacial das escolas do MST no estado nos chama a atenção, especialmente quando nos remetemos ao processo de territorialização do movimento na Paraíba, o qual se inicia no Agreste, porém só se consolida quando o MST ocupa a região do Litoral Sul do estado.

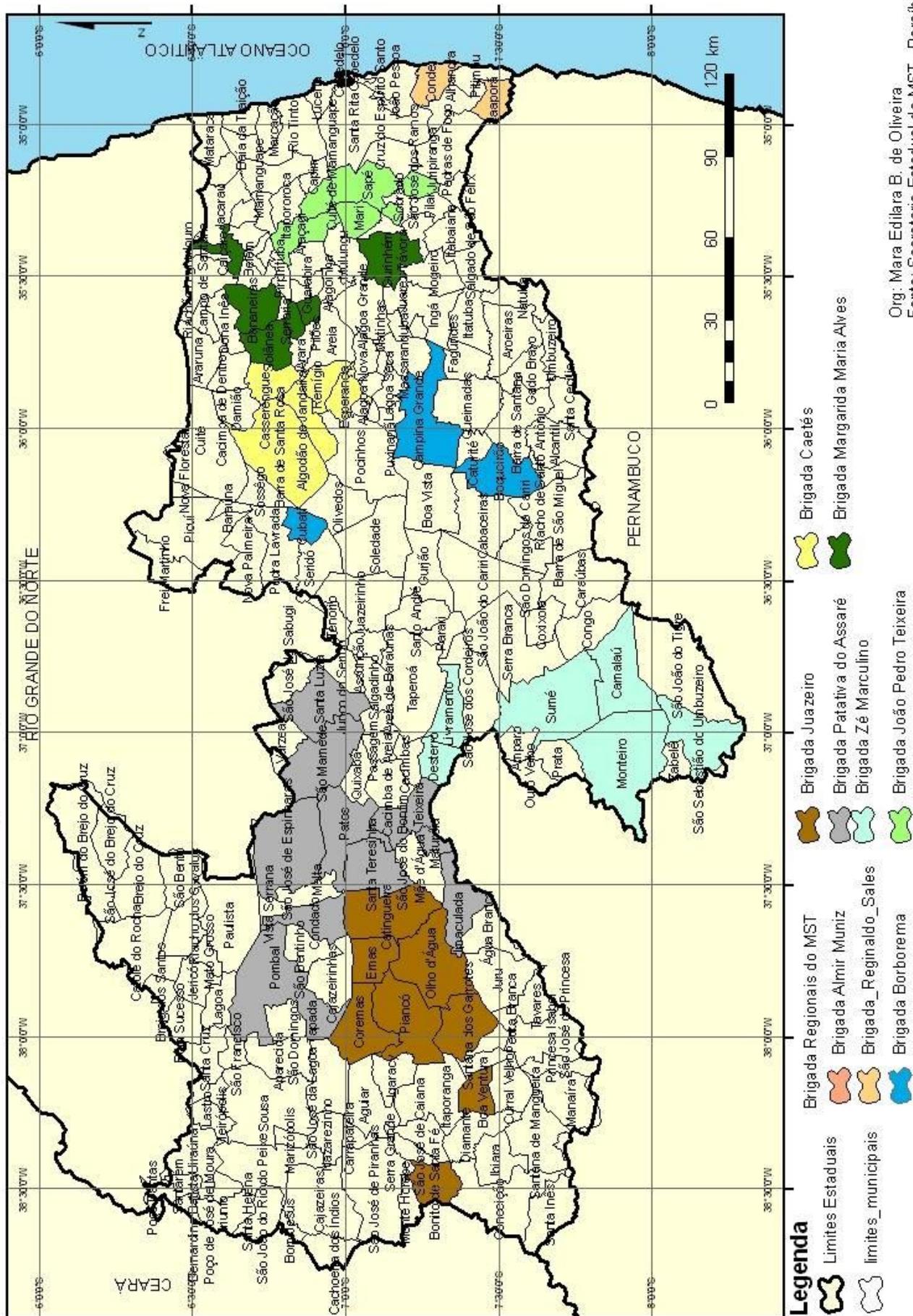
Algumas regiões do estado da Paraíba, como é o caso da Mata Paraibana, já se encontram com uma paisagem bem modificada em relação à década de 1980 e início da década de 1990, quando as plantações de cana-de-açúcar eram ainda mais amplas. Hoje, ainda que a monocultura da cana continue na Mata Paraibana (ver mapa da divisão regional do estado no Anexo I), nas áreas de assentamento a paisagem está sendo substituídas pela agricultura de base familiar camponesa que vem dinamizando socioespacialmente o estado, trazendo uma sensível mudança na base econômica, social, cultural e política em cada região.

Mesmo com essas modificações na paisagem, a Paraíba apresenta graves problemas sociais. A implantação de assentamentos requer, além da terra, o acompanhamento e apoio do estado para a viabilização do trabalho nessas áreas, assegurando às famílias assentadas as condições necessárias para a sua reprodução através de uma qualidade de vida satisfatória, que garanta condições efetivas de permanência.

Observou-se, assim, que o processo de luta pela terra na Paraíba apresenta uma territorialização própria. A luta pela terra neste estado aconteceu em torno de relações e contradições diferenciadas das verificadas no Sul do país, por exemplo. No Sul do Brasil as primeiras organizações no campo ocorreram em torno da terra enquanto meio de produção, o uso da terra em si. No caso da Paraíba, assim como em quase todo Nordeste, as organizações camponesas estavam muito mais ligadas à questão agrária em si, ou seja, às condições principalmente de trabalho no campo, como se produzia e como se davam as relações de trabalho ou, ainda, de opressão dessa classe trabalhadora.

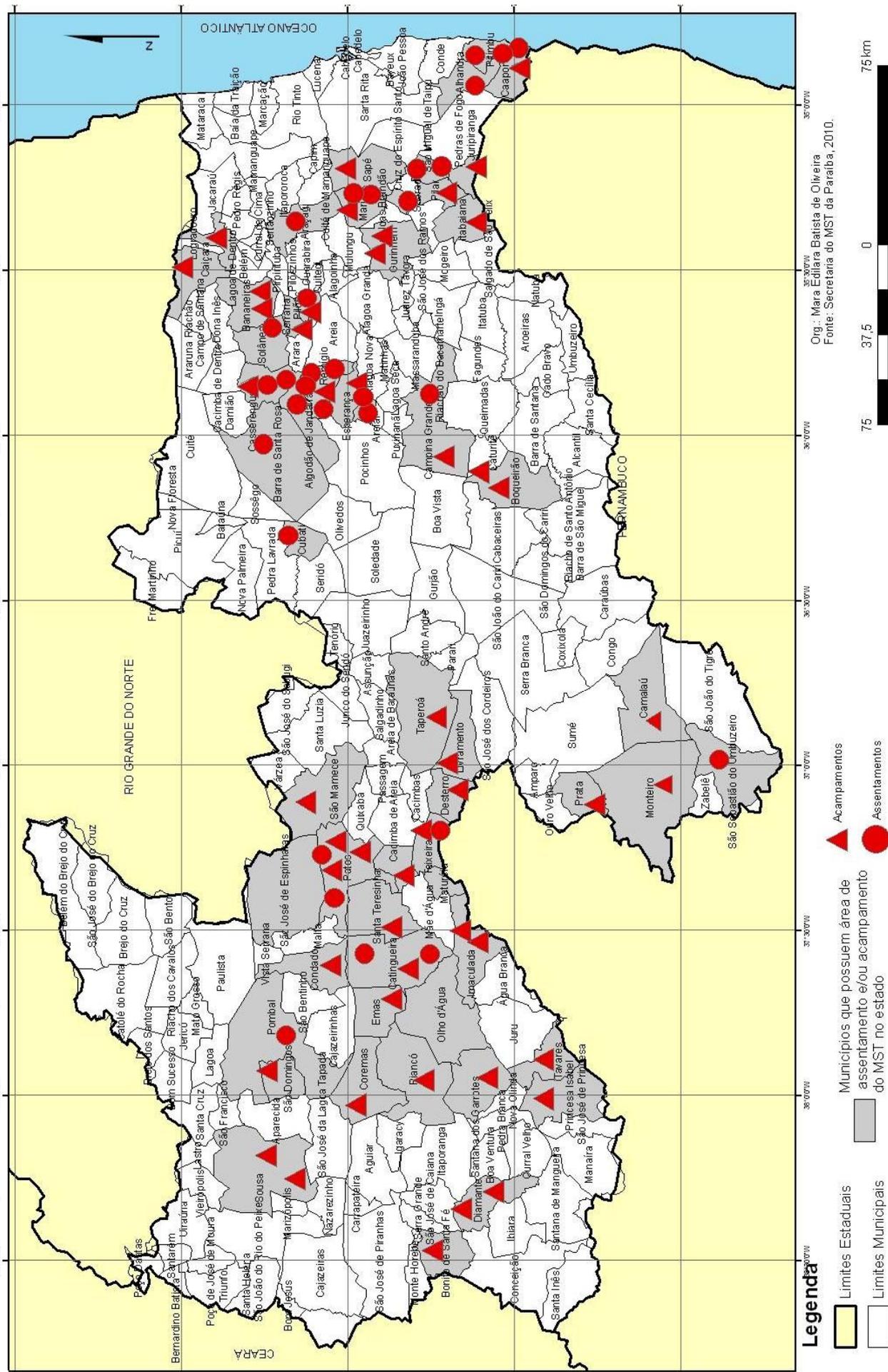
Para compreendermos como o MST se organiza internamente e como se configura na Paraíba, apresentamos, na sequência, uma breve análise de sua estrutura organizativa.

Mapa 02: Brigadas Regionais do MST na Paraíba - 2009



Org: Mara Edilara B. de Oliveira
 Fonte: Secretaria Estadual do MST - Paraíba

Mapa 03: Territorialização e Especialização do MST na Paraíba: acampamentos e assentamentos, 2010.



1.2.2 Estrutura e organização do MST na Paraíba

O MST difere de todos os movimentos sociais de luta pela terra na história do Brasil por constituir-se num movimento nacionalmente organizado e por ter nascido com uma proposta socialista de sociedade, que se transformou ao longo dos anos de sua formação. Nessa nova sociedade, para o MST, a educação tem papel de grande importância na construção nas áreas de acampamentos e assentamentos, e na formação identitária dos trabalhadores rurais sem-terra.

Na Figura 01 (pág. 46) podemos constatar essa organização interna do MST em escala nacional, de forma esquemática. A primeira instância apresentada é a Direção Nacional, que é formada por 10 representantes do Grupo de Estudos de Políticas Agrárias – GEA, esse grupo é formado por pesquisadores e estudiosos da área; essa instância é composta ainda por dois membros (um homem e uma mulher) de cada Direção Estadual; e por um ou dois representantes de cada setor nacional que são onze no total representados na Figura 01.

A Direção Estadual do MST na Paraíba é composta por um ou dois representantes de cada uma das direções das Brigadas Regionais e por um ou dois representantes de cada um dos setores de ação em que se divide e organiza o Movimento.

Nos assentamentos e acampamentos as Coordenações são formadas pelos representantes dos Núcleos de Base. Cada Núcleo reúne dez famílias assentadas/acampadas. Existem também, nesses espaços, os representantes de cada um dos Setores de atuação, pois eles estão presentes em cada uma das instâncias organizacionais nas que se estrutura o MST.

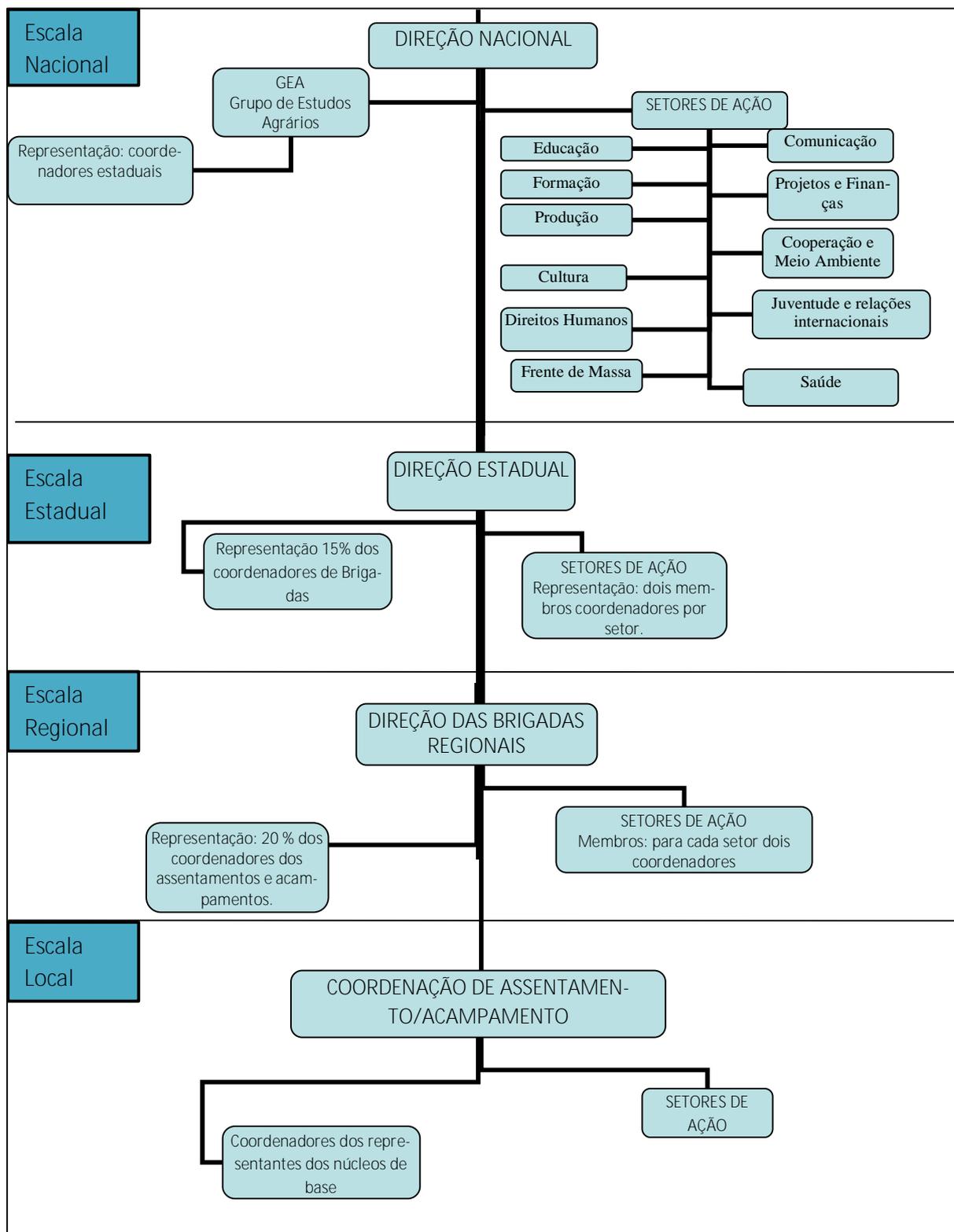


Figura 01: Estrutura Organizacional e Escalar do MST no Brasil – 2009

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do MST – 2007, João Pessoa – PB

Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

O MST na Paraíba está organizado em Setores, que são comissões coletivas com o objetivo de desenvolver alternativas às políticas governamentais convencionais, buscando sempre a perspectiva camponesa nas suas diferentes áreas de ação. Na Paraíba os setores são: educação, saúde, direitos humano, gênero, juventude e relações internacionais, cultura, comunicação, formação, projetos e finanças, produção, cooperação e meio ambiente e frente de massa.

Na Tabela 04 (p. 49), apresentamos os Setores do MST que estão organizados em nível estadual na Paraíba, apresentando suas funções, os objetivos e a filosofia ou natureza dos setores. Cada setor tem sua representatividade e importância na organização do movimento a nível estadual.

Destacamos entre eles o Setor de Educação, o qual tem como função planejar e executar ações educativas, com o objetivo de ampliar o número de escolas nas áreas de assentamentos rurais do MST com propostas educativas que venham a contribuir com a Reforma Agrária no país, tendo sempre como filosofia trabalhar a educação do campo a partir do sujeito e da realidade local como elemento central.

Essa filosofia se amplia ao analisar a proposta educativa que o MST apresenta a partir da criação do Setor de Educação do Movimento, esta proposta é analisada mais detalhadamente no próximo subitem.

Tabela 04: Setores do MST organizados na Paraíba

SETORES	FUNÇÕES	OBJETIVO	FILOSOFIA/NATUREZA
Educação	Organizar, planejar e executar ações educativas	Implantar nos assentamentos uma proposta educacional que contribua para a reforma agrária verdadeira.	Trabalha a educação do campo tendo com elemento central o sujeito e a realidade local.
Saúde	Organizar palestra e cursos de capacitação bem como desenvolver alternativas às políticas governamentais convencionais.	Contribuir na melhoria da saúde da população buscando sempre a autonomia popular das famílias camponesas.	Trabalha com plantas fototerápicas, com alimentos saudáveis, na orientação do controle da natalidade e prevenção de doenças.
Direitos Humanos	Fazer contatos com advogados, organizar grupo para reivindicação, defender e esclarecer os direitos e deveres do cidadão	Garantir e preservar os direitos constitucionais dos cidadãos para que todos tenham vida digna.	Defende os injustiçados e excluídos da sociedade, seja nos tribunais, nas cidades ou no campo.
Juventude e relações internacionais	Organiza a juventude brasileira, estuda temas atuais, faz intercâmbio com jovens de outros países através de cursos e encontros.	Organizar e estimular a juventude para fazer um estudo crítico de realidade do país	Tem como base de luta a organização de grupo de estudo e as mobilizações populares.
Cultura	Promove eventos que fortaleçam a cultura popular, organiza grupos culturais.	Fortalecer a cultura popular e fazer desta um elemento de luta por uma sociedade justa.	Trabalha a cultura dentro de uma visão crítica e transformadora da sociedade.
Comunicação	Responsável pela elaboração de material informativo e de fazer contatos com outros órgãos parceiros e responder os questionamentos da imprensa	Disseminar pelo mundo as ideias revolucionária e /ou as reivindicações dos excluídos do mundo.	O setor de comunicação parte do princípio de que uma população bem informada é mais difícil de ser lesada.
Formação	Organizar grupo de estudo, busca convênio com o governo para capacitação dos beneficiários da reforma agrária.	Elevar o nível de conhecimento da população brasileira para esta ser capaz de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres de cidadãos de forma consciente.	No desejo de atingir os objetivos são realizados cursos formais e informais em 70% das áreas do conhecimento tanto no Brasil quanto no exterior.
Projetos e Finanças	Elabora projetos para arrecadação de fundos, faz os repasses dos recursos e presta conta destes.	Assegurar autonomia financeira da organização e execução das atividades.	São celebrados convênios com os governos Federal, Estaduais, Municipais e com organizações não gov. nacionais e estrangeiras.
Produção	Organiza cursos de capacitação, a produção nos assentamentos e discute políticas de comercialização.	Organizar os meios de produção dos assentamentos da reforma agrária buscando assegurar a soberania alimentar.	Trabalha com os núcleos de famílias, com planejamento da produção respeitando os costumes das famílias e a aptidão natural do assentamento.
Cooperação e Meio Ambiente	Organiza cooperativas de assentados para comercialização dos produtos e trabalha as questões ambientais.	Fortalecer a renda das famílias de maneira economicamente viável, socialmente justa e ecologicamente correta.	Busca repassar produtos ao consumidor livre de agrotóxicos e pelo preço justo, é orientado o cultivo de culturas que não causem tanto impacto ambiental.
Frente de Massa	Organiza os trabalhadores para fazer ocupação nas áreas improdutivas	Organizar os trabalhadores para fazer ocupação e montarem novos acampamentos.	Faz o trabalho de base com as famílias que desejam acampar e espera a vistoria do Incra a uma terra improdutiva.

Fonte: Secretaria Estadual do MST-PB, 2008
Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

1.3 A bandeira de luta do MST por educação e a consolidação do Setor de Educação na Paraíba

A educação se coloca para os movimentos sociais no campo, e especificamente para o MST, como um elemento fundamental no complexo desenvolvimento territorial da suas lutas. A educação é entendida também como um processo de formação humana na territorialização e espacialização do MST nos distintos estados da Federação Brasileira.

O MST tem duas frentes educativas: uma reside em seu caráter formativo e a outra na luta de resistência e permanência de escolas de qualidade que busquem uma educação diferenciada nos acampamentos e assentamentos rurais do movimento.

Quanto ao caráter formativo, partimos do princípio de Gohn (2005), quando ela afirma que “nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de diferentes fontes” (p. 50), as quais podem ser resumidas em: aprendizagem gerada com a experiência de contato com as fontes de exercício do poder; aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; aprendizagem das diferenças existentes na realidade social; aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento; aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento (GOHN, 2005).

Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos, constituem um instrumento poderoso da classe trabalhadora, no sentido de atingirem seus objetivos. Este saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído da classe capitalista. Desta forma, fragilizar os movimentos sociais se torna uma busca incessante do Estado, principalmente a partir de mudanças reformistas como foi o Programa EDURURAL na década de 1980.

O MST enquanto movimento social tem o seu caráter educativo. Segundo Caldart (1997),

O MST enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve, devendo, portanto, ser o polo propulsor do despertar da luta em busca de uma nova sociedade (p. 16).

Para os militantes do MST, o movimento educa as famílias que o integram à medida que as colocam como sujeitos enraizados no movimento da história. Segundo Caldart (2004), mesmo que cada pessoa não tenha consciência disso, cada vez que toma parte das ações do

MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade sem-terra, a identidade dos lutadores do povo, está se transformando e se reeducando como ser humano. Identidade aqui entendida como o movimento das negações constantes, seja na sua contradição principal, que é a de classes, seja nas demais contradições. Sobre isso Bogo (2008) levanta:

A questão da identidade está primeiramente ligada à categoria dialética “unidade e luta dos contrários”. Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode se chegar à verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado. Estas são contradições que se enfrentam, por isso, uma, mesmo sendo oposta à outra, depende dela para existir com suas próprias características, novos contrários aparecem interligados (p. 27).

Nesse sentido é que se diferenciam os movimentos de classe e os movimentos populares:

Os movimentos que se estruturam a partir de objetivos táticos e estratégicos caminham para formar a organização política de sua força e a constituição de sua classe social, como é o caso dos trabalhadores sem-terra que, ao se organizarem, entram para a classe camponesa. Por sua vez, os movimentos populares tendem a alcançar os objetivos táticos e se dissolvem, tendo em vista que deles participam vários grupos, em que o determinante é a identidade temporária como objeto (BOGO, 2008, p. 100).

Na construção desse processo de formação humana, o MST vem criando uma *pedagogia do movimento*, que, segundo Caldart (2004), é uma pedagogia que nos permite olhar para o processo de formação dos sem-terra como um processo educativo, e mais que isso, convida-nos a pensar na escola como um dos momentos/espços do processo educativo. Nessa prática pedagógica, o principal objetivo é recuperar a visão de educação como formação humana; da escola como um dos tempos e espaços dessa formação e; da teoria pedagógica, cujo objetivo é a compreensão do que é constituído como ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento. Como afirma Caldart (2004):

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem-terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se filiar a uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento e

deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas num momento ou outro (p. 98).

A pedagogia do MST foi construída de acordo com as necessidades de adequação de pedagogias já construídas ao modo de vida dos sem-terra, desde o momento do acampamento ao momento do assentamento. Fazia-se necessária, portanto, uma escola que acompanhasse esse movimento e sua mobilidade espacial a cada ocupação ou qualquer outro momento de luta pela terra, formada por práticas educativas que incorporassem a transformação do movimento a cada passo dessa luta. Além dessa necessidade de acompanhar o movimento, a escola, para o MST, vai muito além da sala de aula: todo o seu processo de formação se dá durante a mobilização política dos trabalhadores e trabalhadoras, a “lida” com a terra, as passeatas, o próprio processo de ocupação e demais processos de luta, tudo isso é considerado como ato educativo (CALDART, 2004).

A frente de luta de resistência e permanência das escolas nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST, de acordo com sua história de luta no campo brasileiro, teve início desde o momento em que os trabalhadores sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas no campo, e isso aconteceu quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra.

As famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola no campo brasileiro, pela possibilidade de uma escola que fizesse a diferença ou tivesse realmente sentido em sua história de permanência e resistência no campo. Essas famílias tomaram para si a tarefa de organizar e produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva. E a criação de um Setor de Educação dentro do MST, em 1987, formaliza o momento em que esta tarefa foi formalmente assumida.

Para o MST, é importante que os filhos dos agricultores permaneçam no campo e continuem a luta pelo acesso à terra partilhando as tradições e o projeto social do movimento. Em outras palavras, a luta por uma Reforma Agrária, e por uma sociedade socialista não deve parar jamais, pois somente assim se construirá o homem novo almejado pelo movimento. A educação é considerada fundamental nesse processo, pois “é a escola que garante o aprendizado da tradição” (BOGO, 2008, p. 108).

Por um lado a tradição é apreendida pela convivência, por outro, o ensino nas escolas nem sempre valoriza os aspectos culturais do meio. No Brasil a educação para áreas rurais sempre foi colocada em segundo plano. Embora o Brasil tenha elaborado a sua primeira Cons-

tuição em 1824, somente em 1934, mais de cem anos depois, a educação para a área rural mereceu destaque, isso porque naquele período iniciava-se a industrialização do Brasil e para a implantação do uso de máquinas exigia-se trabalhadores alfabetizados. Segundo Bogo (2008), era preciso preparar força de trabalho antes de arrastá-la dos campos para as fábricas.

Para o pensamento da classe capitalista latifundiária, no Brasil durante o processo de modernização do campo, a escolarização dos camponeses não era necessária, por estes terem habilidade ao cultivo com técnicas rudimentares. Quando a educação dos camponeses passou a ter alguma importância, foi por interesses meramente econômicos por parte dos capitalistas (BOGO, 2008).

Mas isso não se deu sem conflito. Antes mesmo do movimento revolucionário de 1930, quando começaram as reformas de ensino em todo o país, já havia pressões localizadas, como a que ocorreu em 1920, em São Paulo, com a modernização de métodos pedagógicos e o incremento de escolas rurais, depois no Ceará, Minas Gerais e Distrito Federal, em 1928 (CANDIDO, 2003).

Porém, apenas com a Constituição de 1934 pode-se perceber uma preocupação do Estado para a educação em zonas rurais, devido principalmente ao processo iminente de industrialização e maquinização na cidade, que necessitava de homens, que migrariam do campo para a cidade, com o mínimo de estudo para assumir esses novos postos de trabalho que essa transformação nas forças produtivas exigia nos espaços urbanos. Sobre isso Bogo (2008) ressalta:

A Constituição de 1934 dedicou um parágrafo, no qual se acentuou a importância de dedicar 20% das cotas de recursos destinadas à educação para zonas rurais. Na verdade, o interesse das empresas urbanas não era nada humanizador, mas de dar um mínimo de capacitação para os futuros migrantes que deveriam, ao menos, conhecer as letras para servirem ao sistema de industrialização que se iniciaria a partir de 1930 (p. 110).

Atualmente a educação para as comunidades rurais continua sendo dever e obrigação do Estado, porém as escolas que atendem essas comunidades, em sua maioria, não estão localizadas nessas áreas, mas sim nas cidades. Assim, tendo que se deslocar por grandes distâncias, muitos trabalhadores camponeses desistem de continuar os estudos, essa é a realidade que encontramos nas áreas rurais da Paraíba, assim como em várias outras regiões do Brasil. Bogo (2008), ao falar sobre isso, ressalta a dificuldade desses trabalhadores de chegar ao nível médio de ensino nesse país:

Mais recentemente já na década de 1990, com o fulgor do modelo neoliberal, a educação continuou sendo obrigatória e dever do Estado, mas realizada fora do universo rural. Criaram-se verdadeiras indústrias de transporte para deslocar diariamente as crianças e adolescentes de seus locais de origem para as escolas de ensino médio mais próximas, centralizadas em povoados e cidades (p. 110).

Outra problemática está ligada não só a extinção das escolas, enquanto espaços físicos, no campo, mas também do conteúdo próprio para a formação dessa classe trabalhadora no campo. Isso decorre principalmente devido aos currículos serem empurrados “de cima para baixo” pelas secretarias de ensino nas escolas, seja no campo seja na cidade, sem levar em consideração suas particularidades locais.

Lutar por uma educação de qualidade, ligada à organização de classe, é desafiar o poder da dissolução da escola e do sistema educativo, e construir um novo sistema ligado à cultura dos trabalhadores camponeses e de suas comunidades. Esta tomada de consciência por parte dos movimentos sociais no campo brasileiro ocorre diante da realidade educacional presente nas escolas dos assentamentos rurais, ou da inexistência de escolas nessas áreas, realidade esta que deve ser analisada com mais profundidade neste momento.

Capítulo 2

O descompasso educativo histórico e espacial no campo brasileiro: impasses e desafios na construção do paradigma da Educação do/no Campo

2 O DESCOMPASSO EDUCATIVO HISTÓRICO E ESPACIAL NO CAMPO BRASILEIRO: IMPASSES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Querido MST,
Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser Sem-Terrinha, pra levar adiante a luta do MST. (Carta do Sem-Terrinha ao MST. Esteio, RS, 12 de outubro de 1999)

A prática educativa para o MST é considerada como um dos momentos da luta e da resistência da classe trabalhadora no campo. É através da educação que o MST vem se construindo como *ser Sem-Terra*¹⁸, por meio das práticas pedagógicas voltadas para sua afirmação como forma de organização da classe trabalhadora e sem-terra no campo hoje. A educação é um processo de formação do ser, ou seja, é através dela que a luta pela Reforma Agrária e pelos demais objetivos do movimento podem permanecer nos Sem-Terrinha, os filhos e filhas das famílias trabalhadoras que lutam pela terra, que querem, como diz a epígrafe, levar adiante a luta do movimento. É educando que a luta, para os militantes do MST, continuará.

A prática de uma pedagogia concreta e a criação/efetivação de uma Educação do Campo são mecanismos/processos/movimentos/momentos da afirmação da classe trabalhadora no campo. Seja sob a mobilização do MST seja sob a mobilização de outras frentes que fazem do movimento social no campo hoje um sujeito “modificador”, múltiplo, em relação à plasticidade que o trabalho apresenta hoje (THOMAZ, 2009), ou seja, nas diversas facetas que o mundo do trabalho no campo engloba – como bóias-frias, assalariados temporários, trabalhadores informais, diaristas – a educação é a expressão de sua resistência.

Entendemos que as condições educacionais no campo, no Brasil, devem ser analisadas à luz do processo de construção histórica do espaço agrário onde se localizam, hoje, as diferentes relações de trabalho vivenciadas no campo brasileiro. O esquecimento desse espaço sob

¹⁸ Segundo Caladart (2004), o movimento produz através da sua concepção educativa uma identidade que é a do *ser Sem-Terra*: esta identidade não é atribuída ao trabalhador que está somente lutando por uma terra para si, mas sim por uma luta maior: uma luta por terra para todos. O movimento não constrói uma nova identidade cultural ao sem-terra, pois não se pode modificar uma identidade cultural sem modificar o local em que esse ser está inserido e sem modificar os seus objetivos, os sem-terra vão continuar sendo trabalhadores rurais inseridos, portanto, no campo. Na verdade, somam-se às suas identidades novas identidades. A ideia de cooperativo e coletivo vem de uma construção anterior ao momento assentamento, no momento acampamento, e no momento em que esses trabalhadores se inserem em uma luta que é coletiva: a Reforma Agrária. Com as ideologias do cooperativismo/coletivo, o movimento tenta não deixar morrer essa luta, que é maior, e que só através do coletivo poderá ser alcançada (OLIVEIRA, 2007).

o olhar “desenvolvimentista” durante os sucessivos governos, onde a cidade é considerada o espaço responsável por esse desenvolvimento, levaram ao esquecimento também da estrutura educacional adequada a essa classe trabalhadora que vive e se reproduz no campo.

2.1 Do descompasso educativo histórico/espacial do campo à construção do projeto de Educação do/no Campo

A realidade presente nas escolas dos assentamentos do MST¹⁹ na Paraíba é um reflexo histórico das condições educacionais no campo, representadas nas diferentes escalas geográficas (regional, estadual e municipal) no Brasil, por meio do descaso do Estado às reais necessidades dos trabalhadores rurais sem-terra.

Por muitos anos, a educação e o ensino de qualidade no espaço agrário foi negado pelos poderes públicos no Brasil. Com a análise de várias pesquisas realizadas no âmbito da educação no Brasil, e dos dados apresentados pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Inep, como o “Mapa do analfabetismo no Brasil – 2008”²⁰ e de dados do Censo Escolar da Educação Básica publicado pelo Inep (2008), constatamos que comunidades rurais, em especial as inseridas no contexto da luta pela terra, assentadas em projetos de Reforma Agrária, estão à margem de uma educação completa e de qualidade.

As taxas de analfabetismo²¹ no campo demonstram essa realidade. No Brasil a taxa de analfabetismo da população rural em 2001 era de 40,7%, bem superior à taxa de analfabetismo da população urbana para o mesmo ano, que era de 18%, como pode ser visto no gráfico a seguir.

¹⁹ Para esse estudo consideramos Assentamentos do MST aqueles que tiveram, em algum momento do processo de luta ou de conquista da terra, a participação, a mobilização e participação do Movimento.

²⁰ Este documento se utiliza de dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2001, realizado pelo IBGE. Este documento apresenta uma análise sobre o analfabetismo no Brasil, suas causas e consequências; trata-se, portanto, de um esforço inicial de reflexão sobre os dados apresentados neste documento. A proposta desse documento é subsidiar a implantação das políticas para a erradicação do analfabetismo encabeçadas pelo Ministério da Educação (Mapa de Analfabetismo no Brasil/Inep - 2008).

²¹ O Inep considera o analfabetismo a partir da contagem de jovens e adultos (de 15 anos de idade ou mais) que não sabem escrever seu próprio nome.

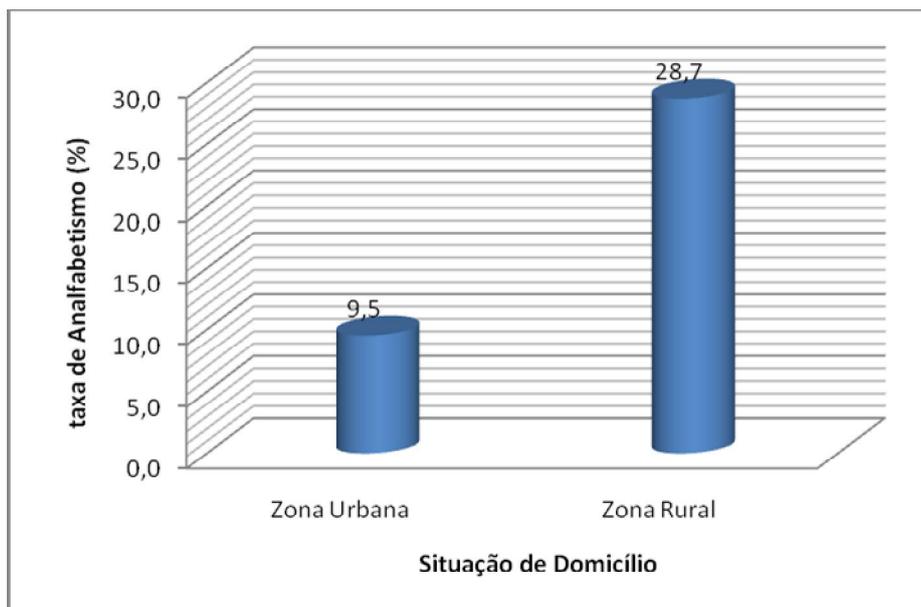


Gráfico 01: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008

Fonte: Pesquisa realizada pelo Inep (2008), Mapa do Analfabetismo no Brasil, baseado no PNAD, 2001.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

As desigualdades sociais e regionais no Brasil, em relação ao analfabetismo de jovens e adultos, no campo ou na cidade, revelam o desenvolvimento desigual do seu espaço. Sabe-se ainda que é intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do/no campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Desta forma, segundo o Inep (2008), as regiões de maior desigualdade social no Brasil são as que apresentam os piores indicadores de analfabetismo, como mostra a Tabela 05.

Tabela 05: Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, segundo as grandes Unidades Geográficas – 1996, 1998 e 2001.

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte*	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

*Nota: A pesquisa não foi realizada nos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBGE, PNADs de 1996, 1998 e 2001

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2009

A Região Nordeste tem a maior taxa de analfabetismo do país, superando a média nacional, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos jovens e adultos, o que corresponde a 50% do total de analfabetos do país. Esses resultados se agravam quando comparamos as taxas de analfabetismo no campo em relação à cidade; 40,7% dos jovens e adultos que vivem no campo no Nordeste são analfabetos, como mostra o Gráfico 02:

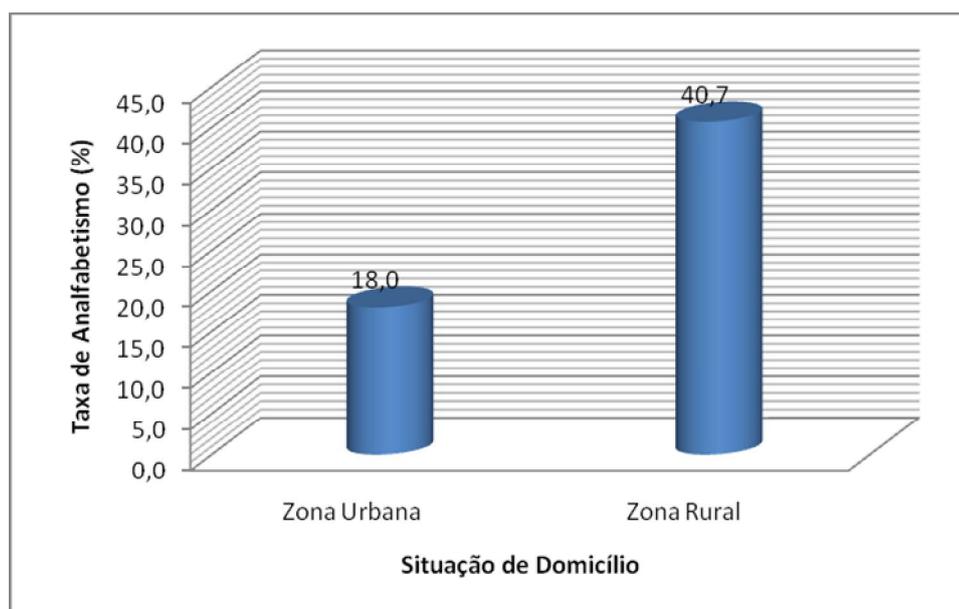


Gráfico 02: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos no Nordeste, segundo a situação de domicílio, Inep – 2008

Fonte: Pesquisa realizada pelo Inep, 2008, Mapa do Analfabetismo no Brasil, baseado no PNAD/IBGE, 2001. Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2009

Segundo Molina et al. (2009), a problemática no tratamento de dados da população analfabeta ainda reside nos diferentes critérios utilizados para delimitar o rural e o urbano no Brasil. Ao considerar apenas critérios oficiais estabelecidos, a população rural refere-se a um universo de 31,4 milhões de pessoas, o que corresponderia a 16,5% da população.

Sabemos, pois, que esta porcentagem se apresenta como um número bastante reduzido para a realidade das famílias brasileiras. É importante ressaltar que existe no Brasil um número considerável de cidades com características especificamente rurais; seria errôneo considerar que 81,2% da população brasileira é urbana. Isso dificulta a elaboração de políticas públicas voltadas para a classe de trabalhadores rurais que é muito maior do que retratam os dados (MOLINA et al., 2009).

No campo na paraibano as taxas de analfabetismo de jovens e adultos são bastante elevadas, como pode ser visto na Tabela 06. A Paraíba é o quarto estado com maior taxa de

analfabetismo do Nordeste com 42,2 % da população rural, ficando atrás de Piauí com 49,2%, Alagoas com 47,3% e Sergipe com 43,8%.

Tabela 06 – Taxa de analfabetismo 15 anos ou mais no Nordeste, segundo as grandes Unidades da Federação – 2001

Nordeste /Unidades da Federação	Urbana	Rural
Maranhão	18,1	34,7
Piauí	18,8	49,2
Ceará	19,1	43
R. G. do Norte	18,9	39,8
Paraíba	22,4	42,2
Pernambuco	16,4	40,5
Alagoas	23,3	47,3
Sergipe	16	43,8
Bahia	15,7	38,6

Fonte: IBGE, PNAD de 2001.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2010.

Segundo dados da PNAD 2001, 28% da população da Paraíba é considerada população rural, desse total 42,2% dos jovens e adultos residentes na zona rural são analfabetos²², ou seja, não sabem ler nem escrever o próprio nome como mostra o Gráfico 03.

²² Enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica (Inep, 2008).

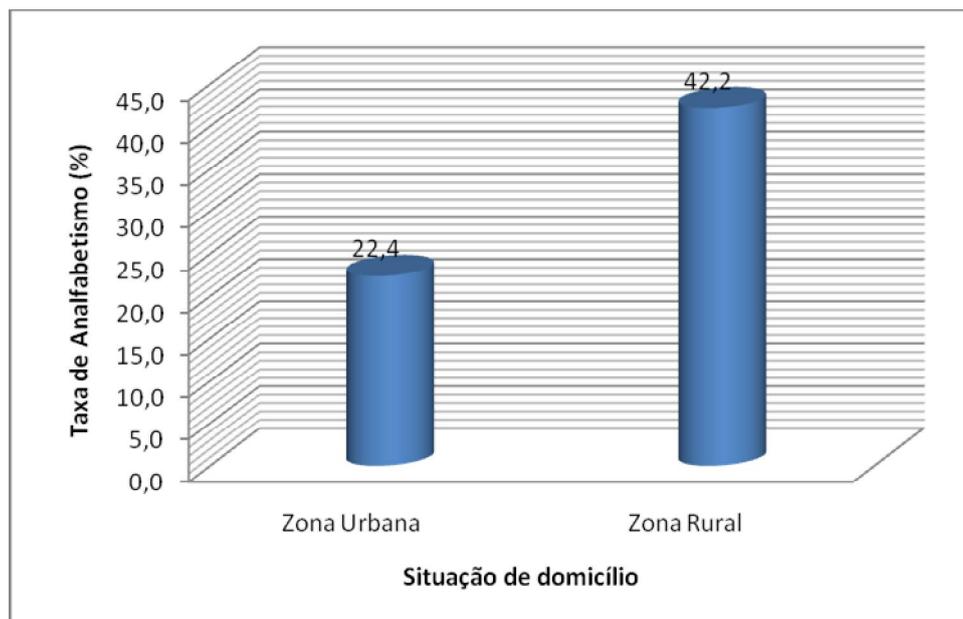


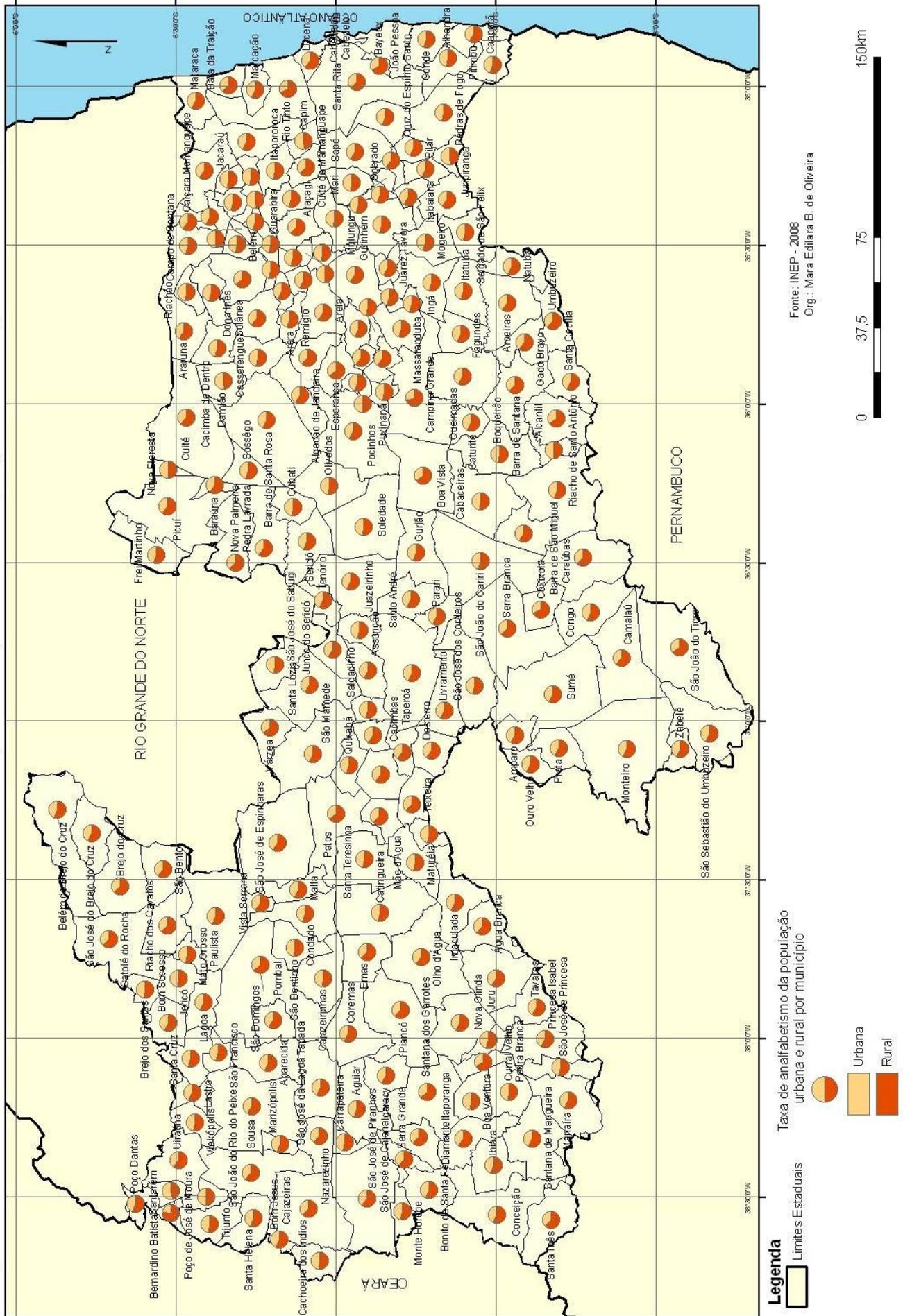
Gráfico 03: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos na Paraíba, segundo a situação de domicílio, INEP- 2008

Fonte: Pesquisa realizada pelo INEP 2008, Mapa do Analfabetismo no Brasil, baseado no PNAD 2001.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

Se levarmos em consideração as taxas de analfabetismo por município, calculadas a partir do somatório da população analfabeta na zona rural e urbana, como mostra o Mapa 04, veremos que no ano de 2001, todos os municípios da Paraíba, apresentam taxas na zona rural superiores a 50%, enquanto que na zona urbana a média é de 20%. Podemos destacar ainda no Mapa 04 municípios como Bernardino Batista no Sertão da Paraíba; Campina Grande, Boa Vista, no Agreste; Lucena, Marcação, Bayeux, Santa Rita, Baía da Traição, na Mata Paraibana, região que apresenta o maior número de municípios, onde a taxa de analfabetismo ultrapassa a taxa de 60%.

Mapa 04: Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos por município na Paraíba, segundo a situação de domicílio, INEP – 2008



Outro agravante que encontramos no campo, como tentativa de reverter esse quadro tão amplo de analfabetismo, é o de as crianças do campo terem que se deslocar até as cidades para ter acesso às escolas. Esses acessos são precários, como: ônibus em péssimas condições cedidos pelas prefeituras locais, pau de arara, bicicleta, jegue, motos, ou ainda, quilômetros seguidos a pé. A Figura 02 mostra alguns dos tipos de locomoção que os alunos/as utilizam para chegarem até a escola.



Figura 02: Tipos de transportes utilizados por alunos/as para chegarem às suas escolas, nas áreas de assentamentos rurais na Paraíba

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009

Fotografias: Mara Edilara Batista de Oliveira

A partir de dados disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica – 2008, o Gráfico 04 mostra que apenas 11% do número de alunos matriculados neste ano são de escolas municipais e estaduais de ensino infantil localizadas na zona rural da Paraíba, enquanto 89% desse número estão matriculados em escolas localizadas na zona urbana.

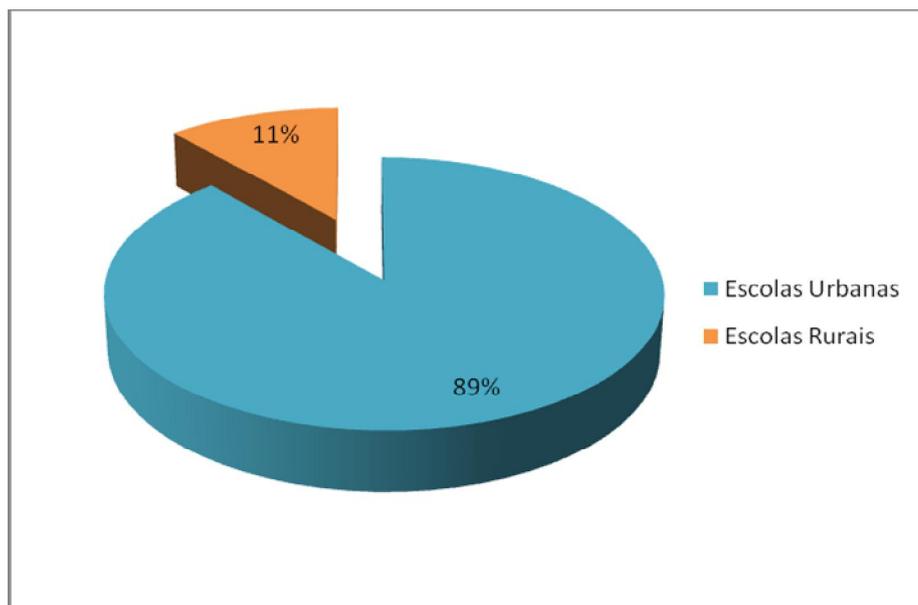


Gráfico 04: Percentual dos alunos matriculados em escolas localizadas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Infantil, Inep - 2008

Fonte: Censo escolar de 2008, Inep

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2009

Quanto ao número de matriculados em escolas que oferecem Ensino Fundamental Completo²³ na Paraíba, apenas 23% destes estão no campo, como pode ser observado no Gráfico 05. É condição histórica do desenvolvimento desigual e combinado que as escolas localizadas em áreas rurais ofereçam apenas o nível de escolaridade do Fundamental I (1º ao 5º ano), decorrendo deste motivo a baixa porcentagem do número de alunos matriculados em escolas localizadas na zona rural, exatamente pelo pequeno número de escolas localizadas na zona rural que ofereça esse nível escolar.

Outra problemática que influencia nessa baixa porcentagem de alunos matriculados em escolas com fundamental completo na zona rural, é que muitas das famílias ainda acreditam que as escolas da cidade oferecem um melhor nível de ensino para essas crianças, é também fruto da condição histórica de esquecidos o fato de as famílias do campo mandarem as crianças para estudar nas cidades quando se passa para esse nível escolar do Fundamental II (6º ao 9º), em ônibus disponibilizados pelas prefeituras que transportam esses alunos das áreas rurais para as cidades. Para as prefeituras locais é muito menos oneroso disponibilizar esses tipos de transportes do que manter escolas de grande porte para as diferentes áreas da zona

²³ A educação brasileira é dividida em três níveis, com diversos graus em cada divisão: O Ensino Fundamental (o primeiro nível educacional); o Ensino Médio e o Ensino Superior. O Ensino Fundamental possui uma organização convencional que acaba caracterizando-o em dois ciclos. O primeiro, que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental), é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas (www.mec.gov.br).

rural; concentrando todos na cidade, fica menos dispendioso para o governo manter o seu controle na educação ofertada.

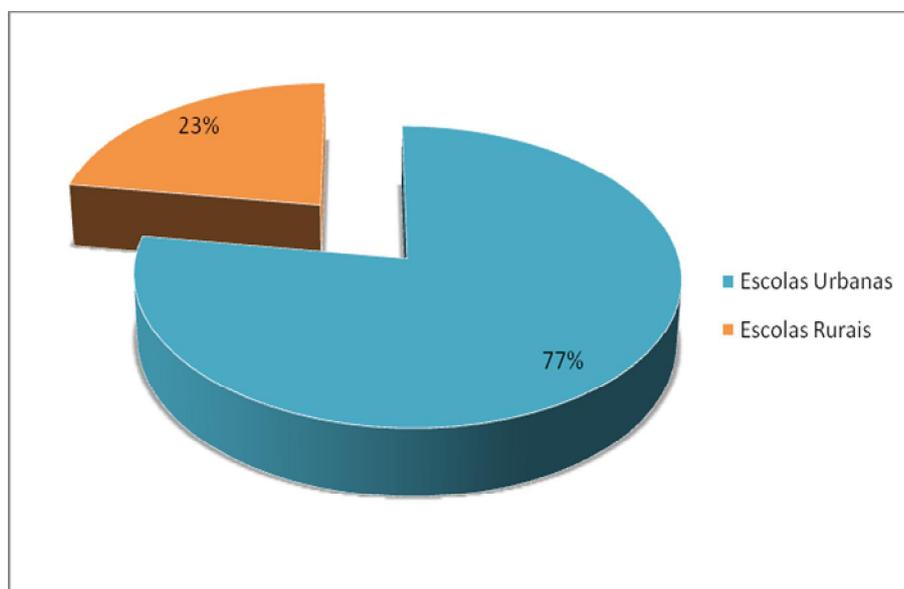


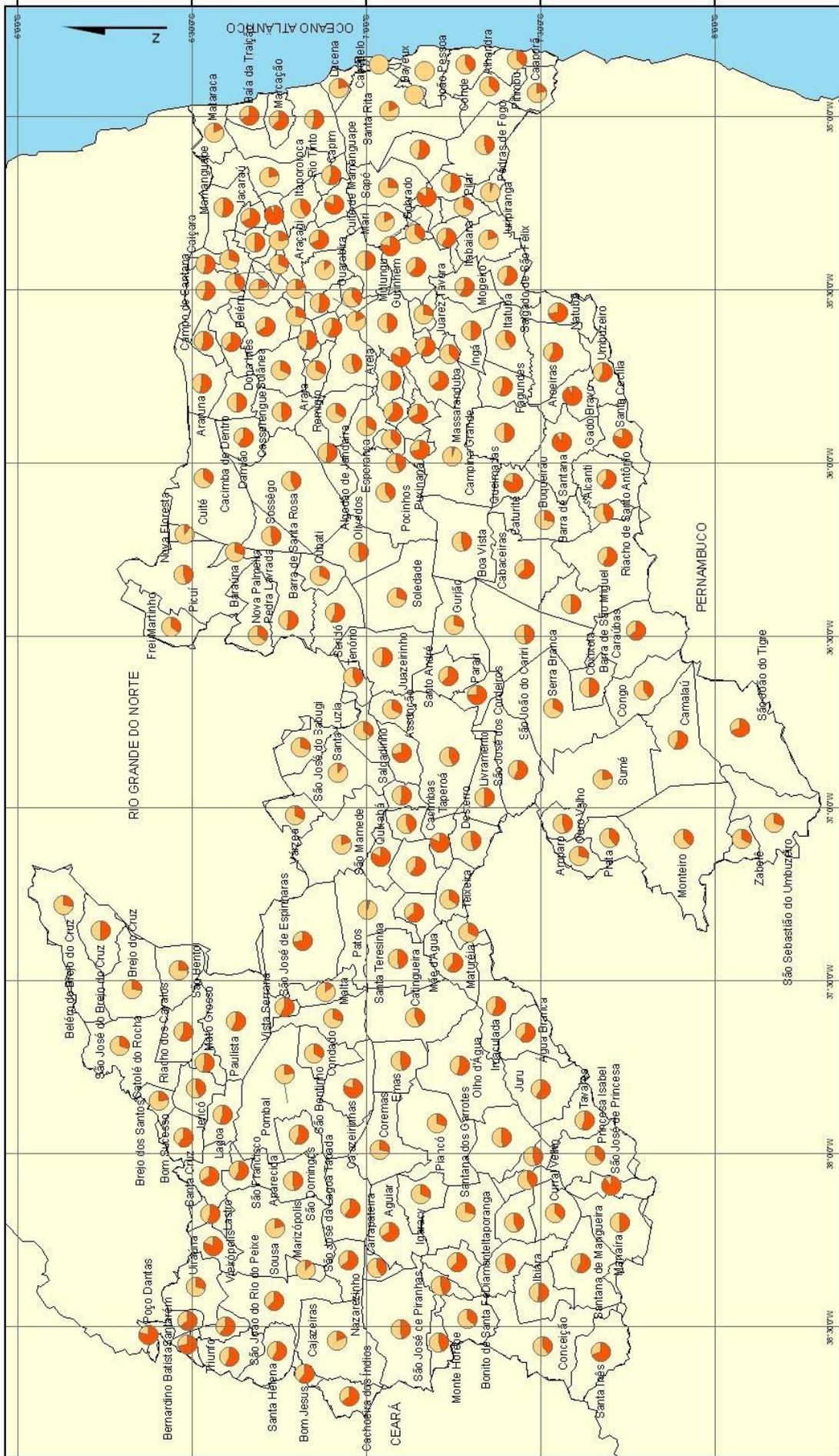
Gráfico 05: Percentual dos alunos matriculados em escolas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Fundamental, Inep – 2008

Fonte: Censo escolar de 2008, INEP.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2009.

Se considerarmos os dados de número de matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por municípios na Paraíba, percebemos que mais de 70% dos municípios apresentam um número de matriculados na zona rural inferior a 50%, como pode ser visto nos Mapas 05 e 06. Percebemos ainda que essa porcentagem é maior se considerarmos o Ensino Fundamental, como mostra o Mapa 06. É preciso considerar que as escolas do campo na Paraíba, em sua grande maioria, apenas fornecem o Ensino Infantil. Isso tem implicações diretas com o nível de formação/educativo médio que hoje se tem no campo. A ausência de outros níveis escolares nas áreas onde residem as famílias de trabalhadores rurais faz com que as crianças, em idade escolar, tenham que se deslocar até as cidades, em condições como as anteriormente citadas.

Mapa 05: População em idade escolar rural e urbana por município na Paraíba: Ensino Infantil, 2010



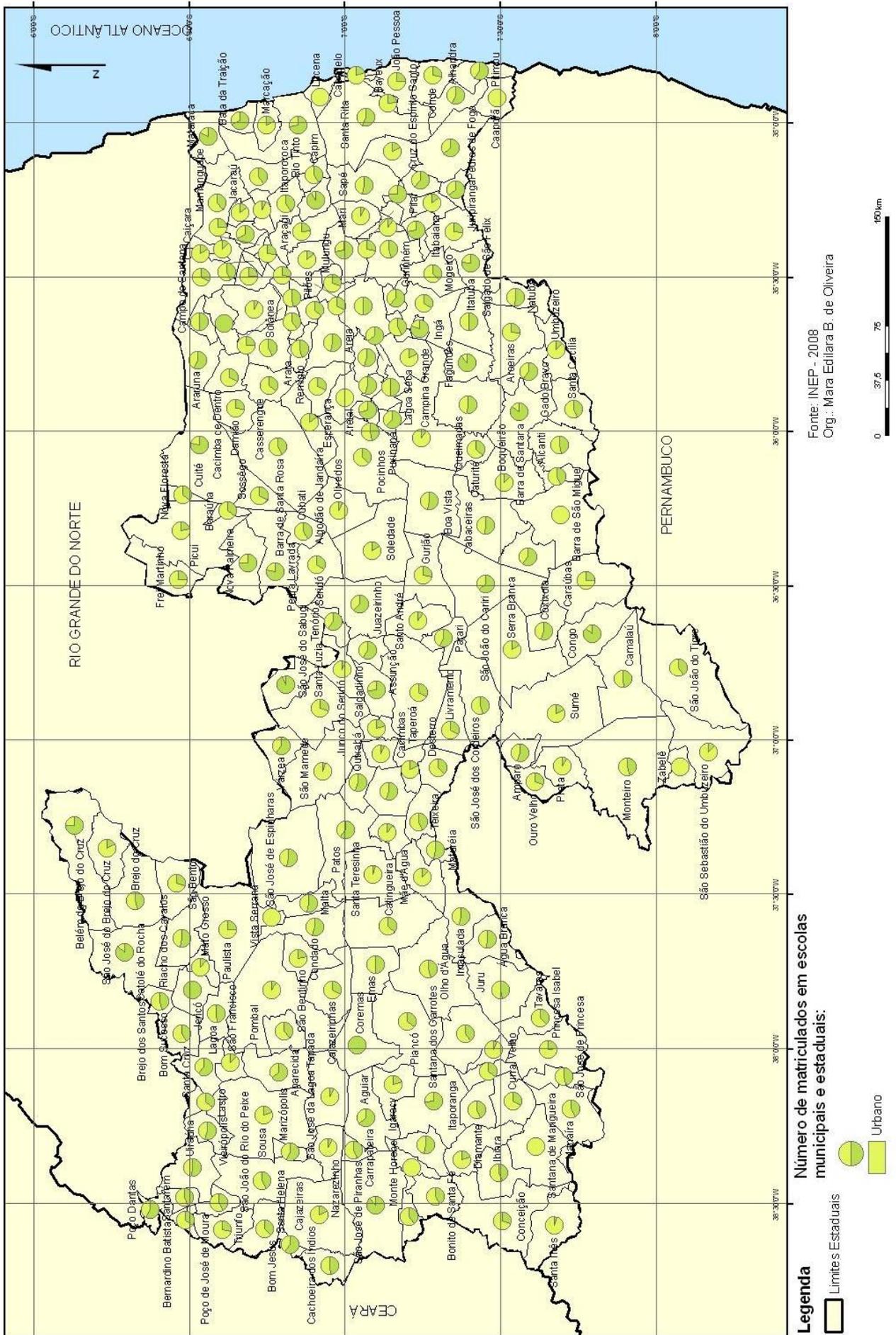
Fonte: MEC, IBGE, 2008
 Org.: Maria Edilara B. de Oliveira

População em idade escolar: infantil

Legenda

- Limites municipais
- População em idade escolar: infantil
- Urbana
- Rural

Mapa 06: Relação de número de matriculados no Ensino Infantil em escolas localizadas na zona urbana e rural por município na Paraíba, INEP – 2009



Segundo dados do MEC (2008), mais da metade dos 223 municípios na Paraíba, possuem maior número de alunos em idade escolar do Ensino Infantil (4-5 anos) residentes em áreas rurais, como mostra o Mapa 05. Ao analisarmos o Mapa 06, e compará-lo com o Mapa 05, destacamos os municípios que possuem mais da metade do número de alunos em idade escolar do Ensino Infantil que vivem no campo e, ainda assim, mais da metade do número de alunos, residentes nesses municípios, estão matriculados no Ensino Infantil em escolas localizadas na zona urbana, o que pode ser visto na Tabela 07, este grupo comporta o número de 31 municípios em todo o estado.

Tabela 07: Municípios que possuem população rural em idade escolar do Ensino Infantil superior a 50% na Paraíba e alunos matriculados na zona urbana também superior a 50%, e as respectivas taxas percentuais – 2010

	Municípios	População rural (%)	Alunos matriculados em escolas na zona urbana (%)
1.	Alcantil – PB	61	54
2.	Algodão de Jandaíra – PB	52	86
3.	Cacimba de Dentro – PB	50	52
4.	Camalaú – PB	56	66
5.	Campo de Santana – PB	56	52
6.	Caraúbas – PB	66	59
7.	Conceição – PB	79	63
8.	Dona Inês – PB	61	100
9.	Ibiara – PB	51	55
10.	Imaculada – PB	58	57
11.	Lagoa – PB	54	52
12.	Lastro – PB	55	50
13.	Livramento – PB	51	64
14.	Logradouro – PB	53	67
15.	Mulungu – PB	51	55
16.	Pilões – PB	58	64
17.	Pilõezinhos – PB	51	51
18.	Poço de José de Moura - PB	60	60
19.	Riachão – PB	53	84
20.	Riacho dos Cavalos - PB	57	56
21.	Santa Cruz – PB	65	57
22.	Santa Inês – PB	70	63
23.	São João do Tigre - PB	71	59
24.	São José do Bonfim - PB	64	54
25.	São José dos Ramos - PB	58	56
26.	São João do Tigre - PB	71	59
27.	São José da Lagoa Tapada - PB	71	92
28.	São José do Bonfim - PB	61	54
29.	Serra Redonda – PB	58	60
30.	Tavares – PB	55	63
31.	Umbuzeiro – PB	57	88

Fonte: IBGE, MEC, INEP, 2008.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

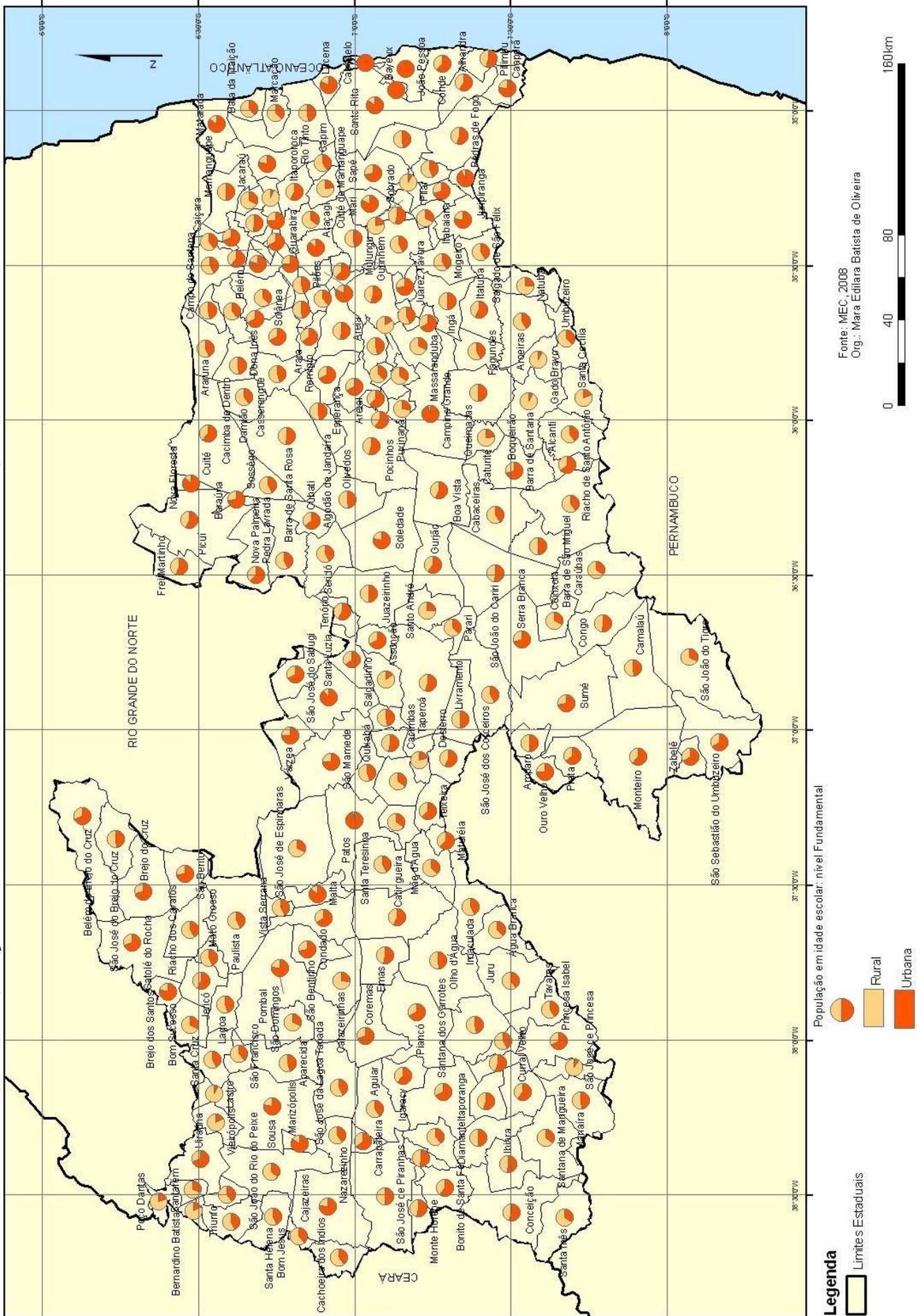
Podemos observar, desta forma, uma tendência dessas famílias rurais de matricular seus filhos em escolas localizadas na zona urbana. Isso pode decorrer de diversos fatores como: a preferência pelas escolas da cidade por acreditar que estas ofertam melhor ensino, e que apresentam melhores condições de infraestrutura; pela facilidade de acesso as escolas localizadas na zona urbana por oferta de transporte escolar; por as escolas localizadas no campo não comportarem este número de alunos em idade escolar apresentados pela Tabela 07; ou devido a distancia das escolas de áreas rurais em relação as diferentes comunidades rurais e a inexistência de transporte para os alunos se deslocarem até elas; ou ainda por inexistir escolas nas áreas rurais desses municípios.

Segundo dados do MEC (2008) muitos desses municípios possuem maior número de estabelecimentos de ensino localizados no campo. Porém, devemos questionar que estrutura tem essa escola no campo? Muitas dessas escolas funcionam em prédios pequenos e arranjados, ou ainda em antigas casas de fazenda, com poucos espaços para funcionamento de turmas, comportando um pequeno número de alunos. Têm-se através desses dados a real necessidade de escolas que dêem suporte a essas crianças não só no Ensino Infantil, que é o básico da educação ofertada pelo estado, mas sim em todos os níveis de ensino.

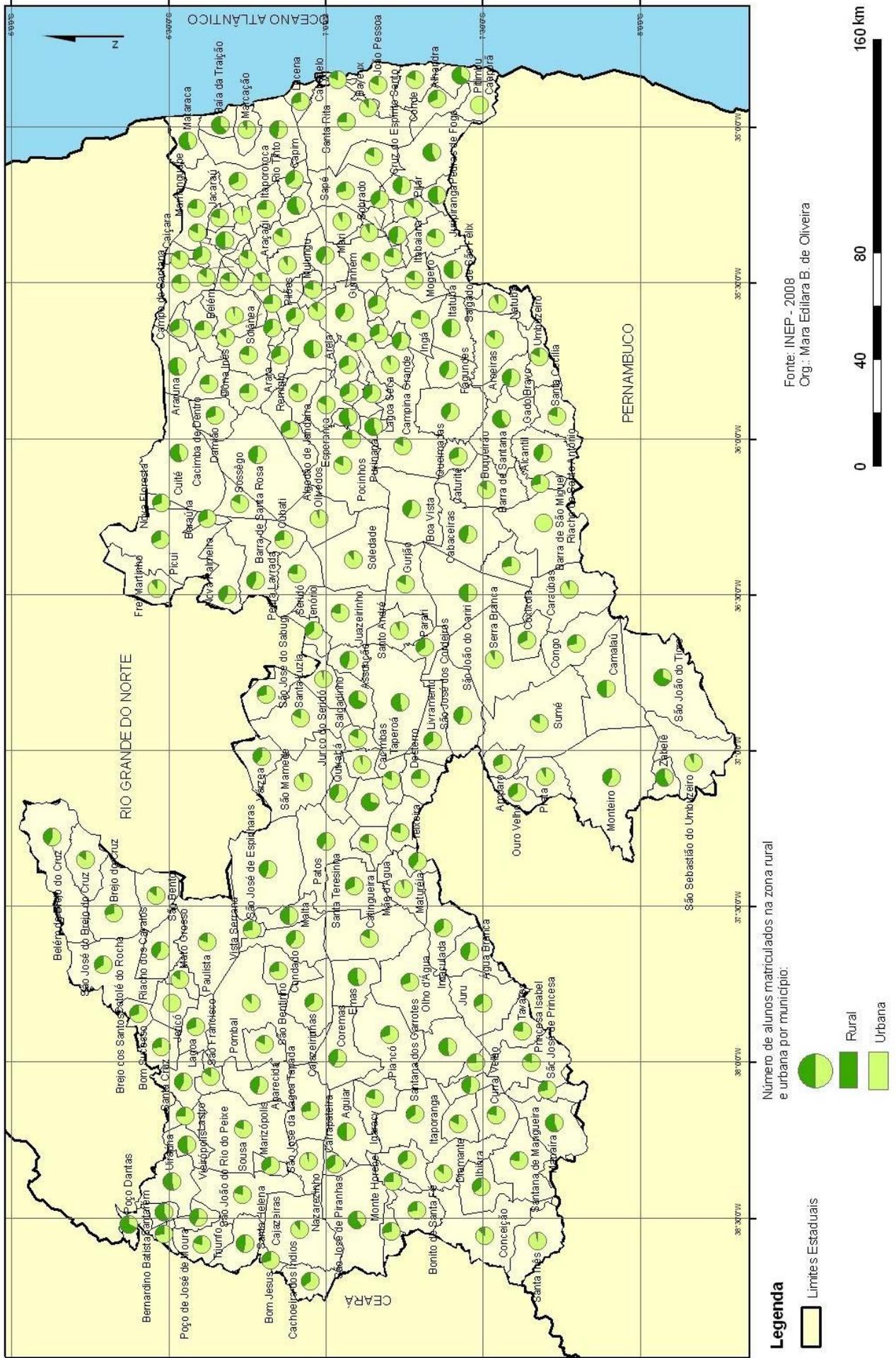
Destacamos ainda nesta Tabela os municípios de Dona Inês e de São José da Lagoa Tapada que possuem quase o total do número de alunos nesta mesma faixa etária matriculados em escolas localizadas na zona urbana, mesmo possuindo um maior número de alunos nesta mesma faixa etária residentes no campo.

Já referente aos dados de alunos em idade escolar do nível fundamental de ensino (6-14 anos), ainda segundo dados do MEC (2008), mais da metade dos municípios na Paraíba possuem número de alunos em idade escolar do Ensino Fundamental que residem na zona rural superior a da zona urbana, como mostra o Mapa 07.

Mapa 07: População em idade escolar Rural e Urbana por município: Ensino Fundamental, 2010



Mapa 08: Relação do número de matriculados no Ensino Fundamental em escolas localizadas na zona urbana e rural na Paraíba, 2009



Ao analisarmos o Mapa 08 em comparação com o Mapa 07 podemos destacar os municípios onde mais da metade dos alunos e alunas em idade escolar no nível fundamental mora na zona rural, no entanto, mais da metade das matrículas para esta faixa etária acontecem nas escolas localizadas na área urbana (ver Tabela 09).

Tabela 09: Paraíba: municípios com população rural em idade escolar do Ensino Fundamental superior a 50% e alunos matriculados na zona urbana também superior a 50%, e as respectivas taxas percentuais – 2010

	Municípios	População rural (%)	Alunos matriculados em escolas na zona urbana (%)
1.	Água Branca - PB	63	54
2.	Aguiar - PB	59	51
3.	Alagoa Nova - PB	53	68
4.	Alcantil - PB	60	56
5.	Algodão de Jandaíra - PB	51	70
6.	Aparecida - PB	55	70
7.	Araçagi - PB	64	54
8.	Araruna - PB	55	68
9.	Baía da Traição - PB	62	55
10.	Barra de São Miguel - PB	60	53
11.	Bernardino Batista - PB	82	58
12.	Bom Jesus - PB	62	57
13.	Bom Sucesso - PB	67	69
14.	Cabaceiras - PB	59	71
15.	Cachoeira dos Índios - PB	60	56
16.	Cacimba de Areia - PB	66	81
17.	Cacimba de Dentro - PB	51	65
18.	Cajazeirinhas - PB	73	64
19.	Camalaú - PB	51	65
20.	Caraúbas - PB	58	64
21.	Casserengue - PB	54	64
22.	Caturité - PB	77	65
23.	Coxixola - PB	69	57
24.	Cruz do Espírito Santo - PB	53	68
25.	Cuité de Mamanguape - PB	77	89
26.	Damião - PB	60	78
27.	Dona Inês - PB	62	73
28.	Gado Bravo - PB	92	58
29.	Gurinhém - PB	59	56
30.	Imaculada - PB	59	64
31.	Ingá - PB	50	64
32.	Jacaraú - PB	51	52
33.	Juazeirinho - PB	51	67
34.	Lagoa - PB	55	68
35.	Lagoa Seca - PB	64	51
36.	Lastro - PB	92	63
37.	Logradouro - PB	60	63
38.	Mãe d'Água - PB	62	72
39.	Manaíra - PB	51	67
40.	Massaranduba - PB	69	65
41.	Mato Grosso - PB	57	79

Continua

Continuação

	Municípios	População rural (%)	Alunos matriculados em escolas na zona urbana (%)
42.	Mogeiro - PB	60	60
43.	Mulungu - PB	52	59
44.	Natuba - PB	75	57
45.	Nazarezinho - PB	60	91
46.	Nova Olinda - PB	57	70
47.	Olho d'Água - PB	52	58
48.	Olivedos - PB	52	69
49.	Parari - PB	63	66
50.	Paulista - PB	58	59
51.	Pedra Lavrada - PB	58	53
52.	Pilões - PB	61	65
53.	Pilõeszinhos - PB	55	76
54.	Poço de José de Moura - PB	60	58
55.	Quixabá - PB	56	59
56.	Riachão - PB	53	78
57.	Riachão do Poço - PB	78	57
58.	Riacho dos Cavalos - PB	60	73
59.	Rio Tinto - PB	52	60
60.	Salgadinho - PB	85	53
61.	Santa Cecília - PB	81	50
62.	Santa Cruz - PB	58	79
63.	Santa Helena - PB	56	57
64.	Santa Inês - PB	65	52
65.	Santarém - PB	69	75
66.	Santa Teresinha - PB	60	77
67.	São Domingos do Cariri - PB	51	84
68.	São Francisco - PB	68	84
69.	São José da Lagoa Tapada - PB	58	73
70.	São José de Caiana - PB	62	65
71.	São José de Espinharas - PB	68	56
72.	São José dos Ramos - PB	67	56
73.	São José de Piranhas - PB	51	54
74.	São José do Bonfim - PB	66	73
75.	São José do Brejo do Cruz - PB	52	81
76.	São José dos Cordeiros - PB	59	72
77.	São Miguel de Taipu - PB	56	52
78.	São Sebastião de Lagoa de Roça - PB	62	67
79.	Seridó - PB	58	72
80.	Serra Redonda - PB	57	67
81.	Triunfo - PB	57	65
82.	Vieirópolis - PB	83	59

Fonte: IBGE, MEC, INEP, 2008.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

Como mostra a Tabela 09, 82 municípios apresentam número de alunos em idade escolar do Ensino Fundamental residentes na zona rural, e ainda assim possuem mais da metade do número de matrículas nesta mesma faixa etária, nestes municípios, em escolas localizadas na zona urbana. Com destaque para o município de Nazarezinho, no Sertão da Paraíba, onde quase todos os alunos se matriculam em escolas localizadas na zona urbana.

Percebemos ainda que o número de municípios com essas características se amplia quando se eleva o nível de ensino ofertado. Quando comparamos o número de municípios com essas características referentes ao Ensino Infantil com o Ensino Fundamental, esse número se eleva de 31 para 82 municípios. Significando que quanto mais se eleva o nível de ensino se amplia também as dificuldades de acesso, por parte da classe trabalhadora no campo, a escola no campo.

A partir dos dados apresentados uma questão que se coloca para reflexão é a seguinte: na Paraíba, nos municípios que apresentam população rural e população urbana²⁴, se mais da metade do total da população em idade escolar reside no campo, a que se deve que o número total de alunos matriculados nessas faixas etárias ainda seja menor nas escolas localizadas nas áreas rurais?

O percentual de alunos matriculados na zona urbana se amplia quando consideramos o número de matriculados em escolas que oferecem Ensino Médio²⁵. Entre as escolas municipais e estaduais na Paraíba, apenas 1% dos alunos estão matriculados em escolas localizadas na zona rural, como pode ser visto no Gráfico 06.

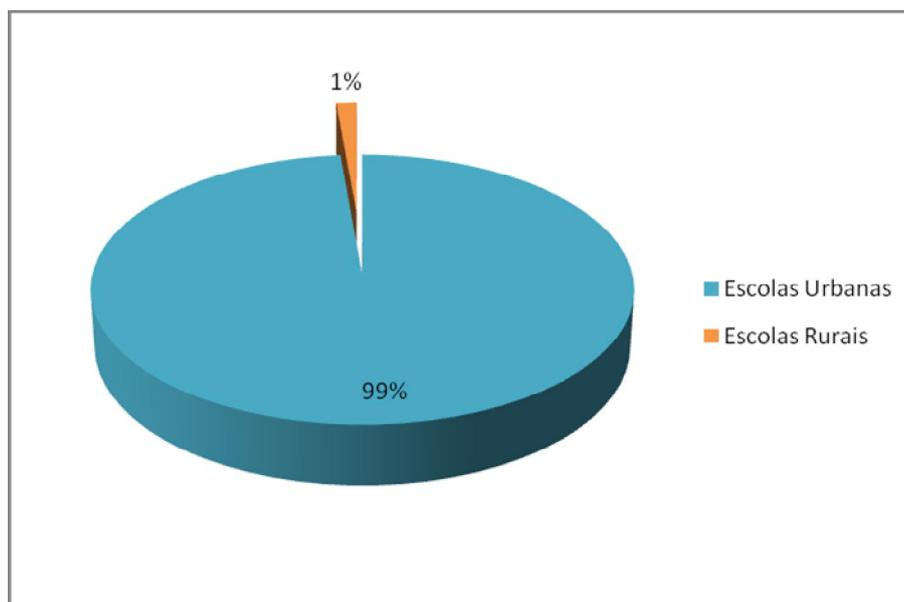


Gráfico 06: Percentual dos alunos matriculados em escolas na zona urbana e rural na Paraíba – Ensino Médio, Inep – 2008

Fonte: Censo escolar de 2008, Inep

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2009

²⁴ Definição do IBGE (2008).

²⁵ O Ensino Médio, nível escolar da educação brasileira, tem duração de três anos. O mínimo é de 2.200 horas de aula ao longo de 3 anos. Os estudantes devem ter concluído o Ensino Fundamental antes de serem autorizados a inscrever-se no Ensino Médio (www.mec.gov.br).

Uma mostra muito clara do atraso em termos educacionais no qual o campo na Paraíba continua imerso se reflete no Gráfico 06, que apresenta a disparidade entre o acesso ao ensino Médio dos alunos que residem nas cidades em relação ao acesso daqueles que vivem no campo. O baixo número de matriculados no Ensino Médio no campo decorre, diretamente, do fato da inexistência de escolas com esse nível educacional na zona rural na Paraíba. Segundo o MEC (2007) dos 320 estabelecimentos de Ensino Médio apenas 10 deles estão localizados na zona rural, ou seja, 3 % do total dos estabelecimentos.

Para o Estado esses alunos no campo não são alunos de pleno direito como os alunos da cidade, porque o direito à escola ainda não é um direito real, desde que o espaço concreto educativo, que é a escola, não existe em muitos desses espaços, ou quando existem não comportam o número de alunos que demanda-se no campo.

Diante da representação desses dados referentes ao atraso da educação no campo e de mobilização de luta por educação nessas áreas por meio dos movimentos sociais de luta pela terra, várias já foram as conquistas de melhorias educacionais no âmbito nacional e estadual, algumas delas são destacadas a seguir.

2.2. As conquistas na luta por uma educação de qualidade no campo: os caminhos possíveis

Diante da realidade apresentada da luta pelo acesso e permanência dos alunos/as do campo por e na escola, e pela luta por uma escola e uma educação de qualidade, bandeiras como vimos no capítulo anterior, presentes nas reivindicações dos movimentos sociais no campo, só devem ser ampliadas. Podemos destacar iniciativas significativas da classe trabalhadora no campo, organizadas para a efetivação de uma educação que vá além dos limites da educação de concepção elitista, que criticava Paulo Freire (2001):

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (p. 28).

Foi diante de pensamentos como o de Paulo Freire que nos últimos 20 anos do século XX as reivindicações e lutas das famílias trabalhadoras sem-terra brasileiras repercutiram no mundo todo, projetando internacionalmente a sua luta, ampliando a sua escala de atuação significativamente.

Problemas e contradições históricas do espaço agrário brasileiro transgrediram os limites dos acampamentos e assentamentos dos sem-terra, para entrar na pauta de reivindicações do movimento camponês mundial representado pela Via Campesina²⁶. A dinâmica social e espacial vivida pelos que no campo moram e trabalham têm construído e configurado “novos” territórios, gerando “novas” territorialidades de reforma agrária, identidades coletivas com uma dimensão territorial clara e, radicalmente, vinculada à história de lutas dos seus protagonistas. A educação e a escola em espaços e tempos diferentes não poderiam deixar de ser problematizadas pelos seus protagonistas.

Como resposta às demandas e lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação de qualidade surge, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera²⁷. O programa formula-se como uma Política Pública de Educação do Campo a ser desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária. Porém, concordamos com Nogueira (2010), quando o mesmo pondera sobre os limites das políticas públicas:

Os princípios políticos-pedagógicos do Pronera baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida das famílias assentadas. Contraditoriamente, a conquista ao acesso às políticas públicas, muitas vezes, pode significar uma conquista meramente formal, que não materializa, de fato, a conquista de direitos, como por exemplo, temos as políticas públicas voltadas a produção, como crédito e assistência técnica, conquistadas pelos camponeses. Em muitos casos, estas não têm significado avanços na construção de um projeto de reprodução camponesa nem de desenvolvimento territorial dos assentamentos de Reforma Agrária (NOGUEIRA, 2010, p. 109).

O Pronera e demais projetos de educação para áreas de assentamentos rurais têm apoio no conjunto de ações do Movimento Nacional *Por uma Educação do Campo*, que reúne as

²⁶ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar. A Via Campesina não se opõe ao comércio agrícola, desde que as condições acima enunciadas sejam respeitadas, em particular para aqueles produtos que necessitem de condições climáticas específicas. Para a Via Campesina, a biodiversidade tem como base fundamental o reconhecimento da diversidade humana, a aceitação de que somos diferentes e de que cada povo e cada pessoa têm liberdade para pensar, para ser e agir (*site*: Rede Social de justiça e direitos humanos, acessado em 20/11/2009: www.social.org.br).

²⁷ O Pronera é uma política pública de educação voltada para os assentados das áreas de Reforma Agrária. Ele articula diversos ministérios, diferentes esferas governamentais, instituições, movimentos sociais do campo, e sindicatos dos trabalhadores rurais. Tem por objetivo principal o de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo. Assim, os princípios políticos pedagógicos do Pronera baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida das famílias trabalhadoras assentadas (NOGUEIRA, 2010).

mobilizações/ações dos diferentes movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, por uma combinação das lutas dos sem-terra, pela implantação de escolas públicas, nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, sua experiência de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008).

Em muitos dos estados federativos no Brasil, como é o caso da Paraíba, a existência da escola, enquanto espaço físico, em zonas rurais, ainda é um desafio. Seja em áreas de assentamentos, acampamentos ou comunidades rurais, os ideólogos, seguidores e multiplicadores deste novo paradigma educativo enfatizam, tanto nas pesquisas quanto nas políticas educativas, o reconhecimento do protagonismo político, cultural, aliás, educativo dos movimentos sociais do campo. Em muitos casos, o desafio agora colocado para a escola e os educadores é partir do entendimento dos processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem enquanto processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade. E tudo isso “localizado” em uma espacialidade concreta, a rural.

Desta forma vemos que um projeto de educação para o campo vem se construindo ao longo desses dez anos de mobilização dos camponeses e trabalhadores do campo através de diversas organizações, sejam elas, movimentos sociais, ONGs, Igreja. A ausência histórica do Estado na formação/educação desses sujeitos sociais vem sendo negada pela ausência de políticas públicas educacionais que afirmem a classe trabalhadora no campo e as suas necessidades históricas. É diante dessa realidade que o MST vem ampliando as dimensões reais da sua luta, para além da luta pela/e na terra, a luta pelo direito real a uma educação do e no campo.

2.3 O paradigma da Educação do/no Campo e o movimento pela sua efetivação

Uma ciência, durante o seu processo de construção passa por inúmeras revoluções científicas. Segundo (Kuhn, 1990), “as revoluções científicas são aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (p. 125). Mas o que é um paradigma? E como a Educação do Campo se constitui em um paradigma em construção?

Segundo Kuhn (1990), resumidamente, paradigma é o conjunto de teorias e fenômenos reunidos por escolas de pensamento que comungam de um mesmo conjunto de teorias e fenômenos. Este autor traz em sua obra *Teoria das Revoluções Científicas* amplas discussões em torno do que é um paradigma e como ele é construído a partir das revoluções científicas.

Ao realizar essa análise, Kuhn (1990), compara as revoluções políticas com as revoluções científicas, e afirma:

As revoluções políticas iniciam-se com um sentimento crescente, com frequência restrito a um segmento da comunidade política, de que as instituições existentes deixaram de responder adequadamente aos problemas postos por um meio que ajudaram em parte a criar. De forma muito semelhante, as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma (p. 126).

Desta forma, assim como as revoluções políticas visam realizar escolhas entre instituições políticas em competição, as revoluções científicas visam realizar escolha entre paradigmas em competição. Desta forma, o paradigma da Educação do Campo nasce como superação do paradigma da Educação Ruralista, o qual se fundamentava em um conjunto de teorias e fenômenos, que com uma visão desenvolvimentista, defendia que os conhecimentos do trabalhador rural eram arcaicos, e necessitavam serem substituídos por novos conhecimentos. Desta forma, a Educação Ruralista, buscava a implantação de novas técnicas de plantio e de colheita, para acompanhar a modernização no campo, ou ainda, para diminuir as tensões sociais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O paradigma da Educação do Campo busca reunir o conhecimento da classe trabalhadora no campo e a cultura camponesa, para construir uma identidade que lhe é própria. Os seus ideólogos são os próprios sujeitos dessa educação, que trabalham e vivem no campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, que por muitos anos foi tratado de modo preconceituoso, discriminatório.

Porém, várias são as dificuldades enfrentadas pelas escolas no campo para implementação de uma educação voltada para a construção do paradigma da Educação do Campo. Nas escolas de assentamentos rurais do MST na Paraíba percebemos que os sujeitos estão à margem da construção da educação implementada na escola, os educadores em sua maioria não são assentados de Reforma Agrária, e não conhecem a luta e mobilização pela qual essas famílias estiveram/estão submetidos.

A Educação do Campo visa romper com a visão de trabalhador rural que por muitos anos foi construída pela Educação Ruralista, de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do

campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância (CALDART, 2008).

Assim, para entender esse processo de construção do paradigma da Educação do/no Campo, partimos da premissa de que o campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas.

Assim, surge o Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo, suas propostas e seu rebatimento na mudança de paradigma. Tentaremos entender o paradigma da Educação do/no Campo a partir de autores como Arroyo; Caldart; Molina (2004), que defendem a ideia de que a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado acesso aos avanços havidos nas décadas de 1980 e 1990, no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Observamos como o paradigma da Educação do/no Campo nasce, sobretudo, de um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. Esses autores enfatizam que a questão central para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação (MOLINA et al., 2004).

A grande lição segundo Molina (2004) e um grande desafio para o pensamento educacional da Educação do Campo é entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade. O direito à escolarização ressignificado e repostado com maior abrangência e urgência propõe uma educação e uma escola vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que vivem e trabalham no campo. Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar docente, que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (MOLINA et al., 2004).

Essa visão do campo como um espaço composto por possibilidades de 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 nesse projeto. A Educação do Campo tem ainda o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo, de desvendar a inexistência de uma relação hierárquica, entre a cidade e o campo, ou seja, cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

No campo esse processo desigual e excludente tem gerado maior concentração da propriedade e da renda (OLIVEIRA, 2001). Nas cidades esse processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Por outro lado, há também outro fenômeno importante a considerar que é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo, presente nesse processo. A extraordinária migração campo-cidade, combinada à hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos pesquisadores e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. Dessa forma a única possibilidade do trabalhador rural seria inserir-se no modelo de mercado dominado pela agricultura capitalista.

Para o Movimento por uma Educação do Campo, para que aconteça essa tão esperada modernização da agricultura brasileira, é necessário um projeto de educação que contribua para a realidade do campo. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade, por suas iniciativas e reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem (MOLINA et al., 2004).

2.4 A educação formal para consolidação do capital: impasses e desafios

O MST, com o desenvolvimento de pedagogias vinculadas à luta e à vida no campo em suas escolas, busca, também, a construção de uma Escola do Campo, vinculada ao movimento social de luta pela Reforma Agrária no Brasil, sendo esta uma escola pública e com participação da comunidade na sua gestão. A escola seria, portanto, para o MST, o lugar do movimento das pedagogias existentes e de constituição da Pedagogia da Terra²⁸.

²⁸ Caldart (2004) apresenta a ideia de que o MST se utiliza de várias pedagogias para construir a Pedagogia do Movimento Sem-Terra. A Pedagogia da Terra é uma das pedagogias utilizadas durante as práticas pedagógicas

No entanto, entendemos o ato educativo como todo processo de realização do homem pelo e através do trabalho. Concordamos com Paludo (2006), quando a mesma afirma:

Para garantir, produzir e reproduzir a sua existência, a humanidade precisa transformar a natureza na direção de suprir as suas necessidades, o que faz realizando ações adequadas aos objetivos, pelo e através do trabalho. Neste processo, cria-se o mundo humano, homens e mulheres tornam-se seres sociais e aprendem a viver em sociedade. A este processo de prática e de aprendizado podemos chamar de educação (p. 06).

O próprio Movimento Sem-Terra constrói suas escolas tendo o trabalho como princípio educativo. Como consta no Caderno Educativo nº 09 do Setor de Educação do MST:

Para escola do MST o trabalho é um princípio educativo fundamental. Ele envolve o esforço físico e mental que transforma a natureza e, ao transformar a natureza, nos transforma, nos humaniza. É o trabalho que nos diferencia dos outros seres vivos. Através dele de forma pessoal e coletiva, garantimos as condições objetivas de nossa qualidade de vida. O trabalhador se deseduca e se desumaniza ao ser desapropriado, desqualificado e ou explorado em seu trabalho (p. 8).

Na contramão desse conceito de educação está a educação institucionalizada que, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dos dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÈSZÀROS, 2005).

A educação formal não é a força ideológica primária que consolida o capital, porém ela não é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Segundo Mèszàros (2005),

Uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 45).

do movimento, a qual se fundamenta na afirmativa de que no trabalho na terra o homem também aprende, e este momento é considerado pelo MST enquanto um momento educativo (CALDART, 2004).

Ao produzir essa sociedade conformada e sem questionamentos, não é ocasional o desenvolvimento de todo um sistema educacional formal, representado pelas escolas, por exemplo, incumbidos da tarefa de socializar e, ao mesmo tempo, passar os conhecimentos que possam ser operacionalizados no sentido desejado pelo capital.

Dessa forma, o complexo educativo coloca em marcha toda uma série de mediações, sendo ele próprio uma mediação, que pode tanto desvelar como encobrir o sentido real das relações sociais. Neste sentido, Santos (2008) ressalta:

(...) cada forma de sociabilidade presente no terreno da história, condensada em determinados modos de produção, estrutura um determinado complexo educativo específico. Desse modo, se o capital precisa subordinar todas as forças sociais existentes com o intuito de convertê-las em elementos propulsores da sociedade regida pela lógica da produção de mercadorias, emerge como desdobramento necessário que o complexo educativo, no sentido amplo em que vimos tratando até aqui, deve, necessariamente, ser direcionado e potencializado por meio de mecanismos específicos e dentro de espaços que guardem suas especificidades (p. 41).

A educação formal, portanto, encontra-se obstaculizada pela sociedade de classes, desde que o complexo educativo formal foi criado por e para a classe burguesa, assim como para defender e justificar os ideais da classe dominante. Assim, para a classe dominada, a classe trabalhadora, apenas lhe restou ser disciplinada nos ideais burgueses de classe que, segundo Orso (2008),

Quanto à educação formal, ela geralmente se parece mais com uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, do que como meio de transformação e de revolução social. Mesmo quando tem a preocupação de ser crítica, de subverter a ordem acadêmica e de questionar o sistema vigente, o que é um tanto raro e incomum nos tempos atuais, é envolvida por um amplo aparato disciplinar e burocrático deixando pouco espaço para flexibilidade e para a realização de experiências alternativas (p. 51).

Segundo Santos (2008), “a realização ampla e restrita do processo educacional não apenas encontra-se obstaculizada pela sociedade de classes, mas também se tornou mais ampla e complexa no transcurso do século 20” (p. 45). A escola, assim como as demais instituições do modo capitalista de produção, se subordinou à lógica e dinâmica do capital, em busca da “qualificação”, “empregabilidade” e “qualidade total”. É importante ainda destacar a capitulação do movimento operário à lógica do sistema, envolvendo sindicatos, patronato e aparelho do Estado, identificados como parceiros sociais. Como destaca Santos (2008):

A incorporação pelas centrais e sindicatos dos princípios guias da educação burguesa culmina com a formação, nessas instituições de classe e de espaços de treinamento para os trabalhadores por meio das quais busca-se fornecer uma determinada educação que os capacite a retornar ao mercado de trabalho (p. 45).

A ideologia da classe dominante é o conteúdo básico da formação humana na educação formal. A sociedade em classes está estruturada no direito à propriedade privada, mas como a propriedade privada é apropriada por uma minoria, é necessário que a maioria reconheça como legítimo o direito da propriedade e, pela ideologia, alimente o sonho de um dia também se tornar proprietário de algum meio de produção.

Neste sentido, o direito à propriedade privada entra na educação como conteúdo ideológico para legitimar as relações de classes e o direito de exploração pela classe. No campo estas relações são ampliadas quando encontramos trabalhadores sem-terra que lutam ou lutaram pela conquista da terra, organizados em movimentos sociais contra²⁹ a propriedade privada. Como inserir esse sujeito em uma escola ideologicamente voltada para a legitimidade da exploração de classe?

Assim, as contradições presentes na construção de escolas no campo, que busquem a emancipação humana são inerentes ao próprio sistema capitalista de produção. Desta forma, a construção de um projeto de educação que seja construído por e para os trabalhadores no campo se faz urgente e necessário. Dar continuidade às bandeiras de luta dos movimentos sociais de luta pela terra é ainda papel fundamental desta educação, a Educação do/no Campo. Devido as lutas e os debates em torno desta concepção de educação sobre políticas públicas terem se centrado na escola, ou nos processo de escolarização, tem sido muitas vezes restringida a esse âmbito.

Porém, a sua materialidade origem e seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória tensionam essa centralidade e a própria concepção de escola que dela decorre. Segundo Caldart (2008), “a focalização na escola pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão moderno-liberal de educação” (p. 79). Por isso um projeto de educação emancipatória precisa tensionar a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola.

²⁹ Sabemos, pois, que ao lutarem pela terra, os sem-terra se tornam assentados de Reforma Agrária e conquistam a sua terra, e depois de um longo percurso de pagamento de dívida da terra, eles conquistam o direito à propriedade, ou seja, à propriedade privada da terra. As terras, que antes eram latifúndios, hoje se tornam minifúndios. Porém, neste processo contraditório, está “a mão invisível do capital”, o Estado, que com projetos reformistas, ao invés de quebrar com a propriedade privada da terra, abraçando a bandeira de luta levantada antes pelos movimentos sociais, os silencia apenas subdividindo poucos pedaços de chão; ao final, os movimentos de luta pela terra não atingem os seus ideais, no entanto, conquistam o direito de ter a terra para plantar e para viver.

Capítulo 3

A escola que temos e a escola que queremos: as escolas de assentamentos rurais do MST na Paraíba

3 A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS: AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO MST NA PARAÍBA

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado, leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

A epígrafe retirada da fala de Marx nos leva a refletir em torno da educação que nós queremos para o campo brasileiro hoje. A condição de “sujeitos esquecidos” à qual nos referimos no capítulo anterior só pode ser superada a partir da atividade humana apreendida como prática transformadora. Assim, é através da luta, organização e mobilização da classe trabalhadora no campo que podemos superar a escola que temos e construir a escola que queremos, baseada na educação para a emancipação humana.

As contradições, impasses e desafios encontrados na construção das escolas do campo do MST na Paraíba estão para além da força política de um movimento social, que tem como bandeira de luta uma educação de qualidade para as áreas de assentamentos rurais. Precisamos entender essas dificuldades a partir dos entraves colocados pelo Estado aos movimentos sociais no campo, e, por conseguinte, à educação implementada por esses sujeitos.

A educação que o MST vem construindo, ultrapassa as barreiras de uma educação burguesa, rompe com paradigmas e alcança a sua prática nas escolas de assentamentos rurais, no Estado da Paraíba. De forma tímida, essas escolas vêm ganhando força, ampliando as conquistas no âmbito educacional no campo; a escola do MST vem se construindo a cada dia.

3.1 A luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba: a escola que temos e a escola que queremos

A luta pela educação nas áreas de assentamentos rurais do MST na Paraíba faz parte de uma luta maior. É parte constituinte da bandeira de luta deste movimento social, que é

também territorial, e que tem, dessa forma, (re)construído territórios com espaços educativos diferenciados. Esses territórios são construídos a partir de um projeto político e social alternativo apresentado pelo movimento. Ao analisar essa proposta política do MST, Montenegro (s/d) destaca três pontos nos quais esse movimento se apoia:

En este sentido, es cierto que no podemos hablar propiamente de una alternativa de desarrollo elaborada por el MST, no obstante, existen tres puntos de apoyo sobre los que este movimiento social construye su propuesta y al mismo tiempo su crítica de la propuesta existente: producción, educación y formación política. Tres aspectos interrelacionados, que en ningún caso pueden entenderse separadamente (p. 07, grifo do autor).

De forma precária e contraditória, nos *acampamentos* e *assentamentos* organizados pelo MST, se colocam em prática princípios básicos que giram em torno dos aspectos que Montenegro destaca. Em relação à educação do e no campo, Montenegro (s/d) levanta:

El énfasis que el MST realiza en la educación de *acampados* y *asentados* revela su preocupación con una mejora a largo plazo de las condiciones de vida de los trabajadores que lo componen. Educación infantil y de jóvenes y adultos, que eleven el nivel de alfabetización y conocimientos de una clase social habitualmente excluida también de la educación formal. Fomento de la expresión cultural y artística. Formación técnica para introducir en los *asentamientos* las nuevas matrices productivas y difundir modelos cooperativos. Formación en medicina tradicional y alimentación, como forma de prevenir enfermedades y restringir la necesidad de una medicina formal de difícil acceso y cara. En fin, la preocupación con la educación continuada y siguiendo pedagogías que parten del contexto en que los trabajadores viven, se convierte en una de las principales causas del MST, con sus casi 20 años de existencia, ser el movimiento social con una vida más larga en la historia brasileña (p. 06).

Porém, aqui esbarramos em uma contradição: não é papel do Estado garantir educação de qualidade e para todos? Paulo Freire (2001) já polemizou essa problemática ao afirmar:

Daí também, o equívoco em que tombam os grupos populares do Terceiro Milênio quando, no uso de seu direito mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever e oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades criam suas escolas, instalam-nas com o mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas (p. 21).

Ao construir suas próprias escolas, os movimentos sociais exigem o Estado de sua obrigação. Neste sentido Freire (2001) afirma:

A situação se torna cômoda para o Estado. Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz (p. 21).

Aliás, ao tentar construir uma educação que busque a emancipação da classe trabalhadora no campo, e que busque a consolidação de uma identidade sem-terra, o MST esbarra na problemática de: como construir uma educação emancipadora em instituições formais (escolas), regidas pelo Estado, que sempre sustentou uma educação fundamentada em valores burgueses e direcionada para uma classe elitista? Educação essa que, segundo Santos (2008),

(...) é insuficiente e limitada, do ponto de vista da construção do humano genérico, visto encontrar-se subordinado aos interesses de uma classe. Consequentemente, pensar o processo educativo formal em sua plenitude exige uma forma de sociabilidade que transcenda a sociedade de classes. Sem essa superação tanto o complexo educativo, quanto a educação formal, ministrada pela escola, continuarão incipientes no trabalho de construção de seres sociais capazes de se apossarem das múltiplas possibilidades abertas pela riqueza material e espiritual produzida pelo processo civilizatório (p. 44).

Permanecer na construção de planos reformistas educacionais para o campo é permanecer na educação burguesa citada por Santos (2008). Sobre as reformas educacionais, para Mészáros (2005) a reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas funções de mudança:

Porém, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo na educação. Essas mudanças sob tais limitações, são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (p. 25).

Mesmo diante da conquista de programas de reformas educacionais por movimentos sociais de luta pela terra, onde os seus reais objetivos são ir além do capital, não será através dessas reformas que essa educação romperá a educação burguesa e construirá uma educação emancipadora, pois, como afirma Mészáros (2005),

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (p. 26).

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia, e ainda consiste, segundo Mészáros (2005), “no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *informáveis*”, pois:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (p. 27).

O MST tem tentado romper essas barreiras e construir suas próprias cartilhas, suas próprias pedagogias, enfim, suas próprias escolas. Porém, muitas vezes, ou sempre, como no Estado da Paraíba, suas escolas funcionam em prédios municipais, e são regidas pelo MEC. Desta forma, muitas de suas ações ficam atadas às esferas governamentais. No entanto, o que buscamos destacar é a forma pela qual o movimento vem conquistando seus territórios, conquistando assim o direito à escola, pois acreditamos que só com a conquista inicial desse espaço será dado um passo à frente na conquista por uma educação emancipadora para a classe trabalhadora no campo.

Na Paraíba o MST, desde seu primeiro acampamento nas terras do Abiá³⁰, como relatado anteriormente, os sem-terra construíram o barracão para que funcionasse a escola. Desde então foi levantada a bandeira da luta por uma educação nesses territórios no estado. O esfor-

³⁰ As terras do Abiá pertenciam ao domínio territorial da família latifundiária Lundgren (ver mapa no anexo I), essas terras foram espaço de intensos conflitos organizados pela CPT e pelo MST. Ver mais sobre as terras do Abiá em Pereira (2005).

ço dos acampados e assentados para a permanência dessas escolas foi tamanho que muitos dos professores de alfabetização foram os próprios acampados ou assentados, com maior nível de instrução. Porém, a discussão de uma educação diferenciada nessas escolas é recente no estado. O avanço na discussão referente a uma educação de qualidade para o campo a nível nacional por meio, principalmente, do Movimento Nacional Por uma Educação Básica do Campo, fica estagnada quando nos deparamos com a realidade do esquecimento, por parte das instâncias governamentais, das escolas no campo na Paraíba. Quando enfrentamos a realidade de visitar as escolas de assentamentos rurais do MST na Paraíba, percebemos que a inexistência de escolas no campo é a principal deficiência, ou ainda pior, quando a falta de infraestrutura das escolas ainda é o primeiro problema enfrentado por esses sujeitos que formam parte dessa educação, ou seja, professores, diretores e alunos.

Constatamos que o processo de territorialização desses assentamentos, e, consequentemente, de suas escolas, ou seja, os conflitos e as relações de poder envolvidas durante o processo de luta pela terra foram diferenciados, principalmente se levarmos em consideração as diferentes e as várias regiões do estado.

3.2 As escolas dos Assentamentos Rurais do MST nas Brigadas Regionais na Paraíba

Na Mesorregião da Mata Paraibana destacam-se as Brigadas Almir Muniz e João Pedro Teixeira (ver Mapa 02, p. 43). Nessa região houve uma grande influência de organização dos trabalhadores rurais pelas Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960. Foi ainda onde ocorreu a primeira desapropriação de terra em uma ocupação do MST no estado, já na década de 1990, e continua marcada por fortes conflitos pela terra, frutos dos processos de expropriação dos trabalhadores rurais de suas terras de trabalho pelo capital monocultor da cana-de-açúcar. Conflito presente no decorrer da história de formação territorial desse espaço regional³¹.

Segundo o coordenador do Setor de Educação do MST no estado, essa região destacou-se no âmbito educacional, principalmente nas tentativas mais consolidadas de construção de uma educação de qualidade para as escolas do campo:

³¹ O predomínio da cana na paisagem da Zona da Mata paraibana é uma constante, do início da colonização aos dias atuais. Porém, a forma como se organizou o espaço nem sempre foi a mesma. Ela sofreu modificações significativas, dependendo ora de condicionantes externos, ora das mudanças nas relações técnicas e sociais de produção. De modo geral é possível identificar três grandes momentos desse processo no período em análise: o domínio dos engenhos; o da efêmera experiência dos engenhos centrais e o de dominação da usina de açúcar (MOREIRA e TARGINO, 1997).

No sentido da escola, a brigada mais forte é aqui, principalmente a na Brigada João Pedro Teixeira, na verdade é que aqui tem uma construção grande, de certa forma histórica, da educação escolar. Começou pelas Maçanganas a gente construiu muitas experiências a partir da Pedagogia do Movimento, desde 1996 e 1997. Pelas Maçanganas construímos uma experiência muito legal, principalmente, na Maçangana II e III, tinha uma galera lá fantástica, que estudou junto comigo no magistério, Janaína, Terezinha, gente boa, depois a gente avançou pra Chico Mendes, para Antônio Conselheiro, então toda essa Brigada ela teve uma construção, ela teve uma vivência da Pedagogia do Movimento, é tanto que as áreas que vêm depois são muito inspiradas por essas outras áreas. (Diretor da Escola Zumbi dos Palmares, coordenador do Setor de Educação do MST – PB, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010).

A experiência vivida pelo atual coordenador do Setor de Educação do MST retrata o processo de luta e mobilização pela educação, vivenciado pelo Movimento na Mesorregião da Mata Paraibana, anterior à efetivação desse setor no estado. Foi a partir dessas experiências que a construção das escolas nessa região se deu de forma mais intensa. Se analisarmos o Mapa 01 (p. 23) de localização das escolas no estado, vemos que é na Mata Paraibana onde hoje está concentrado o maior número de escolas.

A Tabela 10 apresenta as Brigadas Regionais espacializadas na Mesorregião da Mata Paraibana, os assentamentos do MST localizados nessas brigadas, e as escolas localizadas nas áreas de assentamentos. Destaca-se um número efetivo de assentamentos com escolas na Brigada João Pedro Teixeira, de cinco assentamentos do MST, quatro possuem escolas.

Tabela 10: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião da Mata Paraibana, PB – 2009

MESORREGIÃO DA MATA PARAIBANA	
Brigada Regional do MST Almir Muniz	
Assentamentos	Escolas
Nova Vida	Esc. Mun. de Ens. Fund. de Nova Vida
Primeiro de Março	Esc. Mun. de Ens. Fund. Reginaldo Claudino Sales
Teixeirinha	Esc. Mun. de Ens. Fund. Teixeirinha
Brigada Regional João Pedro Teixeira	
Assentamentos	Escolas
Assentamento Antonio Conselheiro	Esc. Mun. de Ens. Fund. Beatriz Lopes

Assentamento Chico Mendes	Esc. Mun. de Ens. Fund. Francisco Mendes
Assentamento Zumbi dos Palmares	Esc. Mun. de Ens. Fund. Zumbi dos Palmares
Assentamento Tiradentes	Esc. Mun. de Ens. Fund. Tiradentes

Fonte: Trabalho de Campo, 2008-2009

Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

Como mostra a Tabela 10, os assentamentos rurais do MST, que têm escola na Mesorregião da Mata Paraibana, são: Nova Vida, Primeiro de Março e Teixeira, localizados no município de Pitimbu; Zumbi dos Palmares e Tiradentes localizados no município de Mari; Chico Mendes no município de Riachão do Poço e; Antonio Conselheiro em São Miguel de Taipú.

Esses assentamentos, que hoje comportam um total de 694 famílias, foram oriundos de conflitos entre os trabalhadores (rendeiros, posseiros e parceiros), organizados pelo MST e, os proprietários das terras. Ainda juntaram-se à luta do movimento na região, famílias de trabalhadores rurais que foram expulsas da terra no decorrer do processo de modernização agrícola, principalmente da monocultura da cana, ampliando as periferias das cidades mais importantes da Mata Paraibana, como João Pessoa, Bayeux, Cabedelo e/ou Santa Rita.

Nessa mesorregião do estado, o tamanho médio dos lotes dos Projetos de Assentamentos varia entre 5 a 8 hectares. Todos os assentamentos destacados se organizam em agrovilas³². Durante os nossos trabalhos de campo constatamos a presença de cana-de-açúcar em alguns dos assentamentos visitados, seja para a venda para as usinas próximas, seja como terra arrendada para estas, situação contraditória em que as famílias assentadas se veem sujeitas ao capital açucareiro após a conquista concreta das suas terras³³.

Quanto às condições dos espaços físicos das escolas em áreas de assentamentos rurais localizadas na Mata Paraibana, podemos destacar dois grupos de escolas com características um pouco diferenciadas. O primeiro grupo que é formado pelas escolas da Brigada Almir Muniz, apresentam condições infraestruturais superiores às escolas do segundo grupo, localizadas na Brigada João Pedro Teixeira. Durante os trabalhos de campo pudemos constatar que

³² A forma de agrovila que o Incra mais incentiva é a em que a casa do assentado fica localizada numa vila afastada de sua parcela, do lote individual. Quanto à proposta do Incra, de organizar o assentamento em forma de agrovila, um estudo demonstra que assentados entrevistados se manifestaram contra, alegando principalmente que o Incra favorece esse tipo de organização por facilitar e baratear a implementação do fornecimento de água e energia (SOUZA, s/d).

³³ Para uma compreensão mais detalhada desse processo em curso, conferir as pesquisas de Torres (2009); Freire (2009), sobre as condições de trabalho e avanço da cana na região.

as escolas do primeiro grupo apresentam salas de aula condizentes com o número de alunos atendidos; que os espaços direcionados para atividades administrativas e secretariado sempre estão presentes. Possuem também um bom número de equipamentos como computadores e impressoras. A oferta de água é encanada, o acesso à escola é feito por ônibus escolares, o número de professores atende à demanda das escolas, a oferta de merenda é regular. Como mostra a Tabela 11.

Tabela 11: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Almir Muniz - 2009

Nome da escola	Número de profissionais na escola	Formas de acesso à escola	Tipo de prédio	Fontes de abastecimento de água
Escola Nova Vida	4 professores, uma merendeira, uma diretora e uma secretária.	A pé.	Próprio, construído pela prefeitura	Poço artesiano da escola
Escola Primeiro de Março	15 professores, diretora, secretária, zeladora e merendeira.	Ônibus escolar.	Próprio construído pela prefeitura.	Caixa d'água que abastece a escola e os lotes das casas.
Escola Teixeira	4 professores, 01 merendeira, 01 diretora e 01 secretária.	A pé.	Próprio construído pela prefeitura.	Poço artesiano da escola

Tabela 11: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Almir Muniz - 2009

Continuação			
Nome da escola	Espaços existentes na escola	Equipamentos existentes na escola	Oferta de merenda
Escola Nova Vida	Cozinha, sala da diretoria, 02 salas de aula.	Fogão, mimeógrafo, TV, som, DVD e instrumentos agrícolas	A escola não oferece merenda regularmente, é composta por parte de produtos industrializados e parte de produtos naturais do próprio assentamento.
Escola Primeiro de Março	Cozinha, sala para diretoria, almoxarifado, sala de professores e 04 espaços de sala de aula.	Fogão, mimeógrafo, TV, som, DVD, máquina fotográfica, computador, impressora	A escola oferece merenda regularmente, é feita predominantemente de produtos industrializados.
Escola Teixeira	Cozinha, 04 espaços de sala de aula, pátio e sala de diretoria.	Fogão, mimeógrafo, TV, som, DVD, máquina fotográfica, computador, impressora	A escola não oferece merenda regularmente, é composta por parte de produtos industrializados e parte de produtos naturais do próprio assentamento.

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

Em relação ao nível e modalidades de ensino ofertadas, como mostra a Tabela 12, essas escolas obtêm destaque entre as escolas estudadas, pois duas delas ofertam o nível do

Fundamental II; não possuem turmas multisseriadas, todas atendem à modalidade de Jovens e Adultos e apresentam um número considerável de turmas funcionando.

Tabela 12: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Almir Muniz, 2009

Nome da escola	Níveis de ensino	Número de turmas	Existência de turmas multisseriadas	Existência de programas -EJA
Escola Nova Vida	Infantil, Fundamental I.	04 turmas	Não funciona	EJA Alfabetização e EJA Fundamental I e II.
Escola Primeiro de Março	Infantil, Fundamental I e II.	10 turmas	2 turmas	EJA Alfabetização e EJA Fundamental I e II.
Escola Teixeira	Infantil, Fundamental I.	04 turmas	1 turma	Não possui

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

As escolas localizadas nos assentamentos da Brigada João Pedro Teixeira, como mostra a Tabela 13, possuem deficiências referentes à infraestrutura e acesso a equipamentos. Com pouca estrutura, estas escolas passam por várias dificuldades de funcionamento. A Tabela 13 mostra que em sua maioria as escolas apresentam um baixo número de professores, como é o caso da escola Zumbi dos Palmares, que em fevereiro do ano de 2010³⁴, não se sabia ainda como a única professora concursada pela prefeitura daria conta de dar aula, nos dois turnos de funcionamento da escola, ambos os turnos com mais de uma turma, enfrentando ainda as dificuldades das turmas multisseriadas³⁵.

³⁴ Entrevista realizada junto à diretoria da escola Zumbi dos Palmares em fevereiro de 2010.

³⁵ Nesse momento de realização de entrevista ainda foi afirmado pelo diretor da escola que foi prometido, por parte da Secretaria de Educação Municipal de Mari, a contratação para este ano de mais duas professoras, porém essas deveriam ser concursadas pela prefeitura.

Tabela 13: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional João Pedro Teixeira – 2009

Nome da escola	Número de profissionais na escola	Formas de acesso à escola	Tipo de prédio	Fontes de abastecimento de água
Escola Tiradentes	7 professores, 1 merendeira, e 1 zelador	De bicicleta	Próprio. A antiga casa do fazendeiro.	Poços artesanais de casas mais próximas à escola.
Escola Zumbi dos Palmares	1 professora e 1 diretor.	De bicicleta.	Próprio, construído com recursos do Programa do MDA, Territórios Rurais	Poço artesiano da escola
Escola Chico Mendes	3 professores, 1 diretora e uma merendeira	De bicicleta.	Próprio, construído pela prefeitura.	A água é encanada de um poço artesiano comum do assentamento para uma caixa-d'água na escola.
Escola Beatriz Lopes	4 professores	De bicicleta.	Prédio da associação do assentamento.	Poço artesiano da fazenda vizinha ao assentamento

Continua

Tabela 13: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional João Pedro Teixeira, 2009

Continuação		
Espaços existentes na escola	Equipamentos existentes na escola	Oferta de merenda
Cozinha, sala de diretoria, sala de professores e 3 salas de aula.	Fogão, mimeógrafo, geladeira, TV, som, ventilador, DVD	Não oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados e não contém alimentos produzidos no assentamento
Cozinha, sala de diretoria, pátio e 2 salas de aula.	Fogão, geladeira, mimeógrafo, computador, impressora, TV, som, DVD	Oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados e não contém alimentos produzidos no assentamento
Cozinha, sala de diretoria e 2 salas de aula	Fogão, mimeógrafo, geladeira, TV, som, DVD	Não oferece merenda regularmente, predominantemente gêneros naturais e contém alimentos produzidos nos assentamentos
Cozinha, sala de diretoria e 1 sala de aula dividida em duas por uma tela de pano.	Fogão, mimeógrafo, geladeira, som, ventilador.	Oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados.

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

A Tabela 14 Apresenta os níveis escolares/modalidades de ensino ofertados pelas escolas. Das quatro escolas analisadas na tabela apenas duas delas possuem uma turma para programas de formação de Jovens e Adultos: as escolas Zumbi dos Palmares e a escola Tiradentes, ambas localizadas no município de Mari. Outro fato a ressaltar é o alto número de turmas multisseriadas. Nas escolas Beatriz Lopes e na escola Francisco Mendes, todas as tur-

mas são multisseriadas, funcionando da seguinte forma: no turno da manhã, uma turma formada pelos níveis escolares do pré- escolar I, pré-escolar II e 1º ano e uma segunda formada por 2º ano e 3º ano; no turno da tarde mais uma turma com 4º e 5º ano.

Tabela 14: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Regional João Pedro Teixeira - 2009.

Nome da escola	Níveis de ensino	Número de turmas	Existência de turmas multisseriadas	Existência de programas -EJA
Escola Tiradentes	Infantil, Fundamental I e EJA	8 turmas	2 turmas	1 turma – Pronera
Escola Zumbi dos Palmares	Infantil, Fundamental I e EJA	5 turmas	4 turmas	ProJovem Campo
Escola Francisco Mendes	Infantil e Fundamental I	3 turmas	3 turmas	Não possui
Escola Beatriz Lopes	Infantil e Fundamental I	4 turmas	4 turmas	Não possui

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

A luta pela escola nesses assentamentos teve origem ainda durante os acampamentos. Porém, hoje o MST não se faz presente em nenhum momento do processo educativo nem na própria organização escolar nos assentamentos Antonio Conselheiro, Nova Vida, Primeiro de Março, Chico Mendes e Teixeirinha, ou seja, em mais da metade dos assentamentos do MST com escola na região. Isso ocorre, segundo os assentados dessas áreas, principalmente, devido à ausência do MST após a conquista desses assentamentos, como relata um dos assentados entrevistados:

Aqui, a gente participou da luta junto com o MST, mas hoje é cada um por si, cada família quer cuidar do seu lote, e pronto. Isso, no meu ver, acontece porque também o Movimento não participa mais no nosso dia a dia, desde que a gente foi assentado, não teve mais nenhum curso de formação para nós, e isso tem que acontecer pra que a gente permaneça na luta com os outros. E nem eles vem mais aqui pra ver se estamos precisando de alguma coisa, às vezes eles vem chamar a gente pra participar de outras ocupações, aí a gente vai, na medida do possível. (Assentado no Antônio Conselheiro, São Miguel de Taipú, março de 2009)

Nos espaços das salas de aula, a ausência do MST também chama-nos a atenção, já que não encontramos neles simbologias que nos remetam ao Movimento. Os trabalhos escolares colados nas paredes do espaço sala como podem ser visto na Imagem 01, não fazem referência ao MST nem à representatividade da luta em que as famílias desses alunos, e em alguns

casos, os próprios alunos, protagonizaram a luta para serem, agora, famílias assentadas de Reforma Agrária.



Imagem 01: Sala de aula da escola do Assentamento Chico Mendes, município de Riachão do Poço. Na imagem podemos observar a ausência de simbologias próprias do MST em sala de aula e de elementos da mística da conquista da terra.

Fonte: Trabalho de Campo, realizado em 23 de março de 2008

Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira

Nas escolas dos assentamentos citados os professores não são assentados de reformas. Em entrevista pudemos constatar que não conhecem a história do movimento e do processo de conquista e luta por terra nos assentamentos onde lecionam, desconhecem a história e a realidade vivida pelas famílias dos seus alunos, o que repercute no distanciamento na construção de práticas educativas a partir do resgate da luta como memória histórica da comunidade. Como relata a professora entrevistada da Escola Nova Vida, o fato dos professores não serem assentados acarreta muitas dificuldades:

Sabemos que pela distância que temos em relação à cidade, dando a minha posição e sendo sincera é muito mais viável que sejam professores daqui do próprio assentamento, com os funcionários e professores da escola sendo do próprio assentamento, a escola não deixa de ter aulas, por exemplo, quando acontece algum problema com o transporte, ou ainda de chegar na hora certa por causa de atrasos com o transporte; olhando por essa questão prática é melhor maneira a ser adotada, até porque acho que os professores do próprio assentamento eles conhecem melhor essa realidade do aluno. (Professora da Escola Nova Vida, do Assentamento Nova Vida, município de Pitimbu, novembro de 2008)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), todo ensino deve buscar a relação entre os conteúdos propostos e a realidade do aluno, e ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) regem que:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (p. 02).

Dessa forma, como estabelecer relações entre escola, comunidade, história de luta dos movimentos sociais no campo e realidade dos alunos, se os sujeitos mediadores desse processo, que são professores, não conhecem a história de luta dessas famílias? Muitos deles nem se interessam em se envolver com o projeto político estabelecido por esses movimentos sociais, neste caso, o MST, e não participam de nenhum processo de formação voltado para uma educação diferenciada para as escolas do campo. Esses professores acompanham as mesmas formações que professores das escolas das cidades, participam das mesmas atividades e seminários.

Outras dificuldades são enfrentadas por esses alunos/as para permanecer estudando nas escolas dos assentamentos. Na escola do assentamento Antonio Conselheiro, para dar conta das suas atividades em sala de aula, os alunos e professores dependem da água do poço de uma fazenda próxima, que é trazida por assentados em garrações até a escola. Os alunos/as que estudam no turno da tarde devem sair de casa ao meio dia, momento do dia em que as temperaturas são mais altas. Isso repercute significativamente no seu desempenho na escola, já que muitos desses alunos vêm andando até a casa da associação, onde funciona a escola, desde que, entre os diferentes lotes, há distâncias de até 11 km. Todo esse trajeto é totalmente desprotegido do sol, não aparecendo no decurso mais que a sombra isolada de algumas árvores. Nela os alunos se dividem em duas turmas diferentes separadas por uma cortina de tecido, como mostra a Imagem 02. O projeto de construção de uma nova escola está em tramitação pelo Incra e a prefeitura do município. Não há na escola computadores, apenas há um mimeógrafo, comprado, segundo o depoimento de uma das professoras entrevistadas, com o recurso do PDDE³⁶, durante o ano letivo de 2009.

³⁶ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social ou outras similares de



Imagem 02: Salas de aula separadas por uma tela de pano (Esc. Mun. de Ens. Fund. Beatriz Lopes, Assentamento Antonio Conselheiro, município de São Miguel de Taipú).

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009

Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira

Já nas escolas dos Assentamentos Tiradentes e Zumbi dos Palmares, ambos localizados no município de Mari, os quais fazem parte da organização da Brigada Regional João Pedro Teixeira (ver Tabela 14 p. 92), o MST ou está ou esteve presente. Isto acontece, apesar de alguns limites estabelecidos, principalmente pela Secretaria de Educação do Município. Esta limitação pode ser vista pela pouca disponibilidade de recursos para o funcionamento das escolas e a recusa de algumas práticas em sala de aula próprias da pedagogia do MST. Esta recusa ocorre desde a limitação da elaboração do Projeto Político-pedagógico (PPP) pelos professores e diretores da escola, junto à Secretaria de Educação, a qual se negou por muitas vezes a considerar a mística do MST como prática pedagógica escolar ou ainda a realizar o planejamento de acordo com um calendário escolar que considere o tempo de trabalho dessas famílias na época de colheita do plantio, não considerando assim o espaço/tempo trabalho como um espaço/tempo educativo.

Porém, na Escola Zumbi dos Palmares, apesar dessas limitações, a escola apresenta práticas educativas diferenciadas que buscam a interação dos professores e alunos, entre elas

atendimento direto e gratuito ao público. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. O PDDE desta escola é R\$ 1.300,00 anualmente (MEC, 2009).

o resgate do processo e os fundamentos ideológicos desse processo histórico de luta. Nessa escola a maioria dos professores é assentada, os diretores participaram da luta pela terra desde a ocupação e o tempo acampamento até a imissão de posse e organização dos assentamentos. Professores e membros da direção são ou foram militantes do movimento no estado.

Os avanços nesses assentamentos podem ser constatados pela construção de um novo prédio para a escola do assentamento Zumbi dos Palmares, como pode ser visto na Imagem 03 com um número maior de salas de aula ou, ainda, a nomeação pela prefeitura de um supervisor de ensino especificamente para essas escolas oriundas da luta dos movimentos sociais no campo. Porém, vários também são os entraves, os recursos são limitados, a cada troca de governo municipal ou estadual a luta tem que ser recomeçada, e muitas das salas funcionam em turmas multisseriadas³⁷, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.



Imagem 03: Novo prédio construído para o funcionamento da escola Zumbi dos Palmares

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009.

Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira

Já na Brigada Regional Caetés, o único assentamento liderado pelo MST que tem escola é o Assentamento Gruta Funda, localizado no município de Algodão de Jandaíra. Esse município situa-se na porção mais ocidental do Agreste, região mais seca, considerada como área susceptível à desertificação. As limitações físicas representadas por solo mais pobre, por

³⁷ Devido ao baixo número de alunos por turma, ou por ausência de espaço ou de professores, essas salas comportam alunos de vários níveis do Ensino Fundamental I, o que dificulta em certo grau o processo de ensino-aprendizagem, devido às várias dificuldades de acompanhamento do professor com atividades relacionadas a esses diferentes níveis escolares.

uma vegetação de caatinga rala, além da escassez de recursos hídricos e a baixa pluviosidade (menor que 800 mm, em média anual), influenciaram na determinação do tamanho do módulo rural,³⁸ que é de 45 hectares nessa região.

Tabela 15: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião do Agreste Paraibano, PB – 2009

MESORREGIÃO DO AGRESTE PARAIBANO	
Brigada Regional Caetés	
Assentamentos	Escolas
Gruta Funda	Esc. Mun. de Ens. Fund. Gruta Funda

Fonte: Trabalho de Campo, 2008-2009
Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

O assentamento Gruta Funda é oriundo da organização de trabalhadores rurais que viviam como moradores de condição na fazenda Gruta Funda, ou seja, moradores que cultivavam as terras dos donos da fazenda em troca da casa de morada para a sua família. Com a desapropriação da fazenda Gruta Funda, em 2002, os lotes foram distribuídos de acordo com a área que cada família já plantava. Não houve conflito direto, o proprietário foi favorável à venda das terras devido à sua baixa produtividade e também por se encontrar em dívida com a Receita Federal pelo não pagamento de impostos. O MST solicitou ao Incra a vistoria das terras, após reunião de mobilização junto com os moradores e auxiliou, apenas, no processo de divisão dos lotes e de solicitação de créditos do Pronaf³⁹, junto ao Incra-PB.

Houve um episódio conflituoso no momento de substituição dos lotes, já que durante o processo de vistoria várias famílias se cadastraram no Incra e foram encaminhadas para o local. Os antigos moradores de condição organizados fizeram um abaixo-assinado para que apenas as 40 famílias que já residiam na área fossem assentadas, justificando essa demanda em função das duras condições de trabalho que o solo e a escassez de água impunham, sendo in-

³⁸ O conceito de módulo rural é derivado do conceito de propriedade familiar, e, em sendo assim, é uma unidade de medida expressa em hectares, que busca exprimir a interdependência entre a dimensão, a situação geográfica dos imóveis rurais e a forma e condições do seu aproveitamento econômico (Fetape, 2010).

³⁹ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) financia projetos individuais ou coletivos, através de empréstimos aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. O programa cobra taxas de juros dos financiamentos rurais, além de taxas de inadimplência entre os sistemas de crédito do país. O acesso ao Pronaf é oferecido à família com necessidade do crédito, seja para o custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários (MDA, 2010). Muitas vezes essas famílias acabam se endividando por muitos anos devido às taxas de juros cobradas.

viável sobreviver do trabalho de lotes de menos de 46 hectares. O Incra avaliou as razões dos antigos moradores e distribuiu as terras entre as famílias originárias.

Quanto ao direito à escola no campo não houve no local mobilização pela escola, já que na fazenda existia uma. Ela funcionava em uma construção da prefeitura e atendia às famílias dos trabalhadores. Essa escola é hoje a escola do assentamento. Durante o nosso trabalho de campo constatamos que também nela, os alunos, professores e diretores da escola não conhecem a história do movimento, nem o processo que deu origem ao assentamento. O MST que liderou a organização dos trabalhadores pela conquista da terra não participa atualmente de nenhuma instância e/ou atividade escolar. Essa escola funciona em condições extremamente precárias, como mostra a Tabela 16, a qual apresenta dados referentes à caracterização dos espaços físicos das escolas. Por meio dos dados apresentados pela Tabela 16, esta escola funciona nos turnos manhã e tarde, apenas com um funcionário, que atua como professor, diretor, secretário e merendeiro da escola, e tudo isso nos dois turnos.

Tabela 16: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Caetés, 2009

Nome da escola	Número de profissionais na escola	Formas de acesso à escola	Tipo de prédio	Oferta de merenda
Escola Gruta Funda	1 professor que ao mesmo tempo dirige a escola, é secretária e merendeira	Estrada de terra não pavimentada, principal forma de acesso é a pé.	Próprio, já existia desde o tempo da fazenda	Não oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados e não contém alimentos produzidos no assentamento.

Tabela 16: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Caetés, 2009

Continuação

Nome da Escola	Fontes de abastecimento de água	Espaços existentes na escola	Equipamentos existentes na escola
Escola Gruta Funda	Poço artesanal	Uma sala de aula, uma sala da diretoria e a cozinha	Mimeógrafo, geladeira, fogão

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira

Outra dificuldade encontrada para o êxito das atividades escolares tem a ver com a organização espacial do assentamento. Diferentemente dos assentamentos analisados na Mata Paraibana, este não está organizado em agrovila, assim como os lotes são bem mais extensos, as casas também se encontram muito distantes da escola, em sua maioria. Os alunos/as se deslocam até a escola, na maior parte das vezes, a pé, e eventualmente de jegue, moto de família-

res ou bicicletas. A distância que alguns alunos percorrem a pé entre suas casas e a escola chega a 11 km, sob sol forte, atravessando uma área sem vegetação arbórea com predomínio de palma e xique-xique e sem água.



Figura 03: Nas imagens acima podemos observar a escola do Assentamento Gruta Funda e as condições físicas e climáticas em que se encontram.

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009

Fotografias: Mara Edilara Batista de Oliveira

Quanto aos níveis e modalidades de ensino ofertadas nessa escola, como mostra a Tabela 17, ela funciona apenas com duas turmas, com apenas um espaço de sala de aula, sendo uma turma no turno da manhã, outra turma no turno da tarde. Ambas as turmas são multiseriadas, funcionando pela manhã uma turma com os níveis escolares do Pré-escolar I e II, 1º ano e 2º ano; e uma turma à tarde composta por alunos do 3º, 4º e 5º anos do Fundamental I. A Imagem 04 mostra uma turma no período da manhã nessa escola.

Tabela 17: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Regional Caetés - 2009

Nome da escola	Níveis de ensino	Número de turmas	Existência de turmas multisseriadas	Existência de programas -EJA
Escola Tiradentes	Infantil, Fundamental I	2 turmas	2 turmas	Não possui

Fonte: Trabalho de Campo, 2009-2010

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira



Imagem 04: Organização da sala multisseriada para atender aos diferentes níveis escolares em um único ambiente (Escola do Assentamento Gruta Funda, Algodão de Jandaíra, PB).

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009.

Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira.

Na Mesorregião do Sertão Paraibano, destacam-se as Brigadas Regionais (ver Mapa 02, p. 43) Patativa do Assaré, onde está localizado o Centro de Formação do MST no estado, e a Brigada Juazeiro, como mostra a Tabela 18. Na Brigada Patativa do Assaré encontra-se o assentamento do MST onde está localizada a Escola Patativa do Assaré no município de Patos. Este assentamento foi oriundo de um intenso conflito entre trabalhadores rurais, procedentes de diversas comunidades rurais vizinhas, da periferia da cidade de Patos e da própria fazenda Jacú, com o proprietário das terras e seus capangas, com a intervenção da polícia militar.

Tabela 18: Escolas presentes nos Assentamentos Rurais do MST na Mesorregião do Sertão Paraibano, PB – 2009

MESORREGIÃO DO SERTÃO PARAIBANO	
Brigada Regional Patativa do Assaré	
Assentamentos	Escolas
Patativa do Assaré	Esc. Mun. de Ens. Fund. Jacú
Brigada Regional Juazeiro	
Assentamentos	Escolas
Nossa Senhora Aparecida	Esc. Mun. e Ens. Fund. Adelaide Leite Loureiro

Fonte: Trabalho de Campo, 2008-2009
Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

A fazenda Jacú, ocupada pelo MST em dezembro de 2002, era área de criação extensiva de gado, considerada de importância nacional para o agronegócio, segundo depoimento recolhido durante o nosso trabalho de campo junto às lideranças regionais do MST, o proprietário da terra era um dos maiores grileiros do Nordeste. Participaram da ocupação apenas nove famílias, porém com 15 dias de trabalho de militância no local, reuniões de esclarecimento das condições da área, mobilizações nas periferias das cidades vizinhas, e a resistência na ocupação, ao final desses 15 dias haviam 150 famílias acampadas no local, todos trabalhadores sem-terra.

Em março de 2003 ocorre o primeiro despejo das famílias trabalhadoras sem-terra. As famílias despejadas acamparam nas margens da BR-230 para continuarem a luta. Como relata um dos assentados, naquele tempo, o proprietário contava com a Polícia Militar local para a segurança da fazenda:

Nesse período que nós se encontrávamos lá na BR a polícia militar de Patos se encontrava ranchada nessa fazenda, ao mesmo tempo que nós se encontrava despejados lá, a polícia de Patos estava dando suporte do aparato militar para que não acontecesse a ocupação da fazenda novamente.

(Militante assentado em Patativa do Assaré, município de Patos, março de 2009)

Desde a ocupação o MST, junto às famílias acampadas, preocupou-se com a educação de suas crianças. Assim, ainda durante o momento de ocupação, na sede da fazenda, na casa-grande, montaram a escola. Passaram assim a alfabetizar as crianças, os jovens e adultos acampados, com a convicção de que só com uma educação militante aquelas famílias permaneceriam na luta pela terra.

Funda-se no local o Centro de Formação do MST, visando ampliar o número de militantes na região e fortalecer a militância na Paraíba. Podemos afirmar que desde o acampamento até o assentamento, em Patativa do Assaré a bandeira de luta pela educação sempre esteve presente. A escola do Assentamento Jacú funciona no mesmo local que o Centro de Formação, a antiga sede da fazenda. Porém, as condições de infraestrutura são muito precárias e os poucos ambientes para o funcionamento de salas de aula estão em péssimo estado.

Nas Tabelas 19 e 20 podemos observar as condições de funcionamento e os níveis e modalidades do ensino ofertado nessas escolas. A Tabela 19 mostra a caracterização dos espaços físicos das escolas, demonstra que a Escola Jacú funciona no Centro de Formação do MST na Paraíba, no assentamento Patativa do Assaré, de forma improvisada e com poucos ambientes; por ser uma casa antiga a estrutura é ruim para o funcionamento de uma escola. Nenhuma das escolas possui computadores, acesso à internet. As provas e atividades são rodadas em mimeógrafos. Já a Tabela 20 mostra os níveis de ensino ofertados pela escola, as duas escolas ofertam apenas o Infantil e o Fundamental I, não ofertando nenhum programa de EJA. Funcionam com turmas multisseriadas nos dois turnos manhã e tarde.

Tabela 19: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Patativa do Assaré – 2009

Nome da escola	Número de profissionais na escola	Formas de acesso à escola	Tipo de prédio	Fontes de abastecimento de água
Escola Jacú	3 professoras, diretor da escola e merendeira	Estrada de terra não pavimentada, bicicleta é o principal transporte utilizado.	Próprio. A antiga casa do fazendeiro	Poços artesanais de casas mais próximas à escola.
Escola Adelaide Leite Loureiro	4 professoras, diretora da escola e merendeira.	Estrada de terra não pavimentada, bicicleta é o principal transporte utilizado.	Próprio, já existia a escola construída desde o tempo da fazenda	Caixa-d'água.

Continua

Tabela 19: Caracterização dos espaços físicos da escola da Brigada Regional Patativa do Assaré – 2009

Continuação

Espaços existentes na escola	Equipamentos existentes na escola	Oferta de merenda
Cozinha, sala de diretoria, sala de professores e 2 salas de aula.	Fogão, mimeógrafo, geladeira, TV, som, ventilador, DVD	Não oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados e não contém alimentos produzidos no assentamento
Cozinha, sala de diretoria e 2 salas de aula.	Fogão, geladeira, mimeógrafo, fogão, TV, som, DVD	Oferece merenda regularmente, predominantemente produtos industrializados e não contém alimentos produzidos no assentamento

Fonte: Trabalho de Campo, 2008-2009

Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira

Tabela 20: Caracterização dos níveis e modalidades de ensino ofertados nas escolas da Brigada Regional Patativa do Assaré - 2009

Nome da escola	Níveis de ensino	Número de turmas	Existência de turmas multisseriadas	Existência de programas –EJA
Escola Jacú	Infantil e Fundamental I	2 turmas	2 turmas	Não possui
Escola Adelaide Leite Loureiro	Infantil e Fundamental I	4 turmas	3 turmas	Não possui

Fonte: Trabalho de Campo, 2008-2009
Org. Mara Edilara B. de Oliveira

A Imagem 05 mostra a escola Jacú e sua infraestrutura já muito deteriorada pelo tempo; a escola tem que dividir espaço com as atividades realizadas pelo Centro de Formação.



Imagem 05: Antiga casa da fazenda Jacú, hoje Sede do Centro de Formação do MST no Estado da Paraíba, onde funciona a escola do Assentamento Patativa do Assaré.

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009
Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira

Outra grande dificuldade do ensino nessa escola é que os professores não são assentados, são oriundos de outras comunidades rurais vizinhas, conhecem a vida no campo, porém desconhecem a proposta educativa/pedagógica do MST.

A Brigada Juazeiro, também na Mesorregião do Sertão Paraibano, possui apenas um assentamento do MST com escola: o Assentamento Nossa Senhora Aparecida, fruto da luta do MST organizando posseiros e meeiros que ocuparam e trabalharam na fazenda Curtume durante gerações. Mobilizados pelo MST os trabalhadores rurais acamparam na beira da estrada junto à propriedade para reivindicar as terras para os seus donos. A fazenda estava dividida em diferentes áreas, apesar de toda a terra ser de um único proprietário. As áreas se correspondiam com diferentes fazendas: Curtume, Cedro e Gado Brabo. Sobre a participação de famílias da área na ocupação e no acampamento, uma das assentadas destaca:

Daqui mesmo da propriedade quem participou do acampamento só foram umas cinco famílias o restante foi o pessoal que veio da cidade, porque a gente já era morador daqui, já morava aqui aí a gente não foi. Aqui do Curtume não foi ninguém para a pista, participar da ocupação, o pessoal lá do Cedro ainda participaram, ficou quase um mês na pista, aí teve uma desocupação. Isso o acampamento foi em 2000. Aí bem um ano ou dois anos depois foi que veio o pessoal dos sem-terra para avisar que ia ser desapropriada. (Assentada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, município de Catingueira, março de 2009).

O movimento ainda esteve presente no assentamento na distribuição das terras, que foram divididas em acordo com os moradores, com o objetivo de que cada família continuasse com as terras que já ocupavam e trabalhavam. Os lotes se dividiram com aproximadamente 36 hectares por família. O tamanho dos lotes corresponde à má qualidade do solo e à escassez da água. Foram assentadas 55 famílias, em sua grande maioria, moradores de condição, e uma pequena parte, militantes que se uniram à luta na fase do acampamento.

Outra característica da luta pela terra nesse local foi a demora do processo de desapropriação e de divisão dos lotes. O acampamento aconteceu em 2000 e apenas em 2007 se deu a imissão de posse das terras. A escola no local também não foi fruto de reivindicação do movimento, o mesmo não realizou nenhum trabalho de formação para os professores e alunos da escola. Hoje, tanto no assentamento como na escola, o MST está totalmente ausente. A escola funciona em um prédio construído pela prefeitura municipal de Catingueira, prédio esse que já existia desde a época da fazenda Curtume, para atender as crianças das famílias que viviam como moradores. As professoras vêm da cidade, não conhecem o projeto de uma educação diferenciada para o campo, porém, segundo a diretora da escola, eles tentam na prática escolar

inserir atividades pedagógicas que tragam a realidade dos alunos para os conteúdos propostos nas aulas.



Imagem 06: Estrutura física da escola já existentes na fazenda Curtume e que hoje é a Escola do Assentamento Nossa Senhora Aparecida, localizado no município de Catingueira.

Fonte: Trabalho de campo, março de 2009

Fotografia: Mara Edilara Batista de Oliveira

A cultura local, principalmente representada pelas relações de trabalho no espaço agrário paraibano, está refletida hoje nas construções desses territórios. A cultura do cambão, enfrentada pelos moradores de condição e de parceria, atribuiu a esses trabalhadores formas diferenciadas de reivindicarem sua terra para plantar e para viver. Percebemos ainda que, diante da realidade apresentada, caracterizada pela pouca existência de escolas nas áreas de assentamentos rurais, como pelas péssimas condições de funcionamento das que existem, as escolas que funcionam nessas áreas comportam apenas o Ensino Infantil e Fundamental I, escolas que comportam Ensino Fundamental Completo, são muito raras nas áreas de assentamentos rurais na Paraíba.

Porém, o campo se encontra em movimento constante de mobilização, de luta e de permanência na terra. As reais condições apresentadas nas escolas de assentamentos do MST na Paraíba não significam que essas famílias sem-terra não reivindiquem escolas de qualidade para o campo, mas são reflexo do esquecimento histórico do Estado, que por muitos anos omitiu a sua responsabilidade na educação dessas famílias.

Nas Brigadas Regionais do MST, inseridas nas Mesorregiões do Sertão e do Agreste, onde prevaleceu a relação de parceria, não houve uma mobilização por parte dos trabalhadores, principalmente se considerarmos mobilização como ocupar e montar o acampamento. Porém, eles não deixaram de reivindicar as suas terras e de apoiar o movimento em momentos de ocupação na beira da pista.

Já na Mesorregião da Mata Paraibana as relações de moradores de condição e, posteriormente, o assalariamento temporário na exploração da cana, levou esses trabalhadores rurais a procurarem o movimento e se tornarem, muitas vezes, militantes, a ocuparem fazendas e estradas, a passarem anos em acampamentos debaixo de lonas sofrendo intensos processos de retaliação.

Todas essas características e empecilhos na construção e efetivação de uma escola de qualidade para os assentamentos pesquisados vão ser refletidos diretamente para esses alunos/as, os principais sujeitos da educação. O fato de continuarem a ser parcialmente contemplados por um sistema educacional de baixíssima qualidade incide naquilo que esses alunos/as vão ter possibilidades de ser, de construir e de inserir-se de forma “qualificada” na sua vida, e, contraditoriamente, ao mesmo tempo, incide na necessária formação de sujeitos continuadores da luta por educação no campo e autoformação de classe.

3.3 Construindo uma escola do MST na Paraíba: desafios na implementação da educação para a emancipação humana

Como pudemos observar na análise que apresentamos das 10 escolas das áreas de assentamentos rurais do MST na Paraíba, apenas em três encontramos alguma proposta de construção de uma educação do campo, seja através de práticas educativas, seja na militância que realiza diferentes mobilizações na busca da melhoria dessas escolas, seja ainda na utilização de materiais pedagógicos: as escolas Zumbi dos Palmares, Tiradentes e Patativa do Assaré.

Porém, se bem que essas três escolas apresentem suas particularidades na busca de educação diferenciada, no entanto, os sujeitos que delas fazem parte acreditam que essa educação deve ser construída pelos sujeitos do campo. Acreditam em uma educação que busque a valorização de sua cultura e a construção de uma nova identidade, que rompa com a submissão da classe trabalhadora do campo à classe dominante, que busque a emancipação humana. Acreditam ainda que a escola construída nesses assentamentos não pode mais permanecer no paradigma da “educação ruralista”, nem ser construída em bases elitistas, “ela não pode ser

uma educação qualquer”, como já levantou a bandeira de luta o MST, mas sim que seja de qualidade.

Desta forma, observamos que a escola Tiradentes, apesar de construir suas práticas pedagógicas dentro da proposta *freiriana*,⁴⁰ como o caminho de construção da Educação do Campo, não é propriamente o que poderíamos considerar uma escola do MST, já que direção, professorado e coordenação pedagógica, dissidentes do Movimento Sem-Terra, abriram mão da sua pedagogia. Desta forma, o MST não está presente nessa escola, mesmo estando presente e organizando a vida de parte das famílias no assentamento.

Já na escola Patativa do Assaré, apesar de estar dentro do Centro de Formação Política do MST, a construção de uma proposta de Educação do Campo ainda é muito incipiente. Existe vontade, por parte das lideranças, que a Escola do Campo do MST seja um fato, mas o observado neste momento é que, apesar de o MST organizar as atividades de formação política que acontecem no prédio da Escola, no Centro de Formação, nas atividades propriamente escolares ele não participa. A separação de ambas as atividades é tão nítida que muitos professores que convivem no mesmo espaço declararam durante o nosso trabalho de campo que nunca ouviram falar da proposta educativa nem conhecem o Movimento Sem-Terra.

A Escola Zumbi dos Palmares é a única escola do MST no estado que vem rompendo as barreiras do sistema e construindo propostas diferenciadas no campo, pois acreditamos que é destacando os exemplos que deram certo ou que estão dando certo, que muitas outras conseguirão atingir o objetivo maior desse movimento: educar para libertar.

3.3.1 A escola Zumbi dos Palmares

Consideramos a Escola Zumbi dos Palmares como uma escola do MST por vários elementos, por primeiramente estar localizada em um território do movimento, que para o MST é aquele que

⁴⁰ Ressignificar o processo do ensinar-aprender possibilita ao educando estabelecer conexões/relações entre os conhecimentos produzidos pela humanidade e a realidade em que está inserido, traduzindo-se em compreensões. As temáticas significativas geram diálogo, provocam questionamentos e discussões acerca do conhecimento e do mundo histórico-social. Geram também uma organização curricular flexível (com possibilidade de mudança) e uma seleção intencional, criteriosa dos conteúdos sistematizados, construídos e recriados a partir das necessidades de compreensão e transformação da realidade. A partir dos temas geradores, educador e educando desvelam seus níveis de compreensão da realidade, determinam um mundo comum entre si, a partir do qual ocorre um ato de conhecimento. Os temas geradores não estão nos seres humanos isolados, nem na realidade separada dos seres humanos, mas nas relações homem-mundo. Partir do contexto dos educandos é movimentar-se, seguir uma direção, perguntar sistematicamente e metodicamente por algo que se quer descobrir, construir, refazer (ECCO, s/d).

(...) primeiro foi conquistado através da luta do Movimento, que o que acontece dentro dele é a partir de uma orientação política do MST, a gente fala nesse sentido da educação ser uma educação que esteja inserida nos princípios pedagógicos do MST, que a produção seja inserida nos princípios que o MST prega da agroecologia, da produção orgânica, sem o uso de agrotóxicos, que a organização política da comunidade seja orientada a partir da organização do MST, que tenha organização das famílias, que tenha organização da juventude, das mulheres e que esses sujeitos organizados no interior desses espaços consigam ter controle daqueles espaços conquistados por eles, então esse é o território que a gente chama território do MST, que é o território onde o aprendizado, onde tudo que acontece dentro dele é fruto de uma construção política desde a ocupação até o momento que as famílias estão vivendo.

(Diretor da Escola Zumbi dos Palmares, coordenador do Setor de Educação do MST – PB, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010).

Segundo o coordenador do Setor de Educação do MST na Paraíba, a discussão de território do movimento é recente no estado, surge por volta de 2005, quando se começa a perceber que o movimento organizava e participava da conquista da terra, e após o processo de conquista, com a construção dos assentamentos, o MST não tinha mais nenhum controle do que acontecia dentro dessas áreas. Construam-se territórios, mas não eram territórios do movimento. Segundo ele,

E o que é apenas um território que não é do MST? É um assentamento lá que a gente conquistou com a luta, mas que hoje nada que acontece dentro dele o MST defende, por exemplo, um assentamento que arrenda terra, onde os professores vêm todos de fora, onde a orientação pedagógica é toda urbanizada, onde as pessoas usam na produção agrotóxicos, que botam veneno na terra, então isso não é um território do MST, é um território que a gente conquistou com a luta, mas não tem essa construção que o MST propõe. (Diretor da Escola Zumbi dos Palmares, coordenador do Setor de Educação do MST – PB, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010).

Esses elementos que são construtores de territórios vão, também, dar elementos à construção de uma escola própria do movimento como:

(...) por exemplo, aqui em Zumbi a gente por mais que tenha nossos limites, a gente tem uma construção com as famílias, a gente tem um núcleo de famílias organizado, a gente tem uma escola que a gente briga, hoje há uma disputa muito grande de dois grupos aqui dentro do Assentamento, pela educação dentro do assentamento, que é um grupo que a gente do Movimento, e outro grupo que não é do Movimento que detesta as coisas que o MST discute, então a gente tem essa disputa, mas mesmo assim hoje mantém, mesmo que a gente não mantenha uma pedagogia do Movimento, na sua totalidade, mas pelo menos a direção política da escola ainda é orientada pelos princípios do MST. (Diretor da Escola Zumbi dos Palmares, coordenador do Setor de Educação do MST – PB, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010).

Em segundo lugar, a própria luta pela construção da escola na área do Assentamento Zumbi dos Palmares lhe dá referência como uma escola do MST, a organização das famílias assentadas, juntamente com as lideranças do Movimento, mais professores e diretores da escola, em mobilizações organizadas pelo MST, seja em espaços do governo, como Incra, seja em praças públicas, a luta pela construção dessas escolas esteve sempre em pauta, como levanta a professora da Escola Zumbi dos Palmares:

O primeiro momento de mobilização por essa escola foi na marcha de 2005, que foi de Goiânia à Brasília, essa foi incluída como uma das demandas da marcha nacional, e nesse momento foi acertado que seria obrigação do estado a construção dessas escolas, que a verba viria do governo federal, porém seria responsabilidade do estado, e aqui ficou de se construir 10 escolas. Então a mobilização foi em 2005, e a escola só foi construída em 2008, então se passaram três anos para escola ser construída, e foram três anos de luta, em todas as mobilizações que ocorriam no Incra sempre essa construção dessas escolas entravam como pauta. (Professora da Escola Zumbi dos Palmares, Militante do Movimento. Mari, fevereiro de 2010)

No município de Mari as escolas do campo foram ganhando um espaço considerável, espaço esse de mobilizações políticas, de enfrentamento com a secretaria de educação, que nos mostra um emaranhado político que é a construção por escolas do movimento estão envolvidas. Ao questionar alguns dos sujeitos dessa pesquisa o que se refere a essas conquistas do movimento nesse município, diversos são os posicionamentos:

Isso acontece por minha causa, eu até tenho vergonha de está dizendo isso, mas essa foi uma postura que eu tomei desde que assumi a Secretaria de Educação, de dialogar e de dar acesso às pessoas do movimento, porque eu não podia negar também a minha história, então quando eu vim pra Secretaria de Educação, eu tinha uma relação com o Movimento Sem-Terra, então mesmo passando para uma posição de governo, eu tentei manter essa relação, então sensibilizei o prefeito da época e ele me deu autonomia para trabalhar, então eu vi que o Movimento reivindicava participação então eu uni o útil ao agradável, a minha vontade e a vontade do Movimento, e assim a gente trabalha junto até hoje. (Secretário de Educação de Mari. Mari, fevereiro de 2010).

A ideia é driblar o sistema, porque do ponto de vista formal se a gente disser aqui vai existir uma proposta de educação do campo o sistema ele não aceita, é impossível, chega até momento que de a galera dizer pra gente que é impossível discutir com a gente, não tem como discutir, então na verdade a gente vive driblando, eles impõe tudo de lá pra cá e quando chega no nosso território a gente vai vendo onde a gente pode se ajeitando, aí a gente constrói um processo paralelo, algo que vem imposto pelo município, e vai dialogando uma coisa ali, outra coisa aqui e vai conseguindo fazer várias coisas que apresenta características da proposta de educação do MST e da educação do campo, mas dizer que o sistema aceita isso, não aceita, eles até aceitam dizer que é diferente, agora a gente fazer diferente eles não aceitam. (Diretor

da Escola Zumbi dos Palmares, coordenador do Setor de Educação do MST – PB. Mari, fevereiro de 2010).

As falas do Secretário de Educação e do Diretor da escola não se completam. O secretário mostra em sua fala total abertura e disponibilidade a uma proposta educativa diferenciada para as escolas do campo, enquanto que o diretor da escola afirma não haver essa abertura por parte da secretaria, mas sim caminhos feitos por dentro do sistema foram encontrados para se aplicar essa proposta, sendo essa uma conquista do próprio movimento.

O terceiro elemento para considerarmos essa escola como uma escola do MST são as práticas realizadas nessa escola na busca de uma educação do MST e do Campo; isso pode ser visto na fala da professora:

(...) o que a gente pode fazer para trazer para as aulas coisas da realidade, da própria Pedagogia do Movimento, a gente tenta fazer, por exemplo, a gente fala da bandeira do movimento, fala dos símbolos do movimento, eu falo porque eu já conheço, então eu falo muito mais do que os outros professores, só que na hora do planejamento a gente tenta passar para eles. Por exemplo, na aula de história vamos incluir a história do movimento, ou trabalhar com as cartilhas construídas pelo setor de comunicação do movimento, que antes eles construíam as cartilhas Sem-Terra, agora eles já constroem as cartilhas Sem-Terrinha para as crianças, aí a gente tenta trazer para as escolas, para aquelas turminhas infantis, e elas têm muito desenho, tem muita coisa relacionada ao MST, aí eles vão olhando e acabam até gostando de estudar. E o que a gente pode fazer é sempre pôr no planejamento, a gente continua colocando no planejamento, eixos temáticos, como, por exemplo, a terra, o meio ambiente, essas coisas só que eu não posso dizer a você que está tudo 100% certo, que a gente consegue trabalhar totalmente, porque a gente não consegue, por essa limitação. (Professora da Escola Zumbi dos Palmares, Militante do Movimento. Mari, fevereiro de 2010)

Podemos constatar que a Escola Municipal Zumbi dos Palmares vem fazendo diferente, vem lutando para ter uma escola de qualidade no campo, e uma escola de qualidade para o MST implica na busca da construção de identidades desses sujeitos sem-terra, da construção de sua história e da formação desses sujeitos para a emancipação humana.

Porém, as dificuldades enfrentadas nesse percurso são inúmeras, as relações políticas envolvidas no processo se ampliam, e cada vez mais se fecham as mobilizações desses sujeitos que querem fazer diferente e construir sua própria história. Foram essas dificuldades que fizeram com que a educação do campo e do MST no Estado da Paraíba não tenha avançado e que ocorra essa disparidade em relação a outros estados onde as conquistas no âmbito de escolas do/no campo são bem superiores.

3.4 Territorialização da educação do MST na Paraíba: entraves e impasses

De acordo com o conceito de território do movimento levantado pelo coordenador do Setor de Educação do MST na Paraíba, já anteriormente citado, que de forma geral pode ser entendido como aquele território onde as práticas internas do assentamento condizem com as práticas e as bandeiras de luta do movimento, observamos nesses 10 assentamentos visitados que poucos mantêm elementos a considerar como prática territorial do MST, o que não é o foco principal dessa pesquisa, porém vem a influenciar nas práticas ocorridas também nas escolas desses assentamentos, se o MST não está presente no assentamento, também não está presente na escola, e desta forma a Pedagogia do Movimento também não acontece.

Um dos questionamentos que levantamos para esses militantes nessas áreas foi o porquê da ausência significativa do MST no Estado da Paraíba nas áreas de assentamentos. Ao questionarmos o movimento, o coordenador do Setor de Educação coloca:

Aqui (na Paraíba) pelas próprias características da região a gente não tem pessoas que forme esse quadro, e na verdade o trabalho mais forte que o MST faz de formação de militância são nos acampamentos, quando vai para o assentamento o próprio público assentado ele ganha outra natureza, a prioridade dele é outra, já não é mais estar nos espaços organizados pelo movimento, é estar no espaço da roça, trabalhando, produzindo sua vida material. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

No estado o próprio movimento teve uma deficiência declarada na formação de quadros de militância que permanece após a conquista dos assentamentos e, ainda, o número de quadros formados nos cursos do MST no estado é, segundo o coordenador do Setor de Educação do MST no estado, muito baixo:

A gente tem uma característica de regiões, por exemplo, quando a gente consolidou as melhores propostas de educadores foi no Sul, porque lá o processo de formação histórica se dá de forma diferente, naturalmente você já vai ter nos assentamentos pedagogos, com especialização, aqui na Paraíba a gente conquista o primeiro projeto de formação de professores formal do MST aqui na Paraíba, que foi um curso de magistério, que vai iniciar em 1999. Então a gente tem essa problemática, que vai começar a ter pessoas com um pouco de qualificação no Setor de Educação do MST, da própria Pedagogia do Movimento a partir de 2001, 2002, quando esse grupo primeiro que fizeram o magistério que era de cinco pessoas vão se formar, e desses cinco não permanecem todos no movimento. Então aqui na Paraíba a gente não conseguiu intensificar os cursos formais de formação de professores, a gente teve apenas esse o magistério, de lá pra cá a gente não conseguiu mais outro. O resultado das pessoas que fazem os cursos formais é diferente dos cursos que

a gente tem tentado organizar, seminários de discussão, encontro de dois ou três dias pra discutir a realidade, é diferente de quem faz o curso de quatro anos, inserido num conteúdo diferente, todo processo de formação deles vai ser conduzido de outra perspectiva, então quando a gente consegue isso dá certo, mas na Paraíba a gente não conseguiu intensificar, massificar os cursos de formação de professores. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Essa deficiência vai influenciar na construção do Setor de Educação do MST no estado, que surge apenas em 1998 organizado primeiramente por pessoas de fora do estado que veio com essa tentativa de formar quadros, e essa tentativa dá origem ao primeiro curso de formação do MST no estado como citado na entrevista anterior, que apenas tem turmas formadas em 2001 com um número de cinco pessoas onde apenas um deles vai dar continuidade ao Setor de Educação na Paraíba.

Sem uma forte atuação política do Setor de Educação, também não existe o incentivo na formação de professores para as áreas de assentamentos que sejam do próprio movimento e que busquem a construção da Pedagogia do Movimento e da proposta da Educação do Campo para as suas práticas pedagógicas nessas escolas:

Por exemplo, no assentamento Primeiro de Março, ali quando a gente conquistou o assentamento a gente tinha uma pessoa que tinha sétima série, Maria José, ela começou o magistério pelo MST, depois desistiu, fez o ensino médio pelo Pró-formação e depois começou a pedagogia pela UVA, então imagina se uma pessoa dessa vai assumir um projeto de educação do MST, não vai. E o restante dos educadores todos vieram de fora, então é como essas pessoas não devessem nenhum tipo de satisfação ao movimento, é bem assim que a gente escuta, quando a gente tenta dialogar com os professores, vamos participar dos espaços promovidos pelo MST, eles dizem eu não devo satisfação a eles porque é que eu tenho que estar lá? Então sobre o processo de qualificação um dos elementos centrais é esse, primeiro o setor tem uma história recente comparado a outros estados, em comparação ao Rio Grande do Sul que o setor surgiu em 1985. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Sendo essa uma grande problemática levantada pelas lideranças do movimento e por diretores das escolas na construção das escolas do campo, a falta de professores nas áreas de assentamentos rurais no Estado da Paraíba, que assumam essas escolas e que assumam essa proposta, está presente em todas as escolas acompanhadas por essa pesquisa. Como levanta o Secretário de Educação do município de Mari:

É preciso ter consciência política, mas é preciso ter formação científica, a formação das lideranças tem que reunir três dimensões: a formação pedagógica/científica, a técnica, e tem que reunir também o social, se o indivíduo não tem essa visão dessas três dimensões não caminha bem não. Então o movimento tem que dar formação pedagógica e científica para essas comunidades, eu não acho que você só na militância resolve o problema não. É importante ser militante, é necessário, mas a gente tem que ir além da visão social de militante, eu tenho que ter uma visão técnica, pedagógica. Pois os cursos dos movimentos nas universidades na Paraíba ainda são muito poucos. É preciso ter mais acesso, é preciso democratizar mais esse acesso, fazer com que as pessoas dos assentamentos tenham mais vagas para elas asseguradas em cursos superiores, vamos aproveitar os polos das universidades que estão aí, os cursos à distância, para ir dando essa formação que esses líderes precisam. O movimento tem que se conscientizar que ele tem que investir mais na formação dos seus atores hoje. (Secretário de Educação de Mari. Mari, fevereiro de 2010).

Com essa ausência de professores nas áreas de assentamentos para assumir as propostas das escolas, o processo de construção da Pedagogia do Movimento fica restrito, pois o momento de sala de aula vai estar entregue a professores que por muitas vezes não conhecem a realidade das comunidades e não concordam com as propostas pedagógicas e políticas dos movimentos sociais no campo.

Outro fator importante a considerar é que muitos desses professores que vêm das cidades não estão dispostos a assumir um projeto político-pedagógico do MST ou da Educação do Campo. Os professores das demais escolas pesquisadas, onde não encontramos o MST dentro da escola, não identificamos em suas falas nenhum interesse na implementação das propostas, como podemos ver nas diferentes falas desses professores ao questionar sobre o nível de conhecimento sobre essas propostas:

Eu já ouvi falar mas nunca peguei nenhum material concreto, não senti interesse. (Professora do Assentamento Nova Vida. Pitimbu-PB, novembro de 2008).

Não conheço nunca ouvi falar, nunca veio nenhum projeto para a escola voltado para isso. (Professora do assentamento Gruta Funda. Algodão de Jandaira-PB, março de 2009).

Já ouvi falar, mas nunca participei de nada nesse sentido, eu venho aqui dou a aula e tenho que pegar o carro para ir para a cidade. (Professora do Assentamento Antonio Conselheiro. São Miguel de Taipú, março de 2009).

Esse fator se torna preponderante na continuidade das propostas para as áreas de assentamentos, porque não se constrói uma pedagogia diferenciada se não existir sujeitos que assumam essas propostas:

(...) gente a pedagogia do movimento pra ela existir nas escolas, é preciso ter sujeitos que assumam ela, e esses sujeitos pra assumir a pedagogia do ponto de vista da educação escolar, sabemos enquanto movimento que a pedagogia ela vai estar presente em todo processo de organização da comunidade do assentamento que o MST propõe, os núcleos de família, tudo isso é um processo de aprendizado, é um processo político-pedagógico que acontece, mas a pedagogia do movimento pra escola, direcionada à escola, à educação escolar, a gente tem um grande problema que a gente não tem educadores que assumam sua proposta pedagógica. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

O problema da ausência da formação de professores para atuar nessas escolas surge em vários momentos das várias falas dos sujeitos da pesquisa. A fala anterior do secretário quando ele afirma a necessidade da formação científica dos professores mais uma vez não se complementa com a fala do coordenador do Setor de Educação do MST, ao afirmar que não adianta ser uma formação qualquer, pois os poucos que se formam, formam-se por fora do processo de formação de militância do MST e não conseguem ou não têm interesse de assumir esse projeto político, este militante ainda afirma:

(...) o problema da formação do MST é que ela não acontece em um estalar de dedos, ela é muito lenta, aí é o seguinte, a gente acreditou, desde que a gente construiu o setor de educação na Paraíba, que fazendo algumas atividades a gente resolvia os problemas, e isso que a gente tem hoje é uma prova concreta de que isso não resolve, por exemplo, a gente fazia seminários principalmente nas modalidades da educação infantil, na educação de educação de jovens e adultos, de ensino fundamental e médio, a gente fazia um processo de organização do coletivo, de estudo permanente de textos, foram muitas tentativas, todo ano a gente fazia uma atividade, pelo menos uma com os educadores, organizava os coletivos por modalidades, por região, mas no fundo o sujeito lá, que é responsável pra assumir, e que assume a pedagogia do movimento, que é o educador, não tem esse sujeito que assumo mesmo. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Essas escolas, sem a presença de sujeitos militantes que assumam essa proposta pedagógica do MST, ficam fora do que chamamos de escolas do movimento, atrasando o processo de territorialização da educação do campo e do MST no estado, dessa forma:

(...) por a gente juntar pessoas que sofreram um processo de exclusão social muito forte e que naturalmente quando a gente junta esse povo, pouca gente escolarizada, quase todos analfabetos, que a gente organiza a escola, não tem pessoas com qualificação para ir pra dentro da escola, quem vem de fora, vai ser de fora, professores que não vivenciaram nenhum processo daqueles que as famílias que estão ali vivenciaram, então essas pessoas quando vêm de fo-

ra, elas vêm com uma visão de fora, um pensamento de fora, tudo de fora, e algumas, pouquíssimas são sensíveis aquilo que o Movimento pensa, mas a maioria ignora totalmente, não quer saber, ela é um profissional, que veio ali pra trabalhar, pra ganhar seu salário, exercer sua profissão e nada mais, então essa falta de pessoas que assumam a pedagogia, que assumam um projeto de território, um projeto de sociedade, eu acho que esse é o limite para o MST e não adianta dizer assim que a gente tem, ou vai ter professores que assumam a pedagogia do movimento sem inserir o projeto de sociedade que o movimento propõe nas propostas pedagógicas dessas escolas. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Como já foi polemizado, as escolas formais foram construídas para legitimar a ideologia da classe dominante, assim como o processo de formação dos professores. Desta forma, a formação pela qual esses professores, como o militante levanta “que vêm de fora”, passaram por processos de formação construídos a partir da ideologia de uma única classe, a burguesa, defendendo outro projeto político, que não o do MST:

Não tem essa pessoa que assuma as duas coisas ao mesmo tempo, porque a Pedagogia do Movimento ela é parte de um projeto que o MST pensa para a sociedade, ela não é uma coisa desvinculada, que exista um projeto de sociedade e um projeto de educação, então o projeto de educação ele é parte de um todo. A gente que é fruto de um processo de formação do MST intenso, mas tem hora que a gente ainda quer negar ela, tu imagina uma pessoa que vem de fora, uma carga de formação toda construída a partir de outros princípios e de repente se deparar com uma realidade, de uma construção de um outro processo, e assumi-lo, não é fácil. Os professores estão acostumados a ir pras escolas dar aula, e não construir um projeto, e não assumir um projeto de um povo, de uma comunidade, de sujeitos que querem politização no conteúdo. A gente fala tanto de Pedagogia do Movimento, mas querendo ou não essa pedagogia ela só está onde estamos nós, do MST, militante do MST, quando a militância sai de cena também sai a pedagogia. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Podemos ainda considerar todos os problemas de se construir uma educação do campo e do MST em escolas formais. O questionamento de como construir escolas do movimento em escolas formais, as quais possuem ideologias e projetos políticos diferenciados, pode ser observado na fala do coordenador do Setor de Educação do MST:

Eu acredito que não por completo, porque a escola precisaria estar inserida em um projeto, porque só as ideias discutidas no vazio, as ideias elas têm que ser discutidas numa coisa concreta, a escola ela não pode, por exemplo, discutir determinado projeto pedagógico em que a relação material das pessoas envolvidas se dê de forma diferente, a escola ela não pode falar de cooperativismo, de trabalho coletivo, sendo que na relação concreta da realidade das famílias isso não existe, então não adianta dizer que a gente vai conduzir

um processo de educação que se contradiz a realidade social das famílias, ou que não tem uma relação vice-versa, que por exemplo, o aprendizado escolar ele vem pra prática cotidiana das pessoas. Então a transformação das pessoas ela não se dá só pelas ideias, ela se dá por ideias que se transformam em práticas permanentes, então as escolas da gente e essas que a gente vem conseguindo, que têm tido um processo pedagógico diferente ela não tem conseguido se inserir dentro de um projeto de sociedade. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

Para o MST, a Pedagogia do Movimento não está completa se ela estiver inserida em um projeto de sociedade diferenciado daquele levantado pelo MST, voltado para a legitimidade da desigualdade de classes. Foi pensando nisso, no não descanso dos movimentos sociais no campo até atingir o seu objetivo maior, o fim de uma sociedade de classes, e o fim da propriedade privada, que o Estado vem cada vez mais se apropriando das bandeiras de luta dos movimentos sociais e inserindo-as como propostas reformistas educacionais da classe dominante:

Foi isso que o MEC fez com a Educação do Campo, criou uma resolução específica para dizer que aceitava as nossas diferenças, ele aceitou nossa diferença, agora não aceitou o fazer diferente, por exemplo, lá na LDB diz que a escola do campo tem direito a fazer um calendário letivo diferente, quantas vezes o MEC mandou isso, para uma Secretaria dizendo assim: vocês são obrigados a escutar as escolas do campo, fazer o calendário, quantas vezes? Qual foi a Secretaria de Educação municipal que até hoje disse assim: pessoal, vamos fazer o planejamento pras escolas do campo, e construir a proposta da educação do campo, o certo era, por exemplo, para nós camponeses, janeiro não era pra ter tido férias para gente, era para a gente estar estudando, janeiro, fevereiro, março, porque quando bate maio e junho principalmente, aqui o inverno é intenso, tem menino que passa mais de mês sem ir na escola porque é muita chuva, muita chuva mesmo, aí até pra gente ir é difícil, com caderneta, com livro, mas eles não respeitam, então já era pra gente ter começado as aulas, neste período de estiagem, pra junho e julho que é o tempo que os filhos ajudam os pais na plantação, ajudar os pais em casa, mas isso não é respeitado na sociedade. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010)

De “mãos atadas”, os dirigentes da escola Zumbi dos Palmares vêm tentando, como diz o diretor da escola “driblando” o sistema, implementar algumas práticas político-pedagógicas nessas escolas, da proposta da Educação do Campo e entendendo que dentro dessa proposta existe ainda a proposta da Pedagogia do Movimento que, segundo o coordenador do Setor de Educação do MST na Paraíba,

(...) existe essa educação do campo, e a educação do MST que ainda tem umas coisas que não existe na educação do campo, como a gente está discutindo educação do campo, com a totalidade dos movimentos, naturalmente

ninguém vai confundir com as mesmas coisas específicas que o MST pensa, por exemplo, o sentido de transformação social que nem todos os movimentos sociais querem, então na pedagogia do movimento isto está presente, e na educação do campo a gente vê que isso aparece de forma muito escondida, camuflada. (Coordenador do Setor de Educação do MST – PB, diretor da Escola Zumbi dos Palmares, assentado no Zumbi dos Palmares. Mari, fevereiro de 2010).

O MST na Paraíba entende que a luta pela construção de uma educação de qualidade pode partir do paradigma da Educação do Campo, porém a Pedagogia do Movimento inclui o sentido de revolução social, de revolução agrária, que é diferente de Reforma Agrária, a qual parte da concepção da construção de políticas públicas dentro do próprio sistema capitalista. O MST acredita que isso pode ser o início, mas que os trabalhadores e trabalhadoras sem-terra devem ir além, não basta ser assentado de Reforma Agrária, não basta ter um pedaço de chão. Assim, não basta somente ter escola, não basta somente ter educação nessas áreas, mas sim ter educação de qualidade construída por e para os camponeses, rompendo com a ideologia da classe burguesa, sempre com o objetivo do fim da sociedade dividida em classes.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa conseguimos observar que a construção de escolas do e no campo na Paraíba é um processo muito incipiente. Percebemos que, nos assentamentos do MST onde existe escola, a infraestrutura das mesmas é totalmente inapropriada para o atendimento ao seu alunado, e se levarmos em consideração o seu pequeno número nos deparamos com que a luta e a mobilização pelo acesso a educação da classe trabalhadora no campo na Paraíba, ainda tem uma longa jornada de conquistas⁴¹.

Porém, é preciso ainda considerar que a luta do MST tem avançado consideravelmente no estado. A partir da segunda metade da década de 1990, o Movimento realizou mais de 194 processos de ocupação de terra. Atualmente, dos 299 projetos de Assentamento Rurais no estado 37 foram conquista de mobilização e organização do MST. Hoje estão em processo de luta e ocupação 49 acampamentos.

Porém, quanto à luta por uma educação de qualidade e diferenciada no estado, as conquistas são pontuais. A proposta educativa do MST, fundamentada na Pedagogia do Movimento⁴², para acontecer, necessita da participação efetiva dos militantes, formados política e academicamente, com possibilidades de assumirem projetos educativos. Percebemos que, na maioria dos assentamentos pesquisados, o MST se fez presente durante a ocupação ou em alguns momentos de organização das áreas. Após a conquista da terra a presença do MST nos assentamentos é muito mais restrita, tanto no acompanhamento de atividades/ações que procurem a viabilização produtiva dos lotes, quanto as ações efetivas para o acesso e/ou a melhoria do ensino. Ainda que as bandeiras de luta deste Movimento sejam muito mais amplas que a demanda de distribuição de terra para nela trabalhar e viver, isso não significa ocupar todos os espaços onde o Estado se faz ausente. A responsabilidade e a viabilização econômica, acompanhamento técnico e desenvolvimento social de um assentamento de Reforma Agrária compete ao Estado, através das suas diferentes instituições e órgão como o Incra, a Emater e o próprio Interpa no estado da Paraíba. Os limites dos movimentos sociais no campo são claros: eles organizam e mobilizam parte da classe trabalhadora para efetivar conquistas reais, pressionando para isso o Estado e enfrentando o poder do Capital e dos latifundiários, e por isso, não podem, nem devem suplantam os lugares que competem a esse mesmo Estado.

Mesmo sendo cientes da responsabilidade do Estado na construção e acesso à uma educação de qualidade para todos e todas no campo e na cidade, destacamos na nossa pesquisa os esforços dos movimentos sociais que representam a classe trabalhadora no campo hoje, na

⁴¹ Principalmente, se compararmos com os avanços do Setor de Educação nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, por exemplo, onde as Escolas Itinerantes do MST são pioneiras em áreas de acampamentos rurais, ajudando a ter uma escola já consolidada no momento assentamento.

⁴² Ver “Pedagogia do Movimento Sem-Terra” (CALDART, 2004).

construção de projetos educacionais que busquem implementar os princípios do paradigma da Educação o Campo. Para isso, entendemos que é preciso que esses sujeitos coletivos descendam a escola, ou seja, que sem abrir mão da necessidade concreta da existência de um espaço escolar no local de moradia dos alunos em idade escolar, se lute, concomitantemente, por uma educação fiel a visão ampliada da formação humana, e se construam caminhos de emancipação.

Segundo a LDB, a educação é um direito de todas as pessoas. Porém, isso é real para as famílias trabalhadoras que vivem no campo? Como constatamos na pesquisa, a taxa de analfabetismo na Paraíba é uma das maiores taxas da Região Nordeste. O número de escolas localizadas em áreas rurais que possuem Ensino Fundamental II e Ensino Médio é muito baixo, o que obriga os alunos e alunas a se deslocar para as cidades. Isso faz com muitos desses alunos se vejam obrigados a trancar/evadir/desistir dos seus estudos, assim e forçadamente é negada a educação por direito. Deveríamos pensar que esse aluno e trabalhador rural que abandonou a escola, ele necessariamente deixou de passar por outros processos formativos educativos? Segundo Caldart (2009), não podemos considerar a escola como referência única para pensar todo o processo formativo:

Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino (p. 80).

É preciso ainda não perder de vista que a escola tem uma forma institucional e uma lógica de trabalhar com a educação que foi construída socialmente e que traz entranhados os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o Projeto da Educação do Campo se coloca como desafio transformar, entre os quais o da antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo. Por isso, e muito mais do que pelos conteúdos de ensino que trabalha, é que os processos de escolarização, deixados por conta da lógica dominante, podem representar um entrave em vez de um avanço nos processos de transformação. Por isso, um projeto de educação emancipatória precisa questionar as propostas pedagógicas assumidas pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola.

O MST na Paraíba coloca em questão práticas escolares desenvolvidas nas escolas de assentamentos rurais onde o Movimento de faz presente. Questionar a lógica de educação

burguesa à qual historicamente esses sujeitos estiveram submetidos é uma das linhas norteadoras desses questionamentos. Entendemos que, para não cair numa visão *escolacentrista*, o MST não precisa, nem deve, tirar de foco a escola, mas é necessário lutar para que essa escola seja construída cotidianamente ao serviço da classe que a fez possível.

A Educação do Campo é uma política pública que visa participar dessa construção. Molina (2006) nos chama a atenção para a perspectiva desse paradigma:

Recuperarmos o tempo perdido exigirá a elaboração de políticas afirmativas, que sejam capazes de acelerar o processo de supressão das intensas desigualdades no tocante à garantia de direitos existentes no meio rural. Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas aos processos de produção da existência social desses sujeitos (p. 13).

Tentando contribuir com a idealização de uma educação do campo no estado da Paraíba, levantamos a seguir possíveis linhas de ação para os movimentos sociais no campo e outras formas de organização de classe :

- Fortalecer o processo de mobilização e luta em curso visando pressionar o Estado para que os projetos educativos sejam construídos por um processo amplo e participativo, em conjunto os sujeitos mediadores desses processos educativos, e abranger todos esses espaços;
- Intensificar a formação e capacitação das bases militantes mediante a construção de um Centro de Formação Política no estado, que viria a fortalecer a militância nas áreas de assentamentos rurais;
- Investir esforços para que a escola dos assentamentos rurais de Reforma Agrária seja *lócus* de mobilização política em prol de uma educação que resgate a memória do povo do campo e fortaleça a identidade que lhe dá sentido, ou seja, criar condições reais para que os militantes ocupem espaço no ambiente da educação formal nos assentamentos e secretarias de educação municipais, assim como outras instância de gestão do poder local;
- Privilegiar a formação em cursos universitários dos militantes sem-terra para capacitá-los a assumir cargos de responsabilidade nas escolas do campo, visando construir planos e propostas pedagógicas no marco das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação);

- Ampliar as reivindicações pela construção de escolas de Ensino Básico, Fundamental, Médio, Técnico e Superior no campo, chamando para essa luta outros setores da sociedade organizados, como os sindicatos de professores e de trabalhadores rurais, a Igreja, as Comissões Pastorais, as Universidades, os grupos de jovens etc., fortalecendo o Movimento Nacional por uma Educação do Campo desde e na Paraíba;
- Disseminar e discutir conjuntamente com militantes e comunidades o significado e sentido do que é uma Escola no Campo e voltada para ele, ampliar esse debate em todas as áreas, e especificamente nos setores de educação dos movimentos sociais;
- Privilegiar e intensificar a mobilização por escola e acesso à educação em todos os níveis de ensino durante o processo de ocupação, nos acampamentos sem terra, por serem espaços e tempos da territorialização da luta pela terra de intensa construção de consciência de classe, o que possibilita ações de solidariedade horizontal e ampliação das dimensões da luta. E, principalmente, por serem espaços onde se concentra demanda concreta de educação em todos os níveis.

As possíveis linhas de ação surgiram durante a construção da nossa pesquisa onde constatamos os avanços do movimento social na conquista de educação e escola para os trabalhadores e camponeses no estado, e as necessidades que ainda se apresentam nesses espaços e para esses sujeitos de mais e cada vez maior mobilização social pelo direito à educação no/do campo.

O levantamento das reais condições de acesso à escola, apresentadas no texto, deve contribuir com a construção de projetos e processos de produção da existência a que esta classe trabalhadora se encontra submetida historicamente, ao esquecimento do Estado principalmente no âmbito educacional.

Contribuir ainda no levantamento de práticas reais de escolas que vêm lutando e se mobilizando na Paraíba para construção de uma escola que comporta uma educação que não é uma educação qualquer, mas sim uma educação de qualidade que é construída a partir da história, do conhecimento e da cultura da classe trabalhadora no campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação: Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

_____. NBR 15287: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

AUED, Bernadete Wrublevski et al. Retratos do MST: Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

BOGO, Ademar. Identidade e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: SP: Autores Associados, 1999. (Coleção: polêmicas do nosso tempo)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N°: 36/2001 de 04/12/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra; Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pronera. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera). Versão Preliminar. Brasília, 2005.

CALDART, Roseli Salet. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Por Uma Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação. Caderno 07. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CHAYANOV, Alexander. La organización de la unidad económica campesina. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1974.

CHAYANOV, Alexander V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, José Graziano da; STOLCKE, Verena (Orgs.). A Questão Agrária: Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ECCO, Idanir. O Conhecimento na Pedagogia Freireana como suporte teórico para a educação escolar formal. Erechin/RS: URI – Campus, s/d.

FERNANDES, Bernardo Maçano. A formação do MST no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST (1979 –1999), 1999. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Espacialização e Territorialização da Luta Pela Terra: a formação do MST - movimento dos trabalhadores rurais sem-terra no Estado de São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Movimento Social como Categoria Geográfica. Terra Livre, nº 15, p. 59-85. São Paulo, 2000.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais Revista Nera, ano 8, n. 6. Janeiro/Junho de 2005.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo, (s/d).

FRANCO GARCÍA, María. A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

FREIRE, Noemi Paes. A luta pela terra e a territorialização camponesa na Zona da Mata paraibana um caso de resistência à expansão da atividade canavieira. Monografia (Geografia), UFPB, João Pessoa, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2005.

_____. Política e Educação: ensaios. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa Época, v. 23)

GOHN, Maria da Glória. Os Sem-Terra e os Desafios da Participação Popular no Meio Rural brasileiro: ação política e imagem neste final de milênio. Caderno – CRH – Faces do Novo Rural. 28 de janeiro de 1998. Salvador: UFBA.

_____. Teoria dos movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GÚZMAN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel, Gonzalez. Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

KAUTSKY, Karl. A Questão Agrária. Clássicos do socialismo. v.2. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968. 328 p.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Fsc.; MOLINA, Monica Castagna. Por uma Educação Básica do Campo. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUHN, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. A Natureza e a necessidade das revoluções científicas. In: A Estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAZZARETTI, Miguel Ângelo. A Produção a Ação Coletiva No MST: relações de poder e subjetividade. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal da Paraíba, 2007.

LÊNIN, Vladimir. O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia. São Paulo: Nova Cultura, 1982.

LÊNIN, Vladimir Ilich. Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1980.

LIMA, Edvaldo Carlos de. Os Movimentos Sociais de Luta pela Terra e pela Reforma Agrária no Pontal de Paranapanema (SP): dissidências e Dinâmica Territorial. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente: Unesp, 2006.

LIMA, Joselita Ferreira de. A Dimensão Educativa da Mística na Luta Política do MST. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2003.

MARTINS, José de Souza. Caminhada no Chão da Noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais no Campo. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Os Camponeses e a política no Brasil. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

MARX, Karl. O Capital: crítica à economia política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MEDEIROS, Leonilde de Servolo de. História dos Movimentos Sociais no Campo. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEIRA NETO, Belizário. Direito de Resistência e o Direito de Acesso à Terra. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

MÉSZAROS, István. A Educação para além do Capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, M. R.; MOLINA, M. C.; SANTOS, A. de J. A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera. São Paulo: Ação Educativa; Brasília. Pronera, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTENEGRO, Jorge. La actualidad del conflicto entre el Capital y el Trabajo en el medio rural brasileño.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

MORIGI, Valter. Escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. A História da Luta pela Terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MITIDIERO Jr. Marco Antônio. A ação territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2008.

MST. Como Fazemos Escolas de Educação Fundamental. Caderno de Educação, n° 9. São Paulo: Setor de Educação, 1999.

_____. Concurso Nacional para Estudantes do MST: as sementes são patrimônio da humanidade. Catálogo seleção de trabalhos de arte-educação, 2004.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação, n° 13 Edição Especial, 2005.

_____. Educação Infantil Movimento da Vida Dança do Aprender. Caderno de Educação, n° 12. São Paulo: Setor de Educação, 2004.

_____. Educação de Jovens e Adultos Sempre é Tempo de Aprender. Caderno de Educação, n° 11. São Paulo: Setor de Educação, 2003.

_____. Educação no MST Balanço 20 anos. Boletim da Educação, n° 9. São Paulo: Setor de Educação, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. Revista da UFG, vol. 7, no. 01, junho 2004 online (www.proec.ufg.br).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Campesinato Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, vol. 15, n° 43, p. 185-206, 2001.

_____. A Geografia das Lutas no Campo: conflitos e violência movimentos sociais e resistência os “sem-terra” e o neoliberalismo. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; STÉDILE, João Pedro (Orgs.). A natureza do agronegócio no Brasil. Fórum Nacional de Reforma Agrária. Brasília: Via campesina - Brasil, 2005.
OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Geografia do MST na Paraíba: a luta por uma educação do /no campo no processo de territorialização do Assentamento Zumbi dos Palmares. Monografia (Geografia), UFPB, João Pessoa, 2007. 111 p.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PEREIRA, Antonio Alberto. Além das Cercas: um olhar educativo sobre a reforma agrária. João Pessoa: Ideia, 2005.

_____. Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In. CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). Geografia conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STÉDILE, João Pedro (Org.) A Questão Agrária no Brasil: vol.1, 2 e 3. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. Abrindo os Marcos Teóricos para os Entendimento das Ações Coletivas Rurais. Caderno – CRH – Faces do Novo Rural. 28 de janeiro de 1998. Salvador: UFBA, 1998.

SHANIN, T. La clase incomoda. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. Revista Semestral Pegada: Dossiê 20 anos de EZLN e MST. Vol. 5. Novembro 2004.

TORRES, Éricson Nóbrega. Espaço Agrário e Trabalho Assalariado na Zona da Mata Paraibana. Dissertação (Geografia), PPGG/UFPB, João Pessoa: 2009.

TOURAINÉ, Alain. As Classes Sociais. In: ZENTENO, Raúl Benítez (Org.). As Classes Sociais na América Latina: problemas e conceituações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VARELA, Francisco. A Questão Agrária nacional e a Reforma Agrária na Paraíba. 3. ed. João Pessoa: Ideia, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Terra, Trabalho e Educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VIA CAMPESINA - Brasil. Direito de Todos os Camponeses e Camponesas. **Cartilha Educação do Campo**, 2006.

Iconografia da Pesquisa





Fonte: Trabalho de Campo, Escola do Assentamento Tiradentes, Mari-PB, 2008-2009.
Foto: Mara Edilara B. de Oliveira.



Fonte: Trabalho de Campo, Escola do Assentamento Chico Mendes, Riachão do Poço-PB, 2008-2009.

Foto: Mara Edilara B. de Oliveira.



Fonte: Trabalho de Campo, Escola do Assentamento Gruta Funda, Algodão de Jandaíra-PB, 2008-2009.

Foto: Mara Edilara B. de Oliveira.



Fonte: Trabalho de Campo, Escola do Assentamento Antonio Conselheiro, São Miguel de Taipú-PB, 2008-2009.

Foto: Mara Edilara B. de Oliveira



Fonte: Trabalho de Campo, Escola do Assentamento Antonio Conselheiro, São Miguel de Taipú-PB, 2008-2009.

Foto: Mara Edilara B. de Oliveira

APÊNDICE

Apêndice I

Roteiro de Entrevista:

Luta pela construção da Escola

1. Nome:
2. Função:
3. Em que momento se dá a luta pela construção da escola no assentamento?
4. Se tinha escola na época de assentamento, como era constituída essa escola?
5. Quem eram os professores?
6. No tempo em que não tinha escola onde estudavam as crianças das famílias acampadas?
7. Como foi construída a primeira escola do acampamento/assentamento?
8. Quem participou ativamente desse processo?
9. Onde funcionou a primeira escola do assentamento?
10. Quando foi reconhecida pelo MEC? E como foi a contratação dos professores e demais funcionários?
11. Aproximadamente atualmente tem mais crianças assentadas matriculadas na escola do assentamento ou da cidade?
12. O ensino nessa escola ao longo desses anos tem melhorado?
13. A assistência por parte do governo tem ampliado o trabalho na escola?
14. A Secretaria de educação do Estado realiza trabalhos de apoio diferenciados pra escolas de assentamentos?

Apêndice II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(PROFESSORES)

Nome:

1. Faz quanto tempo que ministra aulas nesta escola
2. É assentada? Neste assentamento?
3. Tem filhos ou familiares nesta escola?
4. Qual é a sua formação? E onde se formou?
5. Qual o seu turno na escola?
6. Como chega até a escola? E quanto tempo leva pra chegar até a escola?
7. Qual série leciona?
8. A quanto tempo trabalha como professora? E nessa escola está a quanto tempo?
9. Participou do processo de construção da escola?
10. Os alunos da escola estão defasados de acordo com suas idades/séries?
11. Encontrou alguma dificuldade no ensino para essas crianças? E no aprendizado delas?
12. Conhece o projeto da Escola do Campo?
13. Conhece a pedagogia do MST? Utiliza essa pedagogia em algum momento no seu ensino na sala de aula?
14. Qual sua posição frente a discussão dos professores das escolas do campo serem professores do próprio assentamento?
15. Em algum momento escolar utiliza as cirandas infantis do MST?

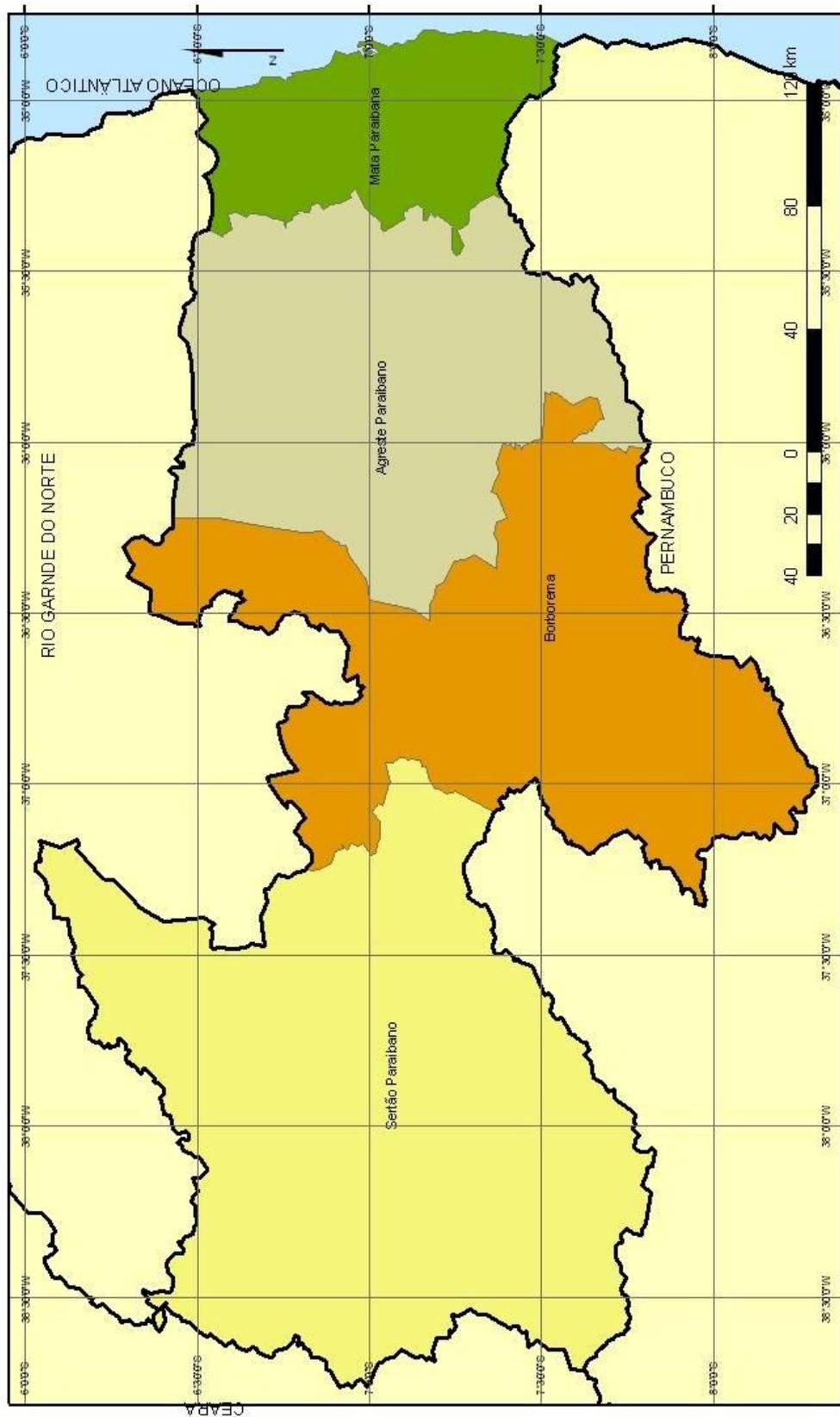
Apêndice III

Entrevista Secretário de Educação do município

1. Como a Secretaria atualmente está trabalhando com as escolas do campo?
2. Quais projetos foram construídos para essas escolas no ano de 2008?
3. Qual a quantidade de alunos matriculados no ano de 2008 nas escolas do campo? Por assentamento?
4. Os professores que trabalham nessas escolas nesse ano letivo são concursados pela prefeitura?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas por essas escolas nesse ano?
6. Qual a relação da Secretaria de Educação com a Diretoria das escolas dos assentamentos rurais do município?
7. De que forma a Secretaria está contribuindo para a construção de uma escola com propostas diferenciadas para o campo ou ainda para movimentos sociais?
8. Quais as atividades ocorridas nas escolas dos assentamentos nesse ano letivo que a secretaria esteve presente?
9. Quais as mobilizações desses assentados, enquanto MST, que ocorreram no município voltadas para o plano educacional?

ANEXO

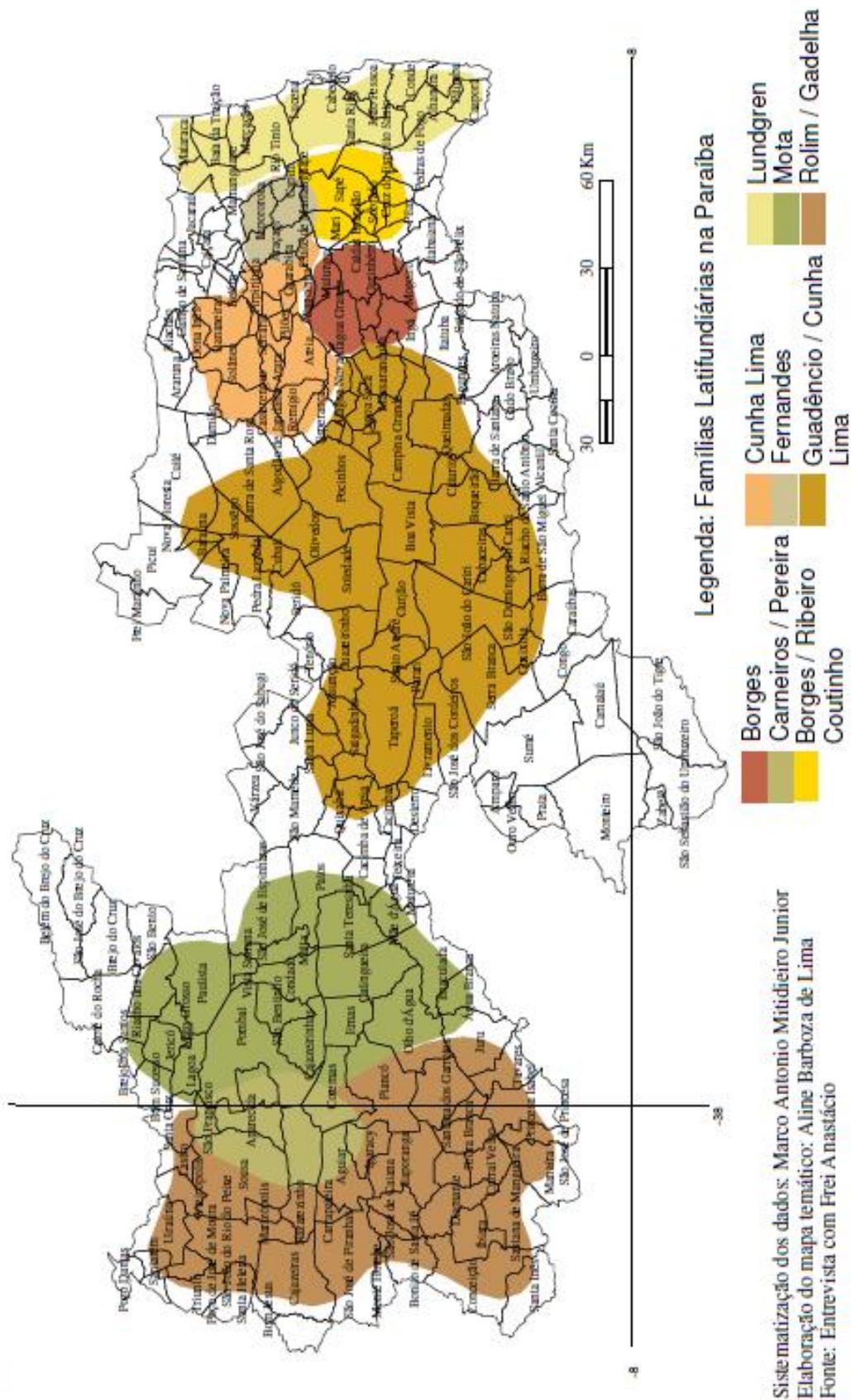
MAPA - MESORREGIÕES DA PARAÍBA - IBGE



FONTE: IBGE, 1994.
Org.: Mara Edliara batista de Oliveira

Anexo I

Mapa 1 – Área de domínio territorial das famílias latifundiárias da Paraíba – a partir da memória de Frei Anastácio - 1950.



Anexo II

Anexo III

