

Joana Célia dos Passos

**A ESCOLA DO MOVIMENTO E O MOVIMENTO
PELA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA
DO ASSENTAMENTO “CONQUISTA 5
DE MAIO” - CALMON/SC**

**Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis**

1997

Joana Célia dos Passos

**A ESCOLA DO MOVIMENTO E O MOVIMENTO
PELA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA
DO ASSENTAMENTO “CONQUISTA
5 DE MAIO” - CALMON/SC**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Maria das Dores Daros.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“A ESCOLA DO MOVIMENTO E O MOVIMENTO PELA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO ASSENTAMENTO ‘CONQUISTA 5 DE MAIO’ - CALMON/SC”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/06/97

Profa. Dra. Maria das Dores Daros (Orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Haddad (Examinador)

Profa. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann (Examinadora)

Profa. Dra. Encida Oto Shiroma (Suplente)

JOANA CÉLIA DOS PASSOS

Florianópolis, Santa Catarina, junho de 1997.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Dores Daros (Orientadora - UFSC)

Prof^o. Dr^o Sérgio Haddad (Examinador - PUC/SP)

Prof^a. Dr^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann
(Examinadora - UFSC)

Prof^a Dr^a Eneida Oto Shiroma (Suplente - UFSC)

*A todos os trabalhadores do campo e
da cidade que continuam lutando e
acreditando na escola pública.*

Toda Criança na Escola

(Zé Pinto)

Tem que estar fora da moda

Criança fora da escola

Pois há tempo não vigora

O direito de aprender.

Criança e adolescente

/: Numa educação decente

Pra um novo jeito de ser

/: Pra soletrar liberdade

Na cartilha do ABC

Que tenha escola em cada canto do Brasil

Com um novo jeito de educar pra ser feliz

Tem tanta gente sem direito de estudar

É o que nos mostra a realidade do país.

Juntar as forças, segurar de mão em mão

Numa corrente em prol da educação

Se o aprendizado for além do bê a bá

Toda criança vai poder ser cidadã

Alternativas pra acabar com a exclusão

O movimento já mostrou para a nação

Desafiando dentro dos assentamentos

Reforma Agrária também na Educação.

Agradecimentos

Neste momento, refaço a trajetória que percorri nesse “rito de passagem” - o Mestrado - para me referir às pessoas que foram importantes para que essa caminhada fosse concluída. Isso significa dizer que, por mais solitário que seja o processo de elaboração acadêmica, ele se dá na relação que estabelecemos com outros sujeitos que conosco caminham.

Os professores Marli Auras, Fleuri, Graça Bollmann, Leda Scheibe e Selvino, entre outros, que conosco também foram aprendizes.

Os colegas que nos antecederam e que contribuíram para a construção da história desse curso através do Movimento Boneco.

Os colegas do curso, entre eles, Patrícia, Cecília, Rosa, Dóris, Solange, Ivan, Pedro, Adir, Flávia, Giani e Rita com quem dividi as angústias e alegrias do “mundo acadêmico”.

A Maria das Dores, estreante no ato de orientar, que possibilitou-me uma escrita autônoma.

A Eneida que orientou meus primeiros vôos em direção ao objeto de estudo.

A amiga Ana Baiana que, apesar de sua agenda sempre cheia, encontrava espaços para que juntas pudéssemos reler, repensar e re-escrever, amenizando o sentimento de impotência que insistia em se fazer presente.

As famílias do Assentamento “Conquista 5 de Maio”, especialmente o coletivo da E.B. “Margarida Maria Alves”, pela receptividade com que me acolheram e pela colaboração neste estudo.

O Ângelo, que encheu a minha vida de paixão e amenizou o meu processo de produção acadêmica.

A minha família, para quem o estudo sempre foi algo necessário para a emancipação do ser humano.

Os funcionários da secretaria do curso com quem construímos uma relação respeitosa e afetiva; as funcionárias da biblioteca setorial, pela disponibilidade, e os funcionários do setor de fotocópias do CED pela cordialidade e carinho no atendimento.

O apoio financeiro através da bolsa de estudo concedida por recursos públicos pelo Programa de Incentivo à Capacitação Docente (PICD).

Este, entre outros, foi o coletivo responsável pela concretização deste estudo que resgata aspectos da luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pelo seu direito à escolaridade.

Resumo

O presente estudo centraliza suas análises entre a década de 80 até o ano de 1996, contextualizando alguns aspectos políticos, sociais e econômicos da conjuntura nacional deste período relacionados à efervescência dos movimentos sociais e, a institucionalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Busca resgatar o processo de luta por escolas ocorrido no Assentamento “Conquista 5 de Maio” - Calmon/SC; analisa a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, por fim, apresenta uma análise sobre o cotidiano da escola do assentamento, considerando a proposta pedagógica do referido movimento.

Utiliza depoimentos e entrevistas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como documentos, fotos e textos relativos ao objeto pesquisado, na tentativa de registrar aspectos da luta dos trabalhadores rurais sem terra na conquista da escola, considerando sua realidade como síntese de múltiplas determinações.

Abstract

The present study centers its analysis within the 80's up to 1996 contextualizing some political, social, and economical aspects of Brazilian conjuncture of this period related to the social movements' effervescence and the institutionalization of "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra"(MST).

It tries to rescue the process of fighting for schools that happened at the layment "Conquista 5 de Maio" in Calmon/SC. It also analyses the pedagogical proposal of "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra", and finally, it presents an analysis on the school routine of the layment considering the pedagogical proposal of the movement mentioned before.

It uses some report sheets and interviews carried out with individuals involved on the research, as well as some documents, photos and texts related to the research object trying to register some aspects of the rural workers without land's fight to conquest the school, considering their reality as a synthesis of multiple determinations.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL BRASILEIRA A PARTIR DE 1980	08
1. O Brasil na década de 80: breve retrospectiva	08
1.1. Os movimentos sociais	15
1.1.1. <i>Os novos movimentos sociais</i>	19
1.1.2. <i>Os movimentos sociais no campo</i>	23
1.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	27
1.3. A Educação Rural no Brasil: uma retrospectiva histórica ..	38
1.4. A luta dos trabalhadores por escolas	42
CAPÍTULO II - DA LUTA PELA TERRA À LUTA NA TERRA: O ASSENTAMENTO "CONQUISTA 5 DE MAIO" E A LUTA POR ESCOLAS	48
2. O Assentamento "Conquista 5 de Maio"	48
2.1. A luta das famílias assentadas por escolas	61
2.2. A educação nos acampamentos	64
2.3. As primeiras conquistas: as escolas provisórias e as professoras do assentamento	69
2.4. A conquista dos nomes para as escolas	76
2.5. A conquista da secretaria municipal de educação	79
2.6. A mais recente conquista: de Grupo Escolar à Escola Básica	81

CAPÍTULO III - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E O COTIDIANO DA E. B. "MARGARIDA MARIA ALVES"...85

3. O surgimento da proposta pedagógica do MST	85
3.1. Como devem ser as escolas dos acampamentos e assentamentos para o MST	91
3.2. O cotidiano da Escola Básica "Margarida Maria Alves": as revelações da prática escolar	120
3.2.1. <i>A concepção de educação de pais, mães, estudantes e professoras</i>	128
3.2.2. <i>O que pensam pais, mães e professores sobre a proposta pedagógica do MST</i>	135
3.2.3. <i>O planejamento, os planos de ensino e os conteúdos</i>	143
3.2.4. <i>A participação dos pais e das mães na escola</i>	153
3.2.5. <i>O processo de avaliação</i>	158
3.2.6. <i>A participação dos professores em cursos de aperfeiçoamento</i>	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	181
Anexo 1	182
Anexo 2	185
Anexo 3	187

Ilustrações

Figura 1: Professora e educandos da 1ª série	122
Figuras 2 e 3: Cartaz utilizado para a alfabetização das crianças.....	123

Figura 4: Cartaz "Nossa luta, nossa história"	124
Figura 5: Cartaz do texto "A Roça". - vertical	126
Figura 6: Educandos da 1ª a 4ª série e a roça de milho por eles cultivada	128

I . N . T . R . O . D . U . Ç . Ã . O

As lutas e mobilizações pela conquista das escolas, bem como pela sua ampliação, não são, em nenhum momento, lutas isoladas. Elas têm acontecido em toda a sociedade brasileira, travadas por trabalhadores urbanos e rurais. São lutas que emergem de outra consciência acerca do papel e/ou da importância da escola, seja para promover a ascensão social, seja para possibilitar a socialização das culturas, dos conhecimentos sistematizados pelos seres humanos.

Quando essa necessidade é sentida pelos trabalhadores rurais sem terras ou assentados, isso se deve ao fato da grande maioria deles não ter sequer concluído as primeiras séries do ensino fundamental e, também, porque a escola se constitui num espaço de grande importância para a construção da tão sonhada “sociedade igualitária e socialista” que desejam. Além do que, eles reconhecem que a escola é um direito que o Estado lhes deve.

Durante a pesquisa, pude constatar que a baixa escolaridade da maioria dos assentados imprime à luta por escola uma outra significação: o reconhecimento da sala de aula como espaço de formação de quadros para o movimento; a possibilidade de, com a escolarização, não permanecerem na terra para desta extrair sua sobrevivência; a utilização didático-pedagógica de vários símbolos e mitos como mecanismos de construção e consolidação de uma identidade; a escola como um lugar onde se exercitam práticas e relações necessárias à preservação da vida cotidiana no assentamento, tais como: a cooperação, a hierarquia, a divisão das tarefas, etc. Na maioria das vezes, os movimentos que lutam por escolas (ver estudos já realizados¹) deixam as questões pedagógicas para que o Estado determine,

¹ Sposito (1984 e 1993) ; Xavier (1990); Campos (1984); entre outros.

satisfeitos com a conquista da construção da escola e de seu funcionamento, o que não ocorre com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No campo ou na cidade, a luta pela escola *“cria exigências novas para os grupos populares porque envolve a necessidade de apropriação de novo conhecimento e de estratégias para viabilizar a conquista de um simples bem e explícita as estratégias de ação do Estado na área das políticas sociais, respondendo às demandas de forma parcial, limitada e precária”*. (Sposito 1993, p. 93).

Recorrer mais uma vez a este tema e investigar o processo educativo, que se desenvolve nas escolas de assentamentos implica: reconhecer a relevância social do MST para o fortalecimento das lutas de todos os trabalhadores e, em alguns aspectos, sua contribuição para a conquista da cidadania; assegurar que, no seio das inúmeras contradições que atravessam a luta pela escola, existem germes novos de uma proposta político-pedagógica para a formação e desenvolvimento humano dos educandos; reconhecer que o MST se diferencia dos demais movimentos, à medida que luta por escolas e educação condizentes com os interesses das maiorias e, assim, tem uma proposta para a formação de seus filhos, já em desenvolvimento; por fim, identificar neste movimento, possibilidades de uma escola que busca promover a socialização cultural entre crianças, adolescentes e adultos, bem como construir uma nova ética social na relação entre educação e desenvolvimento humano.

Neste sentido, esta pesquisa se propõe resgatar aspectos da luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pelo seu direito à escolaridade; compreender o que impulsiona um movimento social, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a lutar por escolas e a construir um projeto político pedagógico próprio.

Interessar-me por esse tema deveu-se ao fato de, entre outros aspectos, ter participado das lutas por uma escola que atenda às necessidades e aos desejos dos setores subalternos, na condição de professora; num outro momento, ter atuado como Extensionista de Assentamento no Programa de Reforma Agrária da Secretaria Estadual da Agricultura, nos

assentamentos localizados no município de Mafra/SC, entre 1992 e 1993. Lembro Sposito (1993, p.27), ao afirmar que

todos os que procuram reconstituir a história do ponto de vista dos trabalhadores, dos excluídos, conhecer suas trajetórias, suas vicissitudes, sua cultura e suas práticas cotidianas sabem que estão desafiando algumas regras. Na verdade, esse tipo de pesquisa procura desvendar a história dos homens [e mulheres] simples que foram proibidos [as] de fazer e escrever sua própria história.

Em toda minha trajetória pessoal e profissional me deparei com as mazelas da escola pública brasileira, primeiramente como integrante de uma família composta por cinco professoras; depois como aluna e, mais tarde, como professora. No entanto, a Educação Rural despertou-me a atenção por concentrar em si mesma a marca da incapacidade do sistema educacional brasileiro em atender à demanda da escolarização das famílias residentes no meio agrícola. As poucas escolas existentes, as condições dessas escolas que continuam isoladas e multisseriadas, o alto índice de evasão e repetência dos educandos, a ausência de material de ensino, professores leigos e salários indignos, são alguns dos referenciais que têm dificultado o acesso da população rural à escola e sua permanência.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que as escolas existentes nos Assentamentos de Reforma Agrária não fogem à regra, pois possuem os mesmos problemas de qualquer outra escola rural. Diante desse quadro, os direitos básicos para a condição cidadã, onde também se inclui a escola, ainda não foram conquistados pela maioria da população brasileira, principalmente pela população rural.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o Assentamento “Conquista 5 de Maio”, localizado no município de Calmon/SC, por se constituir num dos mais antigos assentamentos de nosso estado e, também, por reunir numa mesma escola professoras que participaram das primeiras ocupações aqui realizadas (estas professoras atuam juntas desde a chegada no assentamento) e, ainda, por nele estar concentrado um significativo número de escolas (sete).

Focalizo minhas análises a partir da década de 80 com a efervescência dos movimentos sociais no Brasil, inclusive do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estendendo-se o estudo até o ano de 1996. Pela exigência acadêmica de delimitação do estudo, trabalhei com alguns recortes históricos que contribuíram para uma melhor compreensão do objeto dessa pesquisa.

Ao referenciar os anos 80 como marco histórico para contextualização do estudo, considerei o período da efervescência dos movimentos sociais, decorrente do baixo índice de qualidade de vida, altas taxas de mortalidade infantil, crescente desemprego, inflação descontrolada, ampliação da dívida externa, número crescente de sem tetos, sem terras, entre outros. Mesmo tendo iniciado suas atividades na década anterior, é neste contexto que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se constitui um movimento nacional conquistando terras e referências no tocante à sua organização e capacidade de resistência, enquanto muitos movimentos viviam (vivem) os percalços do refluxo.

Nesta pesquisa, ressaltai questões sobre a escola pública e mais especificamente sobre a escola desejada pelo MST. Sem a pretensão de oferecer respostas às questões em debate, busquei através das análises apontar limites e possibilidades presentes na proposta pedagógica do MST e reconhecê-lo como um dos movimentos fundamentais para a construção da escola necessária, capaz de assegurar a escolarização das camadas subalternas. Com esse entendimento, a escola é aqui situada não somente como um espaço de socialização do conhecimento já elaborado, mas também, como um espaço de construção e resignificação de saberes, onde professores e educandos prazerosamente se reconhecem enquanto sujeitos históricos também em construção.

Considero que não foi fácil analisar aspectos de um movimento que, nos últimos anos, se constituiu numa referência em termos de movimentos sociais no Brasil. Em alguns momentos, o “ser militante” não me permitiu a distância necessária - uma exigência acadêmica

- para a elaboração de uma análise mais crítica sobre o MST. *“A prática dos oprimidos e seu modo de ver o mundo contém a dimensão da universalidade que pode ser resgatada pelo intelectual, que vive contraditoriamente sua condição: a posição de classe, marcando sua origem e a busca rigorosa do conhecimento”* (Sposito, 1993, p. 33).

A metodologia de um trabalho de pesquisa precisa articular a teoria e as concepções e práticas que são delineadas por um determinado projeto. Não é necessariamente definida antecipadamente, mas, é parte da pesquisa como um todo. Sendo assim, é difícil defini-la, tendo em vista sua dialeticidade e possibilidade de promover alterações no contexto pesquisado.

Enquanto uma pesquisa qualitativa, *“entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado, em que ele envolve as técnicas dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem, no trabalho sobre o seu objeto. A reflexão é aqui necessariamente retorno do método sobre si mesmo, questionamento dos seus próprios fundamentos, revisão crítica”*².

Por caracterizar-se como um estudo de caso, esta pesquisa considerou, como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 21), que *“o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”*, bem como *“o estudo de caso não parte de uma visão pré-determinada da realidade, mas vai apreendendo os aspectos ricos e imprevistos que envolvem a situação a ser estudada”*.

Ao desenvolver a pesquisa utilizei diferentes técnicas de coleta de dados e de fontes de informação. O marco inicial desse processo de coleta de dados foi a análise da proposta pedagógica do MST através de suas publicações (jornais, panfletos, boletins, cadernos de formação, entre outros) e ainda, das teses, dissertações e bibliografia publicada nos últimos

² Miriam Limoeiro Cardoso. *O mito do Método*, 1971, p. 4 (mimeo.)

anos sobre a respeito da Educação Rural, Assentamentos de Reforma Agrária e da escola de modo geral.

Após esse estudo, parti para a coleta de dados empíricos a fim de analisar as condições objetivas em que se desenvolvia a proposta pedagógica do MST. Durante este período (1995), participei da realização do I Congresso de Crianças Acampadas e Assentadas em Santa Catarina, onde pude conversar informalmente com várias crianças e professores(as); gravar e filmar “falas” e apresentações dos participantes do evento.

A coleta foi realizada em diferentes momentos, em situações variadas e com diferentes tipos de informantes. No decorrer do ano de 1996 realizei observações no cotidiano da E.B. “Margarida Maria Alves”, especificamente nas séries iniciais. Estas observações aconteceram desde o início do ano letivo, e no seu decorrer, nas salas de aula, em reuniões, nos momentos do recreio, nas entradas e saídas das aulas. Foram considerados ainda para análise os planejamentos elaborados e desenvolvidos pelos professores e as atividades realizadas pelos estudantes.

Ordenados os dados coletados nas observações, passei a buscar informações mais detalhadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. No universo dos entrevistados foram selecionados sete professores(as), catorze pais e trinta estudantes. Foram entrevistados também a Secretária Municipal de Educação, o Chefe da Divisão de Assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a responsável pelo Setor de Educação do MST em Santa Catarina. Destaco no texto somente aquelas entrevistas que explicitaram mais claramente os aspectos que são abordados na pesquisa, utilizando as demais para ampliação da análise.

A partir das entrevistas analisei a concepção de escola e de educação dos(as) sujeitos envolvidos, bem como a relação que estes estabelecem entre a escola desejada e a escola que possuem e como situam o processo da luta por escolas no assentamento. As entrevistas

gravadas se constituíram numa importante fonte para a reconstituição da luta por escolas no Assentamento “Conquista 5 de Maio”, haja visto que não existem registros sobre esse processo. Ao longo do texto foram utilizadas as “falas” daqueles que foram atores nesse processo de conquista da escola: pais, mães, professores, crianças e adolescentes que, através da organização, conseguiram assegurar o seu direito à escolaridade.

A dissertação está organizada em três partes:

No *primeiro capítulo* - O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 80 - onde abordo o momento da efervescência dos movimentos sociais brasileiros e contextualizo o MST entre eles; destaco os projetos de Educação Rural desenvolvidos historicamente em nosso país e apresento alguns trabalhos realizados sobre a luta dos trabalhadores por escolas.

DA LUTA PELA TERRA À LUTA NA TERRA: O ASSENTAMENTO “CONQUISTA 5 DE MAIO” E A LUTA POR ESCOLAS - corresponde ao *segundo capítulo* - é onde relato a chegada das famílias sem terras ao Assentamento “Conquista 5 de Maio” e o seu processo de luta pela organização interna do mesmo, através da reivindicação de outros direitos, entre eles, a construção dos prédios escolares. Após a sua conquista, surge a preocupação com a função da escola, a escolha das professoras oriundas do seu meio e até a escolha dos nomes para as unidades escolares. Discuto as razões que norteiam a escolha do(a) professor(a) como “um dos nossos”, cujo critério é a militância, já que as famílias assentadas acreditam que esse(a) professor(a) desenvolverá uma educação voltada para a realidade do assentamento e, portanto, “diferente”.

No *terceiro capítulo* - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E O COTIDIANO DA E. B. “MARGARIDA MARIA ALVES” - analiso o projeto pedagógico da escola pretendida pelo MST, confrontando-o com as revelações do cotidiano da escola pesquisada. Apresento a concepção de educação de pais, mães, professores e estudantes e suas considerações a respeito da proposta pedagógica do MST. Analiso o currículo, os planos de ensino e os conteúdos

desenvolvidos pelos(as) professores(as) e estudantes; a participação dos pais e mães na escola; o processo de avaliação da aprendizagem e a participação dos professores(as) em cursos de capacitação.

Procuró enfocar neste momento os critérios para elaboração da proposta pedagógica pelo MST, cujo objetivo é o de que as escolas dos acampamentos e assentamentos se diferenciem das escolas oficiais.

E, por fim, apresento as CONSIDERAÇÕES FINAIS, sem a pretensão de que sejam conclusivas, dada a riqueza deste tema.

C . A . P . Í . T . U . L . O . I

O P a p e l D a S o c i e d a d e C i v i l B r a s i l e i r a N a D é c a d a D e 8 0

⁶⁶ *Pensar a constituição dos trabalhadores como sujeitos exige elucidar o tempo, o lugar e os acontecimentos em torno dos quais sua experiência é construída. É isso que nos permite fazer da reconstrução dos movimentos sociais algo mais que a descrição de um 'outro lado' que viria apenas demonstrar ou ilustrar as conseqüências de uma história já conhecida, algo mais, portanto, que uma simples cronologia de eventos que se iriam sucedendo num tempo linear e homogêneo que dissolve a singularidade e os significados dos acontecimentos vividos numa racionalidade prefixada.*⁹⁹

Telles

.1.

O Brasil na Década de 80: Breve Retrospectiva

Antes de entrarmos na discussão a respeito das transformações ocorridas a partir do final da década de 70 e início da década de 80 na sociedade brasileira, recorreremos aos clássicos que melhor nos esclarecem o conceito de sociedade civil que utilizamos neste trabalho.

Gramsci, citado por Gruppi (1980, p. 143) define a sociedade civil como sendo um *“conjunto dos organismos, comumente ditos ‘privados’ que correspondem à função da hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade [...]. É o lugar onde se elabora e se difundem as ideologias”*. Sendo assim, ela abrange como elementos complementares: *“a ideologia”*, isto é, o entendimento de mundo construído por um determinado grupo que se expande por toda a sociedade; a *“estrutura ideológica”*, ou seja, os meios utilizados para a difusão e divulgação da ideologia (igrejas, escolas, imprensa e meios de comunicação); e o *“material ideológico”*, que é produzido

e difundido pelos órgãos da estrutura ideológica. É o controle desses elementos que permite à classe hegemônica o comando “intelectual e moral” da sociedade².

Bobbio (1986, p.35-36) concebe a sociedade civil como sendo,

o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos e religiosos que as instituições estatais têm o dever de resolver através da mediação ou através da repressão [e] os sujeitos desses conflitos e, portanto, da sociedade civil, exatamente contraposta ao Estado, são as classes sociais, ou mais amplamente os grupos, os movimentos, as associações, as organizações que as representam ou se declaram seus representantes.

Assumimos aqui o conceito gramsciano de sociedade civil, por compreendermos que é o conjunto dos movimentos organizados na sociedade que pode construir elementos que levem os subalternos a desenvolver a consciência da sua condição de explorados e de dominados.

Após duas décadas de imposição do Regime Militar, a sociedade brasileira viu, no momento de transição, a possibilidade do fim do autoritarismo e das mazelas sociais que se generalizaram durante este período. Para Martins (1991), o fim da ditadura ocorreu devido à cisão entre os próprios militares, um grupo articulado aos civis que se opôs ao grupo que disputava o poder, e também, porque a população, tanto do campo como da cidade, passou a demonstrar de forma enfurecida, através de “quebra-quebras”, saques e linchamentos, sua indignação e insatisfação em relação às condições em que estava vivendo. As manifestações se generalizaram em função dos militares terem centrado o papel do Estado no desenvolvimento de uma economia voltada para a dependência ao grande capital e na repressão violenta utilizada por eles contra todas as formas de discordância política, em detrimento ao atendimento dos aspectos sociais básicos à maioria da população brasileira.

O período denominado de “milagre econômico” entrou em crise devido aos ajustes da economia internacional. A forte presença das multinacionais na economia brasileira deveu-se aos incentivos governamentais e ao baixo custo da mão-de-obra nacional, o que barateava o

² Staccone, 1982, p.12.

custo da produção, sendo, portanto, vantajoso para as multinacionais. A política econômica e fundiária se caracterizou, durante o Regime Militar, pelo favorecimento aos grandes proprietários e às grandes empresas, não considerando o pequeno produtor rural, os arrendatários e os sem terras.

O modelo de desenvolvimento, adotado pelos governos militares para o Brasil, deixou como herança altos níveis de concentração de renda, de um lado, e um rígido controle da política salarial, de outro³. É o que afirma Martins (1991, p. 160) quando diz:

o que une riqueza extrema e miséria extrema, neste país, é o fato de que a riqueza de poucos tem sido produzida pela exploração sem limites e pela expropriação violenta de muitos, que nem mesmo tem possibilidade de exigir o cumprimento legal dos poucos direitos sociais e individuais reconhecidos em lei. O Brasil atrasado e faminto não é o Brasil em vias de se tornar o Brasil moderno e desenvolvido. Ao contrário, o desenvolvimento brasileiro tem sido garantido, cotidianamente, graças à miséria da maioria.

A década de 80 tem sido caracterizada, por alguns estudiosos, como a década perdida para a economia brasileira em relação à produtividade agrícola e industrial e à competitividade tecnológica, além do baixo índice de qualidade de vida, caracterizado pela mortalidade infantil, pelo alto índice de desemprego, pela inflação e pela dívida externa, pelo número crescente de sem terras e sem tetos, etc⁴. A sociedade brasileira passava por uma recessão, fruto do regime militar em vigor, que apresentava dificuldades em manter as taxas de crescimento econômico.

Em contrapartida, as perdas econômicas, sofridas pela população brasileira, proporcionaram a eclosão de inúmeros movimentos reivindicatórios. A sociedade civil opositora passou a se organizar e a exigir a volta do Estado de Direitos. Surgiram os movimentos pelos direitos humanos que denunciavam a tortura e os crimes praticados pelo regime militar; categorias de trabalhadores faziam greves e passeatas, protestando contra os

³ Conforme Rodrigues (1992), em 1980, 8% da população consumiam 62% dos bens disponíveis no mercado.

⁴ No início dos anos 80, a cada mil crianças nascidas, cem morriam antes de completar um ano de vida; 67% da população brasileira passou a viver nas cidades (RODRIGUES, 1992).

baixos salários e denunciando a sua condição de vida e de trabalho⁵. Despontaram nesse período as Associações de Moradores, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁶, as Associações de Professores e o Movimento Sindical⁷, os Movimentos Ecológicos e os Movimentos Étnicos. A moradia era reivindicada pelos sem teto que passaram a se constituir em bolsões de pobreza na periferia dos grandes centros urbanos, onde a miséria se tornou visível na paisagem urbana com o número cada vez maior de favelas e cortiços⁸. Nas áreas rurais, as mobilizações também aconteceram e os camponeses foram às ruas em passeatas, fecharam estradas e reocuparam as áreas que lhes tinham sido tomadas, manifestando seu descontentamento com a falta de uma política agrária do governo⁹. Isso tudo demonstra o fortalecimento que a sociedade civil vinha consolidando frente à crise de legitimidade do governo militar autoritário. A crise pela qual passava o Brasil já não era somente econômica, mas uma crise política do próprio regime em vigor (Martins, 1991).

Para Gohn (1992, p. 58), durante este período,

A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime vigente, para pedir Diretas Já, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país. Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então.

⁵ Essas greves e passeatas tiveram início em 1978 e compreendiam as categorias: bancários, metalúrgicos, portuários, professores. Em 1979, o número de participação nas greves em todo país chegou a 3.207.994 trabalhadores (Germano, 1993).

⁶ São grupos de famílias que se reuniam semanalmente para ler e discutir a Bíblia e compartilhar seus problemas. Além disso, eram encorajadas a assumirem compromisso político ativo em movimentos de direitos humanos, associações de moradores, sindicatos, movimentos de mulheres camponesas, movimentos étnicos, etc. A orientação central das CEBs era estabelecer entre homens e mulheres um nível de solidariedade que tinha como projeto a democracia e o socialismo (Scherer-Warren, 1987 e 1993).

⁷ Em 1980 os metalúrgicos do ABC paulista, liderados por Luís Inácio Lula da Silva, passaram a ser a referência das demais categorias de trabalhadores ao se manterem em greve por 41 dias, apesar de sofrerem intervenção militar nos seus sindicatos e da prisão de seus dirigentes.

⁸ Neste período, dos 150 milhões de brasileiros, 113 milhões viviam em áreas urbanas. Destes, muitos eram migrantes expulsos da terra e da agricultura (Martins, 1991).

⁹ Segundo a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG, 1981), em 1980 aproximadamente 1 milhão e 500 mil camponeses faziam greve.

Telles (1987, p. 78) entende que os movimentos sociais nas décadas 70/80 podem ser considerados como uma

experiência ao interior da qual as reivindicações assumiam significados que ultrapassavam o seu sentido imediato. Fazendo aparecer as condições de vida como terreno de luta, através delas se processava o reconhecimento de um campo comum de interesses, elaborado enquanto afirmação e exigência de direitos frente ao Estado. Fazendo ainda aparecer as relações de poder inscritas nas condições de vida, é através delas que se construía uma noção de participação, de ação e decisão coletiva que articulava um sentido político aos espaços da moradia, enquanto lugar onde os moradores poderiam constituir-se em força coletiva frente ao Estado.

Porém, o Regime vigente reagiu às manifestações da sociedade civil, reprimiu greves, passeatas, prendeu líderes estudantis e sindicais, na tentativa de não perder o controle do processo de democratização do país. Era preciso cercear essas manifestações para que o processo de “abertura política”, do governo Figueiredo pudesse ocorrer dentro de um clima de normalidade e segurança (Germano, 1993). Ao mesmo tempo, o governo buscava o apoio de segmentos da população, adotando apelos participacionistas em substituição à Ideologia da Segurança Nacional. Isso não se concretizou devido aos inúmeros protestos realizados pela sociedade contra o Regime Militar, chegando à campanha pelas eleições diretas¹⁰ para presidente em 1984. No entanto, o objetivo da campanha pelas diretas não foi alcançado, haja vista a emenda Dante de Oliveira não ter sido aprovada pelo Congresso Nacional, que acabou por eleger Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice-presidente da república. Com a morte de Tancredo Neves e a posse de Sarney ficou demonstrado um certo continuísmo no interior da Nova República. Essa continuidade também foi percebida pela execução do modelo econômico implantado pelos militares e pela intervenção do exército nas diversas manifestações e greves organizadas pelos trabalhadores.

Apesar da pressão dos movimentos sociais ter sido fundamental para a consolidação do processo de “abertura política”, ela não pôde garantir que esse processo ocorresse de forma

¹⁰ Essa campanha foi coordenada pelo Comitê Nacional Pró-Diretas, órgão suprapartidário, formado por partidos de oposição, associações estudantis e profissionais e pelas centrais sindicais.

democrática. Isto somente seria possível se tivesse sido assegurada a participação efetiva dos setores organizados nos mecanismos de decisão política¹¹. Neste sentido, a “abertura política” não significou a supressão do autoritarismo e do arbítrio, mas a submissão das reivindicações populares aos encaminhamentos e soluções que preservassem o regime autoritário e militar (Martins, 1991).

A consolidação da abertura política implicava no restabelecimento de alguns aspectos que haviam sido vetados durante a vigência do Regime Militar, entre eles, o pluripartidarismo. Com a reforma partidária, realizada em fins de 1979, os partidos, ao se redefinirem, acabaram por explicitar os interesses dos grupos e classes que representavam, e o governo, na tentativa de fragmentar os partidos de oposição nas primeiras eleições pelo voto direto para governadores dos estados em 1982, estabelece o vínculo do voto para todos os cargos, o registro de chapas completas e a proibição de alianças entre os partidos¹². Para Cavgnari, citado por Germano (1993, p. 214), *“a abertura não foi desencadeada com o propósito de construir a democracia. O processo foi conduzido em grande parte para operar com segurança a institucionalização do autoritarismo, mas de natureza civil”*. Em 1982, como resultado da organização e do enfrentamento das diferentes categorias de trabalhadores, nasce o Partido dos Trabalhadores (PT). Sua origem vem das lutas do movimento sindical do ABC paulista e se transforma numa outra opção para a classe operária, para os intelectuais e para os sindicalistas. Era a possibilidade dos personagens sociais que até então estavam restritos ao âmbito de atuação sindical ou dos movimentos urbanos e rurais pudessem também disputar um projeto alternativo para o conjunto da sociedade. Para Rodrigues (1992, p. 30),

este fazer político possibilitou um aprendizado e um acúmulo de experiências, demonstrado nas novas formas adotadas durante as greves e movimentos urbanos do

¹¹ Exemplo disso foi a Campanha pelas Diretas Já, onde a participação popular foi limitada às manifestações públicas em detrimento do poder decisório através do voto.

¹² Apesar disso, as eleições favoreceram a oposição e trouxeram a possibilidade de articulação entre os diferentes partidos para a realização das eleições para presidente. Em 1982, foram eleitos doze governadores do PDS, dez do PMDB e um do PDT.

final dos anos 70 e início dos anos 80, que culminaram na criação de um partido - o PT - como uma forma mais apurada de representação dos trabalhadores.

Isso significava que a atuação dos atores sociais, até então restritas ao campo sindical, ou dos movimentos urbanos fez com que fossem elaboradas propostas para/com a sociedade brasileira também no campo institucional.

Um elemento significativo para este período que estamos analisando foi a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1986, responsável pela elaboração de uma nova ordem política. Os trabalhadores desejavam que dessa Constituinte ressurgisse um Brasil renovado pela democracia, que rompesse com o pacto entre terra e capital, o qual há algum tempo vinha causando a marginalização política, social e econômica dos trabalhadores do campo e da cidade. No entanto, as composições e articulações políticas superaram a organização dos trabalhadores nos movimentos sociais, resultando em poucos avanços para os trabalhadores.

Nessa conjuntura, os espaços de organização dos setores populares continuaram se ampliando: o movimento sindical¹³ se fortaleceu e surgiram outras formas de movimentos que se colocavam como oposição ao governo. A tomada de consciência pela população do campo, da cidade ou das aldeias, de que era necessário resistir à condição de miserabilidade a que estavam submetidos, foi sem dúvida um fato de grande importância para aquela conjuntura. E é dentro dessa conjuntura que se organiza o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) que será aqui discutido.

¹³ O novo sindicalismo, como ficou conhecido o movimento sindical neste período, tinha como características: *“autonomia sindical frente ao Estado; independência em relação aos partidos políticos e liberdade de escolha partidária de seus participantes; negociações diretas entre empregados e patrões, sem intervenção governamental; mobilização pelas bases e criação de uma democracia interna ao movimento; uma nova forma de organização, trazendo o sindicato ao próprio local de trabalho e a criação de comissões de fábrica”* (Scherer-Warren, 1987, p.43-4).

1.1. Os Movimentos Sociais

Esses movimentos, citados anteriormente, nasceram da necessidade comum (econômica, política, social ou cultural), da insatisfação por parte da sociedade pelas suas condições de vida; eram grupos que compartilhavam das mesmas dificuldades para sobreviver. Esses grupos se mobilizaram para pensar como iriam reivindicar e, por último, encaminharam as estratégias de reivindicação discutidas. Inicialmente, esses movimentos eram de caráter informal mas, com o passar do tempo, surgiu a necessidade do estabelecimento de uma organização mais formal, através de divisão de tarefas, funções, etc.

Para Gonh (1992), os elementos básicos de um movimento social são: as demandas, que dão motivo à organização; sua composição social: que implica em dois aspectos, o social e o princípio articulatório. O social significa as classes e camadas que participam do movimento e seu princípio articulatório, implica na existência de alianças que usualmente ocorrem nos movimentos sociais, que poderão se dar entre os setores médios e os setores populares, ou outras; localização geográfico-espacial, que pode ocorrer tanto no meio rural como no urbano (sua categoria espacial não é determinada apenas por sua localização geográfica mas, pelo seu aspecto social. Exemplo disso são as denominações utilizadas: movimentos da periferia, movimento dos camponeses, movimento dos sem-terra, movimento dos sem-teto, etc.); suas articulações internas e externas, derivadas da existência em seu interior de bases demandatárias, lideranças e assessorias. Os dois primeiros elementos são naturais ao próprio movimento, enquanto que o terceiro elemento se agrega ao grupo num determinado momento da organização. As relações entre esses elementos determinarão se o movimento é ou não democrático; sua ideologia, que corresponde ao conjunto de crenças, valores e utopias que servem de fundamento para suas reivindicações; sua organização e suas práticas, que se

caracterizam por serem formais: assembléias, reuniões, abaixo-assinados, petições, congressos, greves; ou podem ser informais: acampamento, ocupação de um determinado local ou repartição pública, passeata, etc.; seus opositores, sujeitos que detêm o poder sobre o bem ou serviço que está sendo motivo de reivindicação; suas conquistas e derrotas, que são momentos importantes para que o movimento possa avaliar sua atuação, tipo de relação entre base-assessoria-liderança, articulações externas, as questões conjunturais do país etc. Em muitos casos, a conquista gera uma acomodação e um refluxo da organização e há casos onde a derrota serve de revitalização para o crescimento do movimento.

Caldart (1987, p. 25) afirma que é possível se perceber três momentos na evolução de um Movimento social: a mobilização, a organização e a luta coletiva. Esses momentos aparecem sempre articulados e, em parte, simultaneamente, pois *“sem mobilização não há organização nem luta mas, também, sem um início de luta não há mobilização. Por outro lado, a mobilização é já um começo de organização e ambas já são parte da luta coletiva”*. Essa trajetória evolutiva é inicialmente marcada pela insatisfação de um grupo com determinada situação da vida cotidiana. O grupo passa a ter consciência da necessidade de mudança e, assim, se organiza coletivamente e luta pela realização de seu projeto. É preciso que se diga que muitos movimentos não ultrapassam a fase da mobilização e outros acabam quando suas reivindicações são atendidas.

Grzybowski (1996) considera que os movimentos sociais são como blocos históricos¹⁴ gerados por uma situação objetiva e pela vontade e apresentam como elementos definidores: uma identidade social e específica; um projeto, proposta ou reivindicação; uma forma de organização e uma forma de luta.

Na concepção de Scherer-Warren (1987, p.37), os movimentos sociais se constituem como sendo *“uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos*

¹⁴ Compreendido aqui como uma forma de coesão orgânica que através de uma articulação de forças e classes sociais se identificam em um projeto global. A esse respeito ver também Gramsci (1989) e Portelli (1987).

objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção)”.

Utilizando como referência as análises e conceitos dos autores acima expostos e estabelecendo parâmetros para melhor compreender como se caracterizam esses movimentos, quem os constitui e em que condições se constituem, percebemos que os Movimentos Sociais, além de desenvolverem práticas reivindicatórias imediatistas que se oponham ao sistema de exploração e dominação imposto pelo sistema capitalista, desenvolvem, também, formas de resistência que acabam influenciando nas transformações mais amplas da sociedade. Ou, ainda, podem contribuir para a manutenção da situação tal qual ela se encontra.

As ações coletivas desenvolvidas na década de 80 foram movidas pelo desejo da redemocratização do país, através da participação popular nas decisões. *“Os movimentos sociais, populares ou não, expressavam a construção de um novo paradigma de ação social, fundado no desejo de se ter uma sociedade diferente, sem discriminações, exclusões ou segmentações”* (Gohn, s.d., mimeo.). Esse novo paradigma de ação social se caracterizou pelas formas de equacionar e de encaminhar as demandas que se diferenciavam das formas tradicionalmente usadas de se fazer política, quer seja pelos partidos políticos ou pelos sindicatos.

As demandas exigidas pelos diferentes movimentos não eram novas, haja visto que ainda não tinham sido atendidas muitas das necessidades básicas e direitos de cidadania às camadas subalternas. Aqui residia o seu principal aspecto: reivindicava-se não somente o acesso aos bens e serviços, mas os direitos sociais dos cidadãos. Os movimentos sociais urbanos se organizavam para reivindicar melhores condições de atendimento médico, calçamento, iluminação, moradia, transporte e escola, assim como melhor qualidade de vida e igualdade étnica.

As contradições também se manifestavam intensamente nas desigualdades que ocorriam no meio rural, onde em 1982 aproximadamente 3,3 milhões de estabelecimentos que

correspondiam a 64% do total das áreas rurais estavam nas mãos de latifundiários e cerca de 1 milhão e 500 mil estabelecimentos pertenciam aos pequenos produtores, ocupantes e arrendatários, perfazendo um total de 38,6% do total da área rural¹⁵. Dez anos depois, o Brasil tem cerca de 8 milhões de camponeses com terra suficiente para o trabalho e prováveis vítimas do êxodo rural; 7 milhões de assalariados bóias-frias e outros 6 milhões de trabalhadores rurais sem terra¹⁶.

A omissão do Estado em resolver as questões agrárias e a violência rural levou o trabalhador do campo a ocupar terras na busca de sobreviver. Esta iniciativa é resultado das condições de exclusão a que estão submetidos. Ao se mobilizar para reivindicar seus direitos, esses trabalhadores aprenderam a se organizar e causaram um certo desequilíbrio no processo político através das suas exigências e participação, além de que *“cresceram, também, como sujeitos políticos, novos personagens da cena política brasileira. São os novos sujeitos do processo político, que exigem a redefinição e o alargamento da concepção vigente de cidadania”* (Martins, 1991, p.180).

A partir do momento em que foram alcançando conquistas através da pressão popular e fortalecendo sua organização, os movimentos foram se multiplicando no Brasil, principalmente no final da década de 70 e início da 80, e deveu-se à descrença dos grupos em relação às instituições que representavam o poder político constituído. Para Martins (1989, p. 133),

à medida que o centro dinâmico do processo político se desloca para a sociedade civil por meio dos movimentos sociais, com o conseqüente questionamento da legitimidade do Estado, as classes subalternas não questionam apenas a exploração e o poder. Elas estão questionando profundamente o conhecimento político que trabalha com o pressuposto da validade do ordenamento político existente, no sentido de lugar central do Estado.

Nos anos 90, os movimentos sociais começam a sofrer uma espécie de refluxo e já não se fazem presentes com a mesma intensidade e exuberância do final dos anos 70, início dos 80.

¹⁵ Dados de 1982, conforme Martins (1991).

¹⁶ Comissão Pastoral da Terra, 1992.

Para que possamos analisar criticamente o momento pelo qual passam os movimentos sociais hoje é necessário que consideremos as transformações políticas, econômicas e sociais decorrentes do processo de transformação do capitalismo.

Na análise de Grzybowski (1994), esse processo, pelo qual passam os movimentos sociais hoje, faz parte da idéia de movimento. É preciso que se compreenda o momento histórico em que estão inseridos, a sua relação com a sociedade da qual fazem parte no momento em que surgem, o que aquele momento significou para eles e o que significa esse momento em que ocorre o refluxo. Os movimentos, que surgiram de diferentes categorias sociais na década de 80, tiveram sua importância e provocaram mudanças na sociedade brasileira. Eram movimentos que tinham *“um caráter ‘anti’, eles eram contra, só que ao ser contra, eles mudaram os seus adversários e, hoje, não podem mais ser contra”*. Esse processo que fez com que a sociedade, o Estado e o mercado mudassem, fez se abrirem caminhos para uma sociedade mais democrática, mudando os próprios movimentos (Idem, p.20).

Martins (1996), afirma que os movimentos sociais existem quando existe algo a resolver. Se atingem seus objetivos ou esgotam todas a sua capacidade de mobilização e pressão, deixam de existir ou se transformam em organizações partidárias ou de outro tipo.

1.1.1. Os Novos Movimentos Sociais

Até o início da década de 70, os processos sociais eram analisados sob o enfoque marxista ou funcionalista, e tomavam como referências básicas questões do desenvolvimento e da dependência, pela primeira corrente, e da modernização, pela segunda. Segundo a perspectiva marxista, há um sujeito – a classe trabalhadora – ao qual se atribui a responsabilidade da transformação histórica, devido à sua posição no processo produtivo. A dificuldade da constituição de classes fundamentais na América Latina nesse período fez com que vários estudiosos dirigissem suas análises para o Estado e para os partidos políticos,

buscando aí o seu potencial transformador. A partir de meados da década de 70, a ênfase das análises recai sobre as ações coletivas, desenvolvidas na sociedade civil pelos movimentos sociais, e a capacidade de autoprodução da sociedade e da relação dos atores sociais nos campos da acumulação, do conhecimento e da cultura (Scherer-Warren, 1993).

Somente a partir dos anos 80, os Movimentos Sociais passam a ser referência de um grande número de reflexões e pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Sociais em toda a América Latina. Nesse período, dentro de uma mudança do enfoque de análise, a categoria Movimentos Sociais substituiu a categoria luta de classe, significando que ao invés da tomada do poder como garantia das transformações necessárias à sociedade, essas transformações poderiam ocorrer a partir das relações cotidianas entre os atores envolvidos (Scherer-Warren, 1993).

Neste período, as Ciências Sociais começam a se dar conta de que Novos Movimentos Sociais se proliferaram e suas formas de atuação se distinguem daqueles que tradicionalmente ocuparam o cenário político, como os sindicatos e os partidos políticos. Além disso, esses Novos Movimentos também influenciaram a dinâmica de nossa sociedade.

Para Scherer-Warren (1987), a construção da identidade nos Novos Movimentos Sociais se dá a partir do reconhecimento por parte dos movimentos sociais das condições e das formas que o capitalismo contemporâneo tem utilizado para manter-se oprimindo. É também pela internacionalização de uma cultura crítica, na medida em que eles adotam como princípios a democracia de base, a livre organização, a autogestão, o direito à diversidade, o respeito à individualidade, identidade local e regional.

Esses movimentos inauguram uma nova maneira de fazer política ao redefinir o espaço da cidadania. O sentimento de exclusão política, econômica e cultural, acentuado nestes últimos anos, tem sido o fundamento dos movimentos que se formam, tanto que reivindicam-se o direito de acesso aos bens e equipamentos coletivos pelos Movimentos Sociais Urbanos, o

direito à terra como local de trabalho pelo Movimento dos Sem terra, o direito à moradia pelos favelados, o direito a uma melhor qualidade de vida pelo Movimento Ecológico, o direito de não serem discriminados pelos Movimentos Étnicos, entre outros. Portanto, é o sentimento de exclusão que os têm conduzido às reivindicações, onde as necessidades transformam-se em reivindicação de direitos (Scherer-Warren, 1993).

Scherer-Warren (1993) considera como características dos Novos Movimentos Sociais: as lutas pela redefinição da cidadania; o entendimento, por parte dos movimentos, da falta de legitimidade do caráter autoritário do Estado; o fortalecimento das relações comunitárias numa perspectiva política; a forma de agir; a tentativa de democratização das práticas cotidianas a busca de autonomia em relação aos mais diferentes mediadores.

Apesar do “novo” que esses movimentos inauguram, eles apresentam limitações que segundo Scherer-Warren (1993), são provenientes do fato deles não serem homogêneos, tanto pelos diferentes movimentos que surgiram quanto pelo mesmo movimento em diferentes locais. Há, ainda, a dificuldade desses movimentos penetrarem na sociedade civil como um todo abrangendo um maior número de indivíduos. Por isso, a dificuldade em se conseguir que os valores tradicionais sejam repensados pelo conjunto da sociedade brasileira. Outro problema, que a autora citada chama a atenção, é a defasagem entre o discurso ideológico e a prática efetiva. E, por último, o alcance fragmentado e localizado da ação desses movimentos, a falta de articulação de forças entre o movimentos e os partidos políticos por exemplo. Apesar de que historicamente os partidos não tenham se voltado para a participação popular, esta articulação poderia fortalecer os movimentos sociais e fazer com que os partidos revissem sua prática.

Esse modo diferente de fazer política que tem caracterizado os Novos Movimentos Sociais pode ser entendido como o deslocamento do foco que até então era a tomada do Estado para a conquista de condições dignas de vida. A criação, vivência e difusão de

estratégias e táticas de pressão, de organização e de luta coletiva também constituem o “novo” desses movimentos (Caldart, 1987).

Caldart (1987, p. 22) considera que

estes movimentos não são ‘novos’ porque apareceram todos agora. Nova é a sua multiplicação na atualidade. Novo é o seu fortalecimento em nossas sociedades contemporâneas. Novo ainda é o desvelamento de seu potencial político e pedagógico. (...) Trata-se de uma nova forma de fazer política, ou um novo conceito de participação política na sociedade.

Acreditamos que, além disso, ocorre no interior dos Novos Movimentos Sociais um processo pedagógico onde as pessoas buscam elaborar uma nova maneira de se relacionar coletivamente, tendo a solidariedade e o respeito às decisões do grupo como princípios, a questão da cidadania como centro e a vida comunitária passa a ser a alternativa para garantir suas conquistas. Suas reivindicações passam a ter uma outra abrangência, vai das necessidades básicas à participação popular nas decisões, e isso também dá um novo sentido aos movimentos. Sua composição e atuação não podem mais estar vinculadas às influências dos mediadores, mas à participação do próprio integrante do movimento nas decisões. Essas novas relações que se estabelecem no interior dos movimentos produzem um novo saber, que, misturado à toda herança cultural do grupo, gera novas formas de expressão, acabando por se manifestar na atuação do movimento. Para Caldart (1987, p. 27),

à medida que um grupo vive e produz, no presente de suas lutas, relações sociais, saberes, expressões e valores que correspondem a um tipo diferente de vida social, ele está exatamente projetando esta nova vida. Está, pois, encarnando uma ‘utopia concreta’ de organização da sociedade.

Estes valores, quando permeados por uma consciência de classe elaborada criticamente, se tornam elementos que explicitam um projeto político maior, fortalecendo a organização coletiva para além da necessidade inicial que moveu o grupo a se mobilizar,

Os Novos Movimentos Sociais têm apresentado formas de mobilização que para o modelo político vigente tem se caracterizado como “desobediência civil” e estas têm, no caso

do Movimento Sem Terra, apontado para a afirmação de uma nova relação societária, isto é, um redimensionamento das relações cotidianas. A partir do momento que o MST decide usar como estratégia as ocupações de áreas públicas ou improdutivas, que acabam se transformando em acampamentos, está também acreditando no poder da força comunitária para a constituição histórica do grupo.

Na análise de Telles (1987, p. 62),

a 'descoberta' da sociedade como lugar da política trazia, portanto, implícito um deslocamento da clássica questão da constituição dos sujeitos políticos, tradicionalmente subsumida na relação classe-partido-Estado, enquanto relação que pré definia o espaço privilegiado e exclusivo de uma ação dotada de legitimidade, de reconhecimento e eficácia políticas. (...) no deslocamento da ênfase tradicional do Estado para a sociedade, esta aparecia construída no interior de uma nova representação do social e político, pela qual ganhava sentido enquanto espaço de experiências significativas e sobretudo enquanto espaço de constituição de novos sujeitos.

Esses estudiosos colocam como pontos em comuns dos Novos Movimentos Sociais o fato deles se manterem autônomos em relação aos partidos políticos tradicionais, que no passado cooptaram movimentos populares e sindicais; as demandas que saem do nível imediatista e assumem um caráter mais amplo, no caso, a cidadania; a forma como esses movimentos se organizam; as estratégias de luta, etc.

1.1.2. Os Movimentos Sociais no Campo

O processo de abertura política e a política agrícola desencadeiam também um grande número de manifestações no campo, realizada por diferentes segmentos, como os assalariados, os arrendatários, os posseiros, e os sem terra. O número de conflitos aumentaram. Em 1981 ocorreram mais de 1300 conflitos envolvendo 1 milhão e 200 mil pessoas (Martins, 1991). Os conflitos no meio rural tomaram uma maior dimensão em virtude do processo de industrialização e modernização que estava ocorrendo no campo e também pela falta de uma política agrária. A exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura no Brasil impôs um aumento significativo de unidades de produção cada vez maiores e de novas

condições para o mercado comercial, uma vez que ao produzir para a exportação ou para o beneficiamento, as culturas que utilizam insumos modernos têm um espaço de destaque na balança comercial.

O fortalecimento do capital na agricultura gerou a subordinação e a expropriação do homem do campo através de vários fatores: a substituição da pequena pela grande propriedade; o aumento da mão de obra assalariada; os altos preços dos produtos cultivados devido a uma grande quantidade de trabalho neles incorporados (Graziano, 1980). Assim, *“a pequena produção agrícola está sempre subordinada ao capital, seja comercial ou financeiro do proprietário fundiário aos complexos agro-industriais e às cooperativas capitalistas”* (Vendramini, 1992, p. 23).

O Estado continua criando, através da sua intervenção na economia, mecanismos que têm favorecido apenas a grande propriedade rural, como por exemplo programas de crédito rural, fixação dos produtos e incentivos fiscais. Para que os pequenos trabalhadores possam competir no mercado, precisam alcançar um nível tecnológico que favoreça essa competição. Como não existe essa possibilidade sem que o pequeno produtor contraia dívidas, o endividamento e a falência levam-no à perda das terras, e à marginalização (Vendramini, 1992).

Na análise de Martins (1990), as lutas¹⁷ no campo são significativamente diferenciadas das lutas na cidade. Enquanto o trabalhador urbano luta contra a exploração, o trabalhador rural luta contra a expropriação. Essas lutas são reflexo da reprodução e acumulação do capital, apesar de expressarem situações e entendimentos específicos ao se confrontarem com o capital.

Para Grzybowski (1987), apesar dos movimentos no campo não produzirem rupturas significativas na ordem vigente, se constituem em confrontos armados que podem certamente

¹⁷ Ao utilizarmos a expressão lutas temos o entendimento de que ela *“se constitui na forma mais compreensível para exprimir a vida coletiva para os que começam a participar do que a noção de militância política. (...) O processo reivindicativo é difícil, envolve a dimensão do esforço, do desgaste, faz parte da luta cotidiana”* (Sposito, 1993, p. 343).

ser comparados a uma “guerra civil em estado larval”¹⁸. Conforme relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito,

até meados de 80, a violência física caracterizava-se basicamente pela contratação de pistoleiros por parte dos latifundiários, que assassinavam as lideranças dos trabalhadores, agentes pastorais, advogados, padres, etc. Na medida em que os trabalhadores foram se organizando, a figura do pistoleiro já não conseguiu mais resolver ‘o problema’. Passou-se a utilizar as forças repressivas da Polícia Militar que também se especializou neste tipo de repressão. Mas em muitas regiões, nem o serviço destas forças tem resolvido ‘o problema’ e começou a ser utilizada a organização de grupos paramilitares, muitas vezes treinados e comandados por ex-oficiais¹⁹.

Na verdade, desde os anos 40 tem crescido a violência no campo, justamente pela recusa crescente dos trabalhadores rurais em continuar aceitando a dominação e a exclusão econômica, política, social e cultural a que estão historicamente submetidos. Os trabalhadores rurais passaram a se reconhecer como sujeitos de direitos (Martins, 1986). Essa violência a qual nos referimos também se dá através das relações de trabalho no meio rural. Exemplo disso, os direitos trabalhistas que ainda hoje não chegaram a se concretizar no campo e o trabalho escravo ainda encontrado em algumas regiões brasileiras²⁰.

Esses enfrentamentos armados têm início no período que antecede ao Golpe Militar de 1964. Existem registros das lutas que ocorriam no sudeste do Paraná e em Goiás. Anteriormente a isso, ainda, os camponeses já haviam enfrentado o exército nas lutas de Canudos (Bahia) e do Contestado (interior do estado de Santa Catarina e do Paraná)²¹.

¹⁸ Os dados são assustadores: “entre os anos de 1980 a 1985 foram assassinados 721 trabalhadores rurais, dos quais 222 só no ano de 1985, primeiro ano da Nova República. De janeiro a maio de 1986 foram assassinados outros 80, entre trabalhadores rurais, advogados e agentes pastorais” (Grzybowski, 1987, p.15). Conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1994 aconteceram 485 atos de violência contra trabalhadores rurais envolvendo cerca de 308.619 pessoas; neste mesmo ano ocorreram 379 conflitos de terra envolvendo 1.819.963 famílias, por expulsão, despejo, destruição de roças, destruição de pertences, roubo, etc. Em contrapartida, ainda neste ano foram realizadas 20.516 ocupações de terra em todo o país (CPT, 1994).

¹⁹ CPT, 1992, p.35.

²⁰ A esse respeito ver Martins (1991).

²¹ Sobre as lutas no campo ver Martins (1990). Sobre a Guerra do Contestado consultar Auras (1995).

As mobilizações e manifestações dos trabalhadores rurais, um pouco adormecidas, ressurgem no final dos anos 70 e início dos anos 80²². Para Grzybowski (1984), os camponeses lutam também contra o seu estado de subordinação ao capital, que tem colocado em risco a sua sobrevivência. Além de estarem lutando contra todas as formas de exclusão social, política e cultural a que estão submetidos e que têm propiciado a sua não-cidadania.

Nesse ressurgir, entram em cena diferentes segmentos de trabalhadores caracterizados pela diversidade de contradições existentes no meio rural. Grzybowski (1987) agrupa esses diferentes segmentos nos movimentos sociais que emergem, como sendo:

1. Movimentos dos operários do campo, caracterizado pelo movimento dos assalariados do campo: desde o final da década de 70, os assalariados do campo têm contribuído para alterar as relações de trabalho em nosso país, através de seus movimentos, e têm conquistado ganhos significativos quanto às condições de trabalho, as questões salariais e, sobretudo, em termos políticos. Esses movimentos se diferenciam dos movimentos por terra, por lutarem não contra a expropriação e a exclusão, “mas contra as formas e o caráter de sua integração na estrutura e processo de produção capitalista” (Grzybowski, 1987, p. 33), pelo fato do capitalismo brasileiro criar junto com a industrialização e a internacionalização as mais diversas formas de relações de trabalho no campo. Para esses trabalhadores, as relações contratuais de trabalho inexistem, por isso em suas lutas reivindicam a execução da lei, que já existe assegurada no direito, mas não na prática.
2. Lutas contra a subordinação do trabalho ao capital: movimento dos camponeses integrados, cujo eixo de luta são os preços e a política agrícola e abrange aqueles

²² Em 1979 vinte mil trabalhadores da cana em Pernambuco fazem uma semana de greve; em 1980, chega a 240 mil trabalhadores de cana parados; nos estados do sul, ainda em 1980, são mais de 700 mil pequenos produtores que realizam manifestações e mobilizações em cidades e rodovias contra a política agrícola do governo (Grzybowski, 1987).

pequenos e médios produtores que conseguiram se modernizar e se integrar à industrialização.

3. As novas frentes de luta no campo, caracterizadas pelo movimento das mulheres, por formas alternativas de produção e pelo direito dos trabalhadores do campo à política da previdência social. Destes, destacamos o movimento das mulheres agricultoras, onde as reivindicações têm como centro o reconhecimento social e legal de sua condição enquanto mulheres e trabalhadoras, direito à sindicalização, à terra, à previdência social, etc.
4. Lutas contra a expropriação: movimentos dos camponeses pela terra. Estes movimentos abrangem o movimento dos sem-terra, os movimentos dos posseiros, os movimentos dos atingidos pelas barragens e as lutas indígenas.

O campo está repleto de contradições que se manifestam através dos movimentos, que se impõem exigindo o reconhecimento de seus direitos, direito à previdência, direitos da mulher camponesa e trabalhadora do campo e direito de participar nas decisões das políticas públicas. Ou seja, os trabalhadores rurais têm exigido a sua cidadania completa, que passa pelos direitos civis (liberdade individual), pelos direitos políticos (a participação nas decisões) e pelos direitos sociais (uma vida digna). O que os move é justamente o fato desses direitos estarem distantes de suas vidas, por isso mesmo suas lutas exigem uma cidadania que saia da lei e seja concreta.

1.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

A luta pela terra, em nosso país, não é recente. Historicamente, os movimentos pela garantia da permanência na terra ou pela garantia de acesso a ela estiveram presentes desde a

formação da sociedade brasileira, mas foi somente a partir da década de 40 que os movimentos se multiplicaram, difundindo a bandeira de uma Reforma Agrária ampla no Brasil²³.

O atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), âmbito de nossa análise nesta pesquisa, originou-se em 1979, mais precisamente com as ocupações das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, localizadas no Rio Grande do Sul. Em maio de 1980, o MST iniciou suas atividades no estado de Santa Catarina com a ocupação da fazenda Burro Branco, em Campo Erê²⁴. Entretanto, só veio a constituir-se num movimento nacional²⁵ a partir do I Congresso do Movimento Sem Terra realizado em Curitiba/PR em 1985, do qual participaram aproximadamente 1500 Trabalhadores Rurais Sem Terra. Neste congresso, foi eleita a Coordenação Nacional do Movimento dos Sem Terra, e foram discutidas as formas de organização do movimento, bem como as ocupações como principal estratégia de luta. O evento contribuiu ainda para *“consolidar uma UNIDADE entre as lideranças e entre as várias lutas localizadas que se realizavam de forma isolada nos diversos estados brasileiros”*²⁶. Hoje passados 11 anos de sua criação oficial, o MST se faz presente em todos os estados brasileiros.

Stédile e Frei Sérgio (1993) consideram cinco fatores fundamentais para o surgimento do MST:

1. O fator econômico: pela substituição da mão-de-obra do trabalhador rural em virtude da utilização das máquinas agrícolas;

²³ Ver Martins (1990).

²⁴ A esse respeito ver Lisboa (1988). Para Paulilo (1996), a região oeste do estado passou a ser colonizada a partir da segunda metade deste século e ocorreu rapidamente em virtude das outras regiões terem escassez de terra. Para a autora, essa pode ser uma explicação para a eclosão do MST na região e não em outra região mais antiga.

²⁵ O que caracteriza um movimento nacional não é somente o fato dele estar consolidado a nível de território nacional, mas, o fato de existir uma unidade política na forma como se organiza, como reivindica, etc. Por exemplo, o MST na luta pela terra, realiza ocupações e acampamentos em todo o país, e ainda, nos estados onde o MST encontra mais dificuldades para se organizar, são enviadas lideranças de outros estados para que contribuam na organização das ocupações e acampamentos.

²⁶ Jornal dos Sem terra. n. 149, p.8, jul. 1995.

2. O fator social: o êxodo das famílias do campo devido à mecanização e industrialização da terra;
3. O fator político: a tomada de consciência pelos agricultores sobre seus direitos à terra, através do trabalho da Comissão Pastoral da Terra, que incentivou a organização destes;
4. O novo sindicalismo: que se constituía numa nova forma dos trabalhadores se organizarem, desta vez sem vínculo com o Estado ou partidos políticos, onde as negociações eram realizadas entre os empregados e empregadores. Esse novo sindicalismo tinha como característica a mobilização pela conquista da democracia interna aos sindicatos, descentralizando o sindicato para os locais de trabalho;
5. O processo de abertura política e a derrota do regime militar que fez surgir diferentes e novas formas de organização social em todo o país.

Esses elementos fizeram com que o MST emergisse entre os agricultores sem terras como um movimento social. Hoje, o MST está organizado em nível nacional da seguinte forma: executiva nacional, da qual faz parte um representante de cada estado; coordenação nacional, composta por dois representantes de cada estado; executiva estadual, formada por um representante de cada região; coordenação estadual, constituída por dois representantes de cada município e a comissão municipal, composta de dois líderes de cada comunidade do município (Lisboa, 1988), que se relacionam entre si. O trabalho no interior do movimento, nos acampamentos e assentamentos, é organizado em setores como: frente de massa (responsável pelas ocupações), sistema cooperativista dos assentamentos, formação, educação, finanças, comunicação, relações públicas, saúde e finanças.

Lisboa (1988), em seu estudo *A Luta dos Sem Terra no Oeste Catarinense*, afirma que a forma como o MST está organizado internamente propicia a visualização da disciplina e da descentralização do poder. Vendramini (1992) se contrapõe afirmando que a estrutura do MST

é centralizadora, pois as decisões são tomadas pela direção nacional, que tem como justificativa a necessidade do sigilo para que não ocorra repressão. No nosso entendimento, essa organização interna do movimento, por si só, não garante a não existência de centralismo e autoritarismo da direção para com a base²⁷. Essa discussão sobre a estrutura organizativa do MST faz com que se repense as formas de luta e de participação nos movimentos sociais, sem perder de vista o seu projeto político de mobilização dos trabalhadores, para a superação de sua condição de submissão nesta sociedade capitalista.

O MST diz caracterizar-se como um movimento de caráter sindical, popular e político. De caráter sindical, porque a luta que lhe deu origem é uma luta de dimensão econômica, uma das características do movimento sindical. Movimento de caráter popular, porque, especialmente a partir da conquista da área de assentamento, mexe com questões próprias do movimento popular, como a luta por moradia, por saúde, por educação, etc. E a terceira característica que o MST assume é a de ser um movimento político, porque acredita que pode contribuir para a transformação social, haja visto que a Reforma Agrária em nosso país dificilmente vai acontecer nos limites, no modelo de organização de sociedade que temos em vigência no Brasil. E, porque acredita ele que, para acontecer a Reforma Agrária, é preciso haver profundas transformações na estrutura societária do país²⁸. Nesse caso, um dos objetivos afirmados pelo MST, além do acesso à terra, é também a transformação da sociedade brasileira, a transformação das relações sociais, a transformação das relações capitalistas.

O MST tem como objetivos gerais:

- 1) Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
- 2) A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
- 3) Garantir trabalho a todos com justa distribuição da terra, da renda, das riquezas;
- 4) Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 5) Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
- 6)

²⁷ Ver a esse respeito também D'Incao & Roy, 1995.

²⁸ MST, 1995(b).

Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.²⁹

Percebemos que os objetivos a que o MST se propõe não poderão se realizar numa sociedade capitalista como a brasileira. Fica explícita a sua preocupação com a transformação desta numa outra sociedade, onde os valores passam a ser outros, uma sociedade mais igualitária e socialista³⁰.

As famílias de agricultores, sob a orientação do MST, passaram a se organizar em ocupações e acampamentos até a conquista das áreas definitivas. Essas ocupações são realizadas com o auxílio de organizações de base como Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A igreja católica, através da Comissão Pastoral da Terra, teve e tem importante participação na luta do MST e isso tem feito com que os trabalhadores rurais mantenham e cultivem o vínculo religioso³¹, além de fazer com que o próprio movimento mantenha a utilização de símbolos e representações utilizados pelos movimentos messiânicos ocorridos no Brasil³², tais como: bandeiras, hinos, mártires, romarias, entre outros.

Nesses anos, ocupar e acampar³³ tem se constituído nas formas encontradas pelos trabalhadores rurais sem terra para fazer com que o governo resolva a questão agrária³⁴. Assim,

²⁹ MST, 1995(c), p. 29.

³⁰ Na análise de Vendramini (1992), o MST ao ter como objetivo a transformação da sociedade assume características de um partido político. Para Martins (1996), o MST "*é o primeiro e único partido popular agrário que temos no Brasil, apesar de não ter programa e organização propriamente partidários*".

³¹ A esse respeito consultar Paiva (1985).

³² Ver Queiroz (1985).

³³ Sobre acampamentos ver Abramovay (1985).

³⁴ Através das ocupações e acampamentos já foram conquistadas em todo o Brasil mais de mil áreas de assentamento, envolvendo aproximadamente 151.427 famílias, apesar de ainda permanecerem em estágio de assentamento, ou seja, acampadas 41.510 famílias. Em 1996 ocorreram 176 ocupações; em Santa Catarina aconteceram 11 ocupações envolvendo 2068 famílias (Jornal dos trabalhadores Rurais Sem Terra, n. 165, jan., 1997).

o MST desenvolve ações de resistência no campo e conquista novas áreas para os trabalhadores sem terra através das ocupações.

As ocupações são momentos onde mais se evidencia a dimensão educativa do MST, onde a mobilização e organização dos trabalhadores rurais sem-terra se constitui numa “*empreitada sem retorno à antiga sujeição, pois seu último patrão jamais o aceitará de volta, daí a luta pela conquista da terra transformar-se numa questão de vida ou morte*”. Sendo assim, as famílias sem-terra expressam sentimentos e condutas diversas como força e medo, unidade e solidão, certezas e dúvidas, insegurança e solidariedade³⁵.

Segundo os Princípios e Conclusões do I Encontro Nacional do MST (1985), os trabalhadores sem terra que compõem o Movimento, caracterizam-se como parceiros, arrendatários, meeiros, agregados, chacareiros, posseiros ocupantes, assalariados permanentes e temporários e pequenos proprietários com menos de 5 ha. O que os identifica é o fato de historicamente estarem privados das condições mínimas de vida. Para Grzybowski (1991, p. 57),

sem terra é, por definição, um nome de sujeito coletivo elaborado nas lutas do movimento sem-terra. A carência, ou melhor, a consciência da comum situação de carência e de exclusão social, decorrente do não ter terra, leva o grupo a elaborar a sua identidade. A afirmação política como ‘sem-terra’ dá base para reivindicar junto ao Estado o direito à terra.

Nesse processo de luta pela terra, o MST cria novas categorias sociais que o compõem: são acampados, quando decidem pela ocupação de áreas improdutivas e se instalam em barracos de lonas plásticas, aguardando as áreas designadas pelo INCRA; e são assentados, quando já conquistaram suas terras e estão instalados em áreas definitivas (Vendramini, 1992).

Para Vendramini (1992, p. 55), “*o objetivo do acampamento é mostrar ao governo e à sociedade que existem forças dispostas a lutar pela reforma agrária, além de demonstrar que os agricultores são capazes de se*

³⁵ Damasceno, 1992, p.46.

transformar em agentes de construção de sua própria identidade política". Nessa fase, os sem terras acampados iniciam a estruturação e organização do grupo, privilegiando a formação política dos envolvidos, tendo em vista o momento em que conquistarão a sua terra definitiva. Essa organização é fundamental para a garantia de bons resultados na etapa posterior, que é o assentamento.

Na análise de Gehlen (1986, p. 57), o processo de luta pela reforma agrária em nosso país ocorre por etapas. Ele caracteriza, como primeira etapa, o acesso à terra, marcado pelas ocupações e pelos conflitos; a segunda etapa, como o processo de assentamento onde se define o *"projeto político e econômico da estrutura fundiária, da organização e formas de produção, da organização e articulação dos produtores"*; e a terceira etapa ele chama de *"consolidação da nova condição"*, que se caracteriza pela afirmação social desses trabalhadores rurais. Não percebemos a segunda e a terceira etapas como momentos que se sucedem nesse processo, mas sim momentos que vão se construindo simultaneamente. Pois na medida em que, lutando pela conquista da terra, conseguem assegurá-la em forma de assentamento, também estão lutando para construir a sua nova condição, que é a de pequenos produtores.

Andrade (1989), citada por Esterici (1992, p.5), afirma que o termo "assentamento" pode ter sua origem no âmbito da burocracia estatal e refere-se às etapas da ação do Estado ao reordenar recursos fundiários. Essas ações são de ordem técnica e não econômica. Para o MST, assentamentos são as áreas conquistadas pelos trabalhadores articulados no movimento.

É importante dizer que o MST tem conseguido manter os assentados (com terra) em sua organização e, após assentados, os ex-sem terra se sentem responsáveis pela continuidade do movimento, por compreenderem que é através dele que conseguiram terra e é através dele que outras famílias serão beneficiadas com a terra. Sendo assim, os assentados participam de todas as instâncias da organização do movimento e seguem suas orientações, participam de

mobilizações e estão sempre informados através do próprio jornal do movimento sobre o que está acontecendo no restante do país etc.

Neste estudo a categoria “assentamento” constitui-se objeto de nossa análise. O entendimento que temos é que assentados são trabalhadores rurais, ex-sem terras que, através de um processo de luta pelo seu direito à terra, são instalados pelo Estado em áreas desapropriadas ou compradas pelo próprio Estado a fim de que possam voltar a exercer a sua profissão. Essas áreas desapropriadas ou compradas, destinadas a esses trabalhadores rurais, são denominadas “assentamentos”.

Em seu Programa de Reforma Agrária (1995c), o MST se coloca como desafio as seguintes questões:

1. Modificar a estrutura da propriedade da terra;
2. Subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade;
3. Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e ao desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores;
4. Apoiar a produção familiar e cooperativada com preços compensadores, crédito e seguro agrícola;
5. Levar a agroindústria e a industrialização ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos especialmente para a juventude;
6. Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;
7. Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável;

8. Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação e lazer para todos.

Podemos perceber através desses desafios que o MST explicita a concepção de sociedade que deseja, bem como amplia a sua ação quando propõe uma política agrária para o país. Redimensiona sua base ao não se limitar apenas à aquisição de terras mas à garantia de condições de permanência para quem já a possui e, além disso, se mostra preocupado com a miséria do povo brasileiro, inclusive o da cidade, quando afirma a necessidade da produção agrícola estar voltada para a eliminação da fome dos trabalhadores.

Em seu 3º Congresso realizado em 1995, o MST definiu como lema REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS, representando a expectativa dos trabalhadores rurais sem-terra de que toda a sociedade brasileira assumira essa bandeira, que poderá significar um avanço nas relações entre os trabalhadores organizados do campo e da cidade. Com isso, o MST avança politicamente em sua organização ao perceber que a Reforma Agrária desejada somente será possível se as amplas camadas da sociedade brasileira participarem desta luta. Como afirma Stédile, uma das lideranças e membro da coordenação nacional do MST *“a luta pela terra se dá no campo mas se ganha nas cidades. Se os trabalhadores urbanos forem derrotados pelo modelo neoliberal a tendência é que também sejamos vencidos”*³⁶.

Reunir forças e ganhar espaços políticos para ampliar a luta parece ser a atual preocupação do MST ao concentrar as ocupações próximas dos centros urbanos. Para Petras, esta pode se constituir numa “nova estratégia para consolidar uma aliança popular pluriclassista”³⁷. Com isso, percebemos existir no interior do MST o reconhecimento da

³⁶ Stédile, João Pedro. “João Sem Terra”. *Atenção*. São Paulo: Editora Página Aberta, n. 6, 1996, p. 8, Entrevista

³⁷ Petras, James. “Perspectivas de Libertação: Alternativas para o Neoliberalismo na América Latina”. *Plural*, Florianópolis/SC: APUFSC, n. 7, ano 5, jan/jun., 1996, p. 21. Entrevista.

importância da articulação entre os diferentes movimentos organizados no campo popular, na tentativa de superar o isolamento em que suas lutas estão mergulhadas e a necessidade da construção de um projeto coletivo, que norteie a organização dos setores populares no sentido de provocar rupturas e alterações na ordem vigente.

No dizer de Sousa (1996, p. 97-166), ao se referir à falta de articulação entre os diferentes movimentos populares organizados,

as 'distâncias' entre setores de uma mesma classe social são marcadas pelo modelo individualista que gestou as bases da sociedade brasileira, (...) de costume somam suas forças nos momentos que chamamos de crise, onde cada movimento isoladamente não consegue conquistar as soluções para os problemas que se propõe.

Continua a autora,

um projeto que interessa aos produtores das riquezas não é obra de uma só entidade, de seus dirigentes, nem mesmo de toda a sua base (...). Esse projeto comporta a coletividade, a solidariedade como troca entre os diversos graus de concepções de mundo que vão constituir o universo dos interessados.

Isso nos leva a questionar: qual é o tipo de relação estabelecida entre os trabalhadores rurais e urbanos? Como se dá a participação dos trabalhadores urbanos nas lutas do MST? Percebe-se que os trabalhadores urbanos têm, nos últimos anos, participado juntamente com os trabalhadores rurais, principalmente os Sem Terra, de suas manifestações, quando estas ocorrem nos centros urbanos e contribuem ou financeiramente ou com alimentos para os acampamentos. Parece-nos muito mais uma relação de solidariedade do que um projeto de classe. A Reforma Agrária ainda continua sendo uma luta específica dos trabalhadores sem-terra, por isso dificilmente vai se encontrar a Reforma Agrária na pauta de reivindicação dos trabalhadores urbanos, ou a participação dos trabalhadores urbanos nas mesas de negociações dos sem-terra. É preciso dizer ainda que o inverso também não ocorre. No entendimento de

Petras, em entrevista concedida recentemente, “*cada setor age como se a ação do Estado fosse dirigida apenas a um determinado grupo de trabalhadores (...), ao invés de para toda a classe ou economia*”³⁸.

Após discorrermos sobre o MST, movimento que faz parte do âmbito de nosso estudo, algumas questões se nos apresentam: o que leva um movimento social como o MST a se preocupar com a escola? A escola em seu sentido amplo. Não apenas o espaço físico com um professor. Mas uma escola que, incorporando as dimensões materiais, contenha um Projeto Político Pedagógico. Esta é a questão que buscaremos, no decorrer deste trabalho, analisar.

Comparando com outros movimentos que lutam por escolas percebemos que no momento da conquista do espaço físico-material/simbólico da escola, os movimentos dão-se por satisfeitos e deixam ao encargo do Estado as determinações da pedagogia, ao passo que o MST busca, ele próprio, construir um projeto pedagógico para suas escolas. Essa diferença fundamental nos chama atenção e buscaremos os sentidos que a constituem. Ao elaborar sua proposta pedagógica pretende o MST ter o controle ideológico através da educação? Que valor tem para o conjunto das famílias do Assentamento “Conquista 5 de Maio” as escolas existentes no assentamento? Que tipo de proposta educacional o MST pretende implantar nessas escolas? Essa proposta pedagógica atende aos trabalhadores de modo geral ou está voltada aos interesses do MST em particular?

Para melhor compreendermos a importância da escola para os trabalhadores rurais e situarmos o nosso objeto de estudo no âmbito das lutas por escolas no campo, recorreremos aos projetos de Educação Rural desenvolvidos historicamente em nosso país. Para isso, buscamos traçar uma retrospectiva da Educação Rural no Brasil.

Faz-se importante destacar que nossa concepção de Educação Rural ultrapassa a idéia de que ela seja simplesmente a educação ministrada em zonas rurais. Entendemos por Educação

³⁸ Petras, James. “Perspectivas de Libertação: Alternativas para o Neoliberalismo na América Latina”. *Plural*, Florianópolis/SC: APUFSC, n. 7, ano 5, jan/jun., 1996, p. 18. Entrevista..

Rural a educação que emerge conforme as necessidades da população rural e que permite, a esses trabalhadores, o acesso aos conhecimentos necessários para a compreensão de sua historicidade e que lhes possibilite desvelar a sua cidadania.

1.3. A Educação Rural no Brasil: Uma Retrospectiva Histórica

O processo de industrialização e urbanização que começa a ocorrer no Brasil nas décadas de 20 e 30³⁹ e a falta de política agrícola fez com que uma grande parcela de produtores rurais abandonasse o campo. Esse clima desenvolvimentista trouxe consigo os ideais liberais da Escola Nova que propunham o progresso individual e social através da escolarização, que se constituía, no entender dos reformadores, num elemento do desenvolvimento econômico.

Esse pensamento que colocava na escola a responsabilidade pela solução dos problemas nacionais, atingiu também a escola rural através do “ruralismo pedagógico”, que vinculava os programas e currículos das escolas rurais à vida do homem no campo. Acreditavam, os idealizadores desse projeto, que valorizando o homem do campo e seu trabalho, ele se manteria na agricultura, e assim estaria resolvido o problema do êxodo rural. Os fatores que levaram o homem do campo a buscar formas de sobrevivência na cidade não eram considerados.

Na análise de Beltrame (1991, p. 130), *“era preciso conter a migração do homem do campo para não provocar uma crise na economia urbana em virtude do excesso de mão-de-obra nos serviços básicos e também porque as oligarquias rurais necessitavam de braços para o trabalho assalariado”*.

A Educação Rural passou a fazer parte da estratégia do governo Vargas, pois *“atendia perfeitamente os objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias e*

³⁹ A esse respeito, consultar Xavier, 1990.

acitava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores” (Xavier, 1990, 68). Ampliou-se quantitativamente o número de escolas rurais, pois era preciso atingir o maior número possível de famílias agricultoras. Afinal, para o Estado, expandir o ensino significava menos custo do que alterar a distribuição de renda e as relações de poder na sociedade brasileira.

Na década de 50, foram implantados programas educativos que tinham como objetivo desenvolver uma educação voltada para o trabalhador rural. A partir das idéias do “ruralismo pedagógico” editado nas décadas anteriores, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), que caracterizaram-se pela idéia de solucionar as questões sociais brasileiras via educação.

Como estes programas, vários outros foram desenvolvidos (Campanha de Educação de Adultos), com o objetivo de melhor adaptar as populações rurais ao sistema produtivo. Para Beltrame (1990, p. 130), esses programas *“faziam parte de uma proposta mais ampla no âmbito mundial desencadeada pela guerra fria, nos quais os Estados Unidos prestavam assistência e cooperação com as áreas subdesenvolvidas como parte de um programa em favor da paz e liberdade”*. Desta forma, o governo americano patrocinou em 1956 a instalação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural, que objetivava atender pequenos e médios produtores rurais que eram estimulados pela extensão rural a aumentarem sua produção.

Era preciso tirar a população do campo do “atraso rural” caracterizado pela agricultura de subsistência, onde o excedente era insuficiente para a acumulação capitalista e integrá-la à “civilização”. E, para solucionar esse “problema”, evocou-se a educação⁴⁰.

Com a expansão das grandes empresas capitalistas no campo, foi sendo exigido como programa educacional para as áreas rurais, o “treinamento profissional”. Era preciso habilitar o

⁴⁰ Calazans e outros, 1981.

trabalhador rural com “*práticas modernas de cultivo do solo consoante com os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas do campo*” (Calazans, 1985, p. 165).

Os formuladores dos programas educacionais da época concebiam a Educação Rural como sendo “um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola”. Era preciso alcançar um alto índice de produtividade através da tecnologia e, para isso, era necessário recorrer à utilização de créditos, o que resultou para a maioria dos pequenos produtores no aumento significativo de suas dívidas e conseqüentemente sua falência. A modernização da agricultura através do processo de industrialização crescente fez com que as pequenas propriedades fossem diminuindo, resultando para os pequenos produtores a sua integração às agroindústrias. Estas passam a fornecer os meios de produção e financiamentos, decidem o tipo de cultura a ser produzida, os procedimentos e o ritmo do trabalho, a comercialização e os preços dos produtos.

Na verdade, o que os programas de educação rural conseguiram foi “*desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura (...). Na verdade, a educação ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo*” (Calazans, 1985, p. 164).

Os responsáveis pela direção da política brasileira almejavam atingir através dos programas educacionais - “*a dimensão técnica (relativa às condições objetivas da agricultura), a dimensão humana (relativa às condições físicas daquelas populações) e a dimensão cultural (relativa às deficiências culturais e educacionais daquelas populações)*” (Calazans, 1985, p. 179). Novamente a educação foi intimada a solucionar os problemas que diziam respeito à estrutura agrária. Essas tentativas de transformar o mundo rural através da educação fez com que os programas educativos fracassassem, uma vez que esses programas não consideravam a realidade e os anseios da

população rural, já que não eram reivindicações destas e, também, porque se pautavam em modelos e metodologias padronizadas, desenraizadas da realidade e da cultura local.

As décadas de 60 e 70 trouxeram um número ainda maior de programas que tinham como tônica o desenvolvimento das comunidades rurais e a educação de adultos, sob a forma organizativa de projetos rurais integrados. Esses projetos especiais, segundo Fonseca (1989, p. 19), *“trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica”*. Constata-se aqui, como tem sido construída a exclusão social, cultural, política e econômica da população rural.

Durante esse período, várias atividades aconteceram paralelamente aos programas de educação formal. Essas atividades não se restringiam apenas aos aspectos educacionais, mas se inseriam nos processos sociais e políticos da sociedade brasileira. Destacaram-se os Movimentos de Educação de Base (MEB), ligados à igreja católica; os Centros Populares de Cultura (CPC) ligados à União Nacional dos Estudantes e os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Esses movimentos definiram como linha comum de ação a alfabetização de adultos e norteavam-se pelas idéias de Paulo Freire que colocava o homem e sua cultura como ponto de partida para a reflexão e para a transformação social. Acreditavam eles que, através da conscientização política da população rural, estariam promovendo a participação e a organização desses setores.

Podemos dizer que os programas educacionais governamentais surgidos desta época até o presente em quase nada mudaram e pouco alteraram a situação do homem do campo. As experiências de Educação Rural continuam tendo, como fundo, discursos que referendam as diretrizes políticas de cada época e de seus patrocinadores indiretos (Calazans, 1985, p. 189).

Para Brandão (1984, p. 243), *“a rigor não existe ‘educação rural’ ; existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”*. Continua o autor, *“a própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo”*.

A história da educação da população rural, nesta breve retrospectiva, é necessária para que se possa perceber os aspectos de exclusão política, cultural e econômica que os trabalhadores vêm sofrendo, para compreender a gravidade dos problemas educacionais brasileiros e, também, para compreender a necessidade do MST em criar e implementar um projeto educacional alternativo.

Temos a compreensão de que uma política educacional que contemple os setores subalternos somente será possível se estes, em seus movimentos organizados, conseguirem ampliar sua capacidade de intervenção junto ao Estado, obrigando-o a estar mais comprometido com as demandas da maioria da população brasileira. Isso pode representar uma alternativa na construção da hegemonia dos subalternos. Como afirma Gramsci (1989, p. 40),

o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco com relação às suas forças. Isso é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível.

1.4. A Luta dos Trabalhadores por Escolas

Reconstituir a luta dos subalternos⁴¹ pelo seu direito à cidadania há pouco tempo deixou de ser inédito em nosso país. Muitos pesquisadores já o fizeram com o objetivo de resgatar a história daqueles que, privados das condições humanas de vida, não o puderam fazer.

⁴¹ Subalternos aqui entendidos como *“aquelas camadas da população que são exploradas economicamente, as parcelas dominadas ideologicamente e excluídas econômica e politicamente das esferas predominantes de poder que norteiam o processo social”* (Sousa, 1996, p.68). Neste sentido, *“a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador”* (Martins, 1988:98). Ver também Gramsci (1987 e 1989).

Utilizamos como referência, nessa discussão sobre a luta por escolas, a análise de movimentos urbanos e rurais, por percebermos que as mobilizações dos trabalhadores urbanos pela conquista da escola pública apresentam aspectos comuns à luta desenvolvida pelo movimento rural e, também, por concordar com Martins (1989, p. 246), quando ele diz ser impossível “*discutir a classe operária urbana como se não houvesse nenhum elo entre a sua situação e a dos lavradores pobres do nordeste ou de outras regiões*” e vice-versa. Assim sendo, entendemos que não há como tratar em separado questões que dizem respeito à democratização da sociedade brasileira de maneira ampla.

A escola tem sido, há várias décadas, ao lado de importantes reivindicações, motivo de lutas dos setores populares através dos Movimentos Sociais. Para melhor compreendermos esse fenômeno é necessário que compreendamos os movimentos sociais como espaços pedagógicos, onde “*seus sujeitos conseguem discutir sobre educação (incluindo a escolar), porque vivem no seu cotidiano uma diversidade de processos sociais*” (Caldart, 1995, p. 7).

Entre os trabalhos que têm mostrado a organização da população brasileira na luta pela escola, destacamos a pesquisa *O Povo Vai à Escola: a Luta Popular pela Expansão do Ensino Público em São Paulo*. Neste trabalho, Sposito (1984) descreve a luta pela expansão do ensino ginásial na cidade de São Paulo, nas décadas de 40 e 50, período este caracterizado pelo processo de urbanização vivido pelas classes trabalhadoras e pela extensão da instrução às camadas mais amplas da sociedade. A autora destaca as formas de pressão exercidas pela população através dos Movimentos Sociais que demandavam vagas nos estabelecimentos de ensino.

Também é de Sposito o trabalho *A Ilusão Fecunda: a Luta por Educação nos Movimentos Populares* onde a autora traça um retrato das reivindicações por escola no período compreendido entre 1970 e 1985, também na cidade de São Paulo, através da análise de noticiários, das reivindicações dirigidas aos órgãos públicos, e das manifestações, destacando

o papel das mulheres nesse processo. Na análise de Sposito (1993, p. 26), esses movimentos “*impuseram novos parâmetros para redimensionar as questões da cidadania em uma sociedade que sistematicamente, tem negado direitos aos que vivem apenas do seu trabalho, as imensas maiorias radicadas no campo e na periferia dos centros urbanos*”.

Campos (1989), em seu trabalho *A Luta dos Trabalhadores pela Escola*⁴² descreve sua pesquisa realizada em bairros operários de Contagem na grande Belo Horizonte, sobre as lutas populares por educação na década de 70, através da análise das notícias de um jornal de bairro. Para o autor, as classes populares, ao lutarem pela educação, estão ao mesmo tempo lutando pela “ampliação da democracia e pelo direito de associar-se e reunir-se”.

Em relação à educação do trabalhador rural e a luta por escolas em áreas rurais destacamos o trabalho *A Educação das Crianças nos Acampamentos e Assentamentos* onde Caldart & Schwaab (1991) descrevem a trajetória do MST do Rio Grande do Sul na luta por escolas, desde a criação de escolas oficiais nos Assentamentos de Reforma Agrária, até a discussão sobre o currículo a ser desenvolvido nessas escolas.

Haddad e Di Pierro em seu estudo *A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi - RS (1994)*, analisam a organização educacional do MST e seu projeto de educação escolar; identificam elementos inovadores nas ações dirigidas à educação formal pelo MST, entre eles, “*a apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu projeto social*” (p. 9).

No estudo *O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo*, realizado por Andrade (1995), a autora investigou a relação existente entre o trabalhador e o processo educacional em três assentamentos rurais do estado de São Paulo, no

⁴² Campos, 1989.

período de 1991 a 1992, com o objetivo de compreender como o trabalhador rural percebe, analisa e vivencia a educação de seus filhos.

Souza (1995) também realiza em sua dissertação de mestrado *A Terra e o Homem: A Luta dos Sem Terra e a Educação nos Assentamentos do Sul do Mato Grosso do Sul*, um estudo sobre a educação dos trabalhadores rurais, onde conclui que apesar de não estarem explícitos os objetivos da escola dos assentamentos só se terá um plano para a educação rural quando os trabalhadores rurais gestarem a sua proposta alternativa de educação e contraporem a mesma ao plano estatal.

Em Santa Catarina, no trabalho *A educação dos que Vivem a Resistência - 1949-1989: Um Estudo com Pequenos Produtores Sem Terra, no Município de Curitibanos - S.C.*, Beltrame (1991) relata, entre outros aspectos, as expectativas dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em relação à escola no processo da luta pela terra e também as alternativas discutidas por eles para a escola que necessitam.

Para Beltrame (1991, p, 142), “*estes trabalhadores vêem na educação a possibilidade de adquirir um saber importante para sua inserção na vida produtiva e como instrumento de participação política*”. A autora constata que a idéia inicial que esses trabalhadores têm sobre a escola é de que ela pode fazê-los ascender socialmente. Isto é, um trabalhador melhor qualificado tende a “se dar bem na vida”. Mas, na medida em que esse trabalhador vai participando na organização, nos movimentos populares, ele passa a ter uma visão mais crítica da sociedade e da escola.

Também em Santa Catarina temos a pesquisa *Ocupar, Resistir e Produzir: Um Estudo da Proposta Pedagógica do Movimento dos Sem Terra* de Vendramini (1992), que parte da reconstituição histórica da luta pela terra no Brasil até chegar ao histórico do Movimento Sem terra em Santa Catarina. São objetos de sua análise o processo educacional que se desenvolve

nos assentamentos, bem como seus objetivos, seu papel social e pedagógico e a articulação entre a escola e a luta social no campo.

Em seu estudo, Vendramini (1992, p. 168-169) entende que não existe uma proposta educacional para as escolas dos assentamentos e sim um método de ensino, por apresentar questões mais gerais da educação. A autora também apresenta as dificuldades que o MST tem encontrado para a implantação dessa proposta pedagógica. Para ela, essas dificuldades se dão em virtude da *“falta de discussão e entendimento entre professores e assentados, falta de condições materiais para o seu cumprimento, falta de professores habilitados, falta de orientação para o desenvolvimento da proposta e ainda por não se tratar a educação como prioridade do movimento”*. Apesar disso, reconhece que a escola proposta pelo MST representa uma contraposição aos programas de educação rural oferecidos pelo Estado, na medida em que vai de encontro aos interesses dos trabalhadores rurais assentados.

Podemos perceber através desses trabalhos que historicamente a população tem desencadeado lutas e reivindicações para a conquista da escola, quer na cidade, quer no campo, e que isso tem ampliado a consciência de igualdade e de direitos por parte dos setores subalternos. Mas, mesmo assim, o Estado só tem investido na educação dos trabalhadores quando é freqüentemente pressionado por estes.

Para Sposito (1984, p. 178),

as manifestações dos setores populares (...) adquirem significado importante porque podem interferir nas orientações do Estado. Os movimentos sociais tendem a se compor em pólo necessário na correlação de forças que determina a ação do poder público, obrigando-o a assumir, mais decisivamente, a organização das políticas sociais destinadas aos bens de consumo coletivo.

Os movimentos inauguraram, assim, uma nova maneira de fazer política, superando os limites que restringem a política aos tradicionais espaços institucionais como o governo, o parlamento e os partidos (Sposito, 1993, p. 23). Esses movimentos, além de gerarem organização na população,

geraram também consciência coletiva no sentido de acreditarem em si próprios, de servirem de exemplo para os demais (...), conquistaram espaços importantes de cidadania e de estabelecimento de práticas que apontam novos possíveis horizontes, onde a especulação e a dominação social não têm lugar⁴³.

A literatura sobre os movimentos sociais urbanos indica que, apesar de toda a luta pela escola, esses movimentos não têm um projeto de escola para os seus filhos, porém sabem que a escola que aí está não atende às suas necessidades e expectativas. Isso é o que pensamos que se diferencia na luta por escola do MST, que não somente exige a construção de escolas, seus equipamentos e professores, mas elabora diretrizes para o seu funcionamento.

No MST, as preocupações iniciais com a escola aparecem nos seus primeiros acampamentos com a discussão sobre o que fazer com as crianças que participam juntamente com suas famílias das ocupações e ficam durante o período de acampamento sem acesso à escola. Nesse momento, que função assume a escola para aquelas famílias? Quem assumiria a função de professor? Que tipo de atividades realizariam com as crianças? Onde realizariam essas atividades? Esses são alguns aspectos que abordaremos no próximo capítulo quando fazemos um resgate da luta por escolas no Assentamento “Conquista 5 de maio”, desde suas primeiras mobilizações pelas escolas, as construções, a escolha dos professores, a escolha dos nomes das escolas até o momento da mobilização pela transformação do Grupo Escolar em Escola Básica.

⁴³ Gohn 1992:41.

C. A. P. Í. T. U. L. O II

Da Luta pela Terra à Luta na Terra: O Assentamento “Conquista 5 De Maio” e a Luta por Escolas

“A comunidade ‘sabe’ que o saber necessário para a reprodução da vida é muito mais amplo do que o ‘estudo da escola’ e, (...) de muitas maneiras a comunidade camponesa demonstra que sabe que a escola é um instrumento para ensinar a ‘nós’ o código de símbolos e relações ‘deles’, para se aprender a lidar com o mundo ‘deles’. É o lugar específico onde a criança aprende agora o saber de que o adulto se reconhece precisando dominar cada vez mais: a ‘linguagem’ da língua e o cálculo, a fala dos símbolos, os segredos das regras da cidadania; não para ser melhor cidadão, mas para ser pelo menos um subalterno menos explorado.”

Brandão

.2.

O Assentamento “Conquista 5 De Maio”

O Assentamento “Conquista 5 de Maio”, cadastrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como Projeto de Assentamento Putinga, está localizado no município de Calmon/SC¹, a 24 Km da sede do município. Calmon está situado no meio oeste catarinense, fazendo limite ao norte com Matos Costa (do qual era Distrito), a oeste com General Carneiro/PR., ao sul com Caçador e a leste com Timbó Grande e Lebon Régis. O município de Calmon adquiriu sua emancipação político-administrativa em 09 de

¹ Calmon faz parte da região onde aconteceu a Guerra do Contestado.

janeiro de 1992. Sua população hoje é estimada em 2.676 habitantes, 65% destes residentes no meio rural. A base econômica do município está voltada para a agricultura, onde se destaca a produção do milho, feijão, alho e pecuária (gado de corte), além da exploração da erva-mate e da madeira.

As primeiras famílias de Trabalhadores Rurais Sem Terra foram assentadas no município de Calmon em 1986, como resultado das primeiras ocupações ocorridas em nosso estado. Conforme dados da Prefeitura Municipal de Calmon, existem no município dois assentamentos de reforma agrária: O Projeto de Assentamento Putinga com 220 famílias e o Projeto de Assentamento Jangada² com 110 famílias, perfazendo um total de 330 famílias assentadas. A maioria dessas famílias é natural da região oeste de Santa Catarina, principalmente dos municípios de Campo Erê, Xanxerê, Quilombo, Chapecó e São Lourenço D'Oeste. Muitas dessas famílias que hoje residem no Assentamento "Conquista 5 de Maio", passaram por dois, três e até quatro acampamentos antes de virem para as terras definitivas e outras não participaram de nenhum acampamento. Esses trabalhadores rurais³, antes de virem para a área de assentamento, trabalhavam como arrendatários, combinando a parceria com o trabalho esporádico.

Paulilo (1996), analisa que a situação de parceria é uma situação difícil para os arrendatários, haja visto que geralmente o proprietário lhe cede a pior área e quando esta se encontra em melhores condições para o plantio, esses agricultores são transferidos para outra área ainda pior; o pagamento do aluguel chega até a 50% da renda conseguida com os produtos; por não terem dinheiro os trabalhadores trabalham como assalariados grande parte do tempo e, quando trabalham como assalariados para o próprio patrão, recebem menos que o

² Denominações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

³ Eram filhos de famílias numerosas, cujos pais tinham em média nove a dez filhos e a idade média desses trabalhadores no ano das ocupações era de 28 anos (Paulilo, 1996).

usual; o parceiro se submete a trabalhar em mais de uma propriedade por só conseguir pequenas áreas.

A luta pela conquista desta área não foi diferente das lutas realizadas desse período até os dias de hoje pelo MST. Inicialmente vieram para Calmon, município de Matos Costa, vinte famílias dos acampamentos da região oeste do estado, que ocuparam a área em 11 de março de 1986 com o objetivo de pressionar o proprietário a aceitar a negociação com o INCRA para que se efetivasse a emissão de posse das terras. Essas famílias, que já eram cadastradas pelo Incra como sendo sem terras, passaram por um sorteio no acampamento onde estavam e vieram assegurar a posse das terras e impedir a retirada de madeira pelas madeireiras da região. No depoimento a seguir, fica evidente a preocupação dos sem terras com o que estava acontecendo na área:

Nós viemos prá essa área porque tavam negociando em Florianópolis e ela não tava com emissão de posse. Então ela tava num rolo né. O proprietário não tava querendo ceder. (...) Viemos prá segurar a área, porque os grande tavam tirando tudo, erva, xaxim, madeira⁴.

O processo de negociação das áreas para reforma agrária é tão moroso que os sem terra, para apressar, pressionam os órgãos do Estado através das ocupações que realizam.

Em 5 de maio de 1986, ocorreu a assinatura da emissão de posse da terra (originando o nome do assentamento). A partir desse dia, o imóvel passou a pertencer ao INCRA e, nos dias seguintes, aconteceram as mudanças das duzentas famílias que vinham dos acampamentos do oeste do estado.

O assentamento ocupa uma área de aproximadamente 4.339.3635 hectares e está internamente dividido em quatro comunidades, denominadas de grupo I, grupo II, grupo III e grupo IV. Cada família recebeu aproximadamente 19 hectares para moradia e produção

⁴ Depoimento de uma assentada.

agrícola. No entanto, o solo é fortemente ácido e exige um tratamento prolongado de correção com calcário para que possa produzir satisfatoriamente. Isso causou, a princípio, um certo desânimo por parte desses trabalhadores rurais, que tinham uma perspectiva mais otimista em relação às terras ocupadas.

As famílias dos agricultores sem terras passaram por muitas dificuldades no processo de adaptação à nova condição, ao saírem de sua região de origem para o Assentamento “Conquista 5 de Maio”. Conforme relata um funcionário do INCRA que acompanhou esse processo de assentamento, as dificuldades variavam desde a forma como as famílias foram destinadas para essa área, até as questões de adaptação climática, como se observa na fala:

... em Matos Costa então, teve a diversidade da questão da afinidade do grupo, foi família daqui de lá e de lá, (...) teve a diversidade de que o povo era de fora e não do município, teve a diversidade de características de culturas, porque eles estavam acostumados a plantar milho, feijão e soja e lá a característica é tomate, é fruticultura, o cultivo da erva mate, (...) a diversidade do clima, um clima difícil, de solo, de relevo, (...) é um clima muito diferente, por exemplo na safra do milho e feijão só dá prá fazer uma safra, enquanto que lá no oeste dá prá fazer duas (...). Então lá se tornou uma luta constante pela sobrevivência (...) ⁵.

As famílias que foram destinadas para essa área eram as que possuíam no momento o maior número de filhos; não houve nenhuma preocupação no sentido de agrupá-las conforme seus próprios interesses ou grau de parentesco. Outra dificuldade foi o fato das famílias não serem naturais do município onde estavam sendo assentadas, isto gerou vários problemas de adaptação e de aceitação por parte da administração municipal e também por parte da comunidade do município.

Além de trabalhar com a produção de milho e feijão, as famílias assentadas iniciaram o trabalho de extração de madeira, atividade que se constituiu em principal fator econômico das

⁵ Depoimento do Chefe de Divisão de Assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

famílias assentadas no período de 1986 a 1989. Com a extração da madeira vem a produção de carvão-vegetal⁶ como alternativa, o que atualmente ainda se apresenta como atividade econômica do assentamento, apesar de trazer pouco retorno econômico devido aos baixos preços pagos aos produtores. Essa situação apresenta dois agravantes: o primeiro é o fato de ser um trabalho extremamente árduo e insalubre, o que tem causado inúmeros casos de doenças respiratórias na maioria das famílias, inclusive em crianças que trabalham com o carregamento e o descarregamento dos fornos. Outro agravante desse trabalho é o desmatamento de árvores de pequeno porte, extraídas do que ainda resta de mata nativa.

Com o passar do tempo, os assentados foram se organizando em experiências de trabalho coletivo e associações de agricultores rurais, na tentativa de viver a tão sonhada “sociedade igualitária e socialista”⁷ defendida pelo MST, e um dos motivos da luta pela terra.

As famílias se organizaram em grupos semi-coletivos para a aquisição de máquinas, mas trabalhavam a terra individualmente. Segundo Paulilo (1996), que pesquisou este assentamento no período de sua estruturação, a comunidade local não via com bons olhos o fato dos sem-terra estarem adquirindo máquinas. No relato de um político local, citado pela autora, ele afirma que *“botaram na cabeça desse pessoal que eles vieram para ficar ricos”*, continua ele dizendo que o INCRA destina grande parcela de dinheiro para os sem-terra e nada para os colonos do município.

Para a mesma autora, existem dois tipos de produção familiar: a camponesa e a tecnificada, o que não significa uma oposição entre o capitalismo e o não capitalismo. Para ela,

⁶ Segundo Paulilo (1996), em 1989 existiam cerca de 200 fornos de carvão em funcionamento no assentamento.

⁷ Podemos concluir, através de nossas análises sobre o MST, que essa “sociedade igualitária e socialista”, nasce da concepção do MST de que a transformação social é possível e que para transformar a sociedade capitalista numa sociedade socialista é preciso que haja mudanças no mundo do trabalho, evitando a prática da dominação e da exploração. Para isso é preciso que exista a solidariedade e a igualdade entre todos. O socialismo defende a socialização dos bens de produção (terra, fábricas) e não aquilo que é produzido.

o que caracteriza o produtor capitalista não é o fato dele possuir máquinas e fazer uso delas, mas, sim, a relação de acumulação e mais valia que ocorre através do trabalho.

Os agricultores assentados ao mesmo tempo que buscavam se tecnificar, procuravam também pelos sindicatos e cooperativas locais. Porém esses órgãos não correspondiam às suas expectativas. Sendo assim, resolveram fundar uma associação. Essa associação, fundada em 1988, tinha em 1989 um total de 172 famílias associadas. Na época de sua fundação era dirigida por um presidente, um secretário e um tesoureiro que administravam, juntamente com os diretores responsáveis pelos diversos setores de trabalho, todos os bens existentes. Os setores de trabalho existentes na associação eram: o setor de transporte, que possuía três caminhões para facilitar o frete dos produtos e cobrava preços mais acessíveis que o mercado; o setor de apicultura, que coordenava a produção de duzentas colméias, além de fornecer aos interessados todo o equipamento necessário para este trabalho e o setor de mercado, que vendia produtos de consumo. Apesar dos assentados pagarem um alto preço pelos produtos, preferiam fazê-lo ali do que se deslocar quilômetros por estradas intransitáveis pra realizar pequenas compras⁸.

O MST reconhece e incentiva a organização de trabalhos coletivos nos assentamentos como a única forma do trabalhador rural assentado “*resistir na terra, melhorar as condições de vida das famílias e também ajudar no avanço da luta como um todo*”⁹. Isso tudo vai de encontro da efetivação do lema do movimento que é “*ocupar*”, “*resistir*” e “*produzir*”. Além disso, rompe com a racionalidade econômica do tipo de capitalismo que se desenvolveu no campo, marcando o trabalho do pequeno produtor pelo individualismo.

O incentivo ao trabalho coletivo também se deve ao fato de que os assentamentos precisam apresentar resultados de viabilidade econômica em curto espaço de tempo para que

⁸ Paulilo, 1996. Assim como a autora citada, não temos elementos suficientes para justificar esses altos preços cobrados pelos produtos vendidos no assentamento, nos limitamos a apontar a incoerência presente neste fato.

⁹ MST. Ocupar, resistir e produzir também na educação. (Boletim da Educação n.1), 1992(a), p.3.

sejam referência para a luta do MST, e para que sirvam de exemplo para os sem terras acampados. Isso não tem sido fácil, haja visto as condições das áreas utilizadas para reforma agrária¹⁰ em nosso país, a falta de uma política agrícola para essas famílias que vão para as áreas dependendo exclusivamente dos recursos do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA), que são insuficientes e que, na maioria das vezes, chegam fora da época de aplicação¹¹.

Segundo o relato de algumas lideranças do Assentamento “Conquista 5 de Maio”, eles já poderiam ter dado um salto na qualidade de vida e de produção agrícola, caso não tivessem ocorrido divergências político-partidárias que dividiram o assentamento e extinguiram a Associação dos Agricultores que tinham organizado. A partir desse momento, as famílias passaram, então, a produzir individualmente.

Nós tinha uma associação, a maior associação do estado que tinha aqui, e tinha dois caminhão, tinha ônibus, tinha uma estrutura. Era a maior associação do estado, do MST de Santa Catarina, era daqui de Calmon, Matos Costa na época. E com essas divergências, uns começaram a puxar prá cá, outros prá lá, que nem uma carroça, e foi terminado ela, terminou. O pessoal quis dividir os bens, e terminou¹².

Não obstante os depoimentos refletirem que o rompimento do grupo se deu em função do estabelecimento da jornada de trabalho aos participantes do grupo, na avaliação dos assentados esse problema não era de ordem política, de aceitação ou não do trabalho coletivo, mas de ordem administrativa, como fica registrado na fala a seguir:

¹⁰ Na maioria dos casos a localização das áreas dos assentamentos fica distante da sede do município, ou ainda a topografia dos terrenos é irregular, o tipo de solo, etc.

¹¹ Durante o período em que atuei como Extensionista de Assentamento, observei que os recursos chegavam para as famílias em épocas que já havia passado o tempo de plantio ou de preparo da terra. A esse respeito ver também: Lopes (1992).

¹² Depoimento de uma assentada.

Nós só se preocupava com o ideológico e não com o que produzir. Aí de repente, você mais perdia tempo em ... [silêncio], aí quando foi feito um laboratório, que daí foi colocado que tinha que ser por hora, aí o pessoal se assustou e ali rachou [...]. O movimento também não tinha muita experiência nesses grupos. O nosso era um grupo que tinha bastante formação política, era um pessoal bem consciente, só que nós avaliamos que nós não tinha o ..., como eu quero dizer, o econômico. Não tinha como manter aquele grupo, eram 17 famílias, tudo com bastante filhos e, tinha estrutura, mas não sabia como é que ia gerar o econômico das estruturas que tinha¹³.

Paulilo (1996, p. 142), considera que,

um dos problemas mais difíceis de serem resolvidos no grupo coletivo são as diferentes capacidades de trabalho. Uns são mais 'dedicados' outros mais 'relaxados'. O horário é uma maneira de tentar resolver isso, mas muitos não aceitam, porque se sentem como 'empregados'. Ser empregado é sempre visto como algo negativo.

Além disso, a autora enumera outras questões que retratam a relutância dos trabalhadores rurais sem terra em aceitar o trabalho coletivo: o pouco tempo livre para os desejos individuais; as preocupações com o investimento nos bens do grupo em detrimento do conforto das famílias, bem como a situação das famílias que desistiam e 'saíam sem nada'; o número diferenciado de membros de cada família que corresponde a diferentes capacidades produtivas; a existência de lideranças no grupo, que dificulta a rotatividade e a formação de outras lideranças, haja visto ser a formação um processo demorado e, ainda, a questão da herança, sendo esta um componente da ética camponesa. No imaginário dos camponeses, a herança é algo individual e não coletiva, portanto, como um bem que é coletivo pode ser herdado ou dado em herança?

A estruturação de regras, horários, divisão de tarefas e divisão da produtividade para o trabalho coletivo no assentamento, proposta pela direção do MST no laboratório citado no depoimento acima, gerou nas famílias agricultoras assentadas o receio de perder a autonomia em relação à produção agrícola. Esse laboratório consiste num "*ensaio prático e ao mesmo tempo*

¹³ Idem.

real no qual se busca introduzir em um grupo social a CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA que necessitam para atuar em forma de empresa ou ação organizada"¹⁴.

O fato de constituírem uma identidade, no caso a de sem terra, no momento das ocupações e acampamentos, não significa terem aceito a condição de viver e produzir coletivamente. Isso se percebe pelo fato das famílias, quando já no assentamento, voltaram a reproduzir sua maneira de vida anterior ao processo de ocupação e acampamento. Não obstante, *"o desejo da autonomia na terra conquistada fez com que emergissem as diferenças entre as famílias: diferenças de idade, de composição, de conhecimento agrícola, de trajetórias, de sonhos, de projetos, etc"*¹⁵. Mas as lideranças acreditavam que, pelo processo de luta vivido nas ocupações e acampamentos, as famílias tinham se tornado aptas a trabalhar coletivamente¹⁶. Por isso, consideramos de grande importância quando Gramsci (1987, p. 73) nos alerta que: *"todo trabalho revolucionário só tem possibilidade de êxito quando se funda nas necessidades da vida e nas exigências da cultura dessa classe. É indispensável que os líderes do movimento [...] compreendam isso"*.

Na análise de Damasceno (1994, p. 133),

as relações econômicas vivenciadas pelo pequeno produtor rural se realizam dentro do contexto social e histórico de uma sociedade completamente invadida e dominada pelo modo capitalista de produção e, por conseguinte, nessa sociedade, o individualismo é perfeitamente coerente com a racionalidade econômica e com a ideologia política que o embasa.

Com a política da cooperação agrícola, através da formação de cooperativas¹⁷ dos assentados, como uma forma de organização econômica e empresarial das famílias assentadas,

¹⁴ Morais (1986, p.40). Navarro (1995) apresenta uma crítica a esse método do laboratório assimilado pelo MST a partir da proposta de Morais.

¹⁵ D'Incao & Roy, 1995.

¹⁶ A esse respeito ver Zimmermann (1989) e D'Incao & Roy (1995).

¹⁷ A cooperativa é entendida pelo MST (1993, p. 31-32) como *"uma verdadeira empresa social (...) para dar sobras, para ter resultado econômico (...) ao contrário da associação, que é uma sociedade civil sem fins lucrativos, a cooperativa é uma empresa econômica. Por isso se diz que é uma etapa superior da organização dos agricultores (...) As cooperativas são mais avançadas porque são a única forma de*

o MST pretende transformar o trabalhador e sua produção individual em trabalhador e produto coletivo. Esquecendo que, “*são as condições objetivas da produção camponesa que geram sua consciência, sua concepção de mundo*” (Damasceno, 1992, p. 51).

Além do MST, outras instituições mediadoras defendem e incentivam o trabalho coletivo, apesar de terem concepções diferenciadas: o INCRA incentiva por acreditar na viabilidade econômica dessas famílias; para os órgãos de crédito rural as famílias, ao se organizarem coletivamente, aglutinam os recursos e otimizam o financiamento; para o MST e a igreja, essas iniciativas podem gerar a possibilidade de uma nova sociedade (Paulilo, 1996). Porém concordamos com D’Incao & Roy (1995, p. 52) quando afirmam que “*a única cooperação que pode dar certo é aquela que se organiza a partir de seus interesses reais*”, isto é, que considere os desejos e a história dos envolvidos.

Hoje, a exploração da terra no Assentamento “Conquista 5 de Maio” acontece de forma individual-familiar, não deixando de existir a troca de ajuda entre vizinhos e parentes. A discussão acerca do trabalho coletivo volta gradativamente, mas com outros termos. O “grupo” cede lugar à “cooperativa”, como nos relata uma assentada: “**porque hoje, só a palavra coletivo tá muito queimada, então tu usa cooperada, mas é a mesma coisa**”¹⁸. Observamos que a experiência dessas famílias com trabalho coletivo é que tem feito com que elas substituam o uso do termo “coletivo” pelo termo “cooperado”; como se a mudança do termo qualificasse o trabalho coletivo.

organização que permite a introdução da divisão de trabalho entre os sócios (...) Numa cooperativa, vai desaparecer a profissão de agricultor. Cada sócio vai ter um trabalho específico e se especializar naquilo”. (MST, 1993).

¹⁸ Depoimento de uma assentada.

Existem atualmente, no assentamento, núcleos de seis, dez e no máximo doze ou treze famílias, discutindo formas de cooperação¹⁹ e, recentemente, foi fundada uma cooperativa. O objetivo dessa cooperativa é planejar a viabilidade econômica do assentamento e encontrar formas de gerir recursos que garantam a produção da terra pelas famílias assentadas. Para isso, foi trazida do Assentamento de Campos Novos/SC uma das lideranças que participou da estruturação da cooperativa naquele assentamento e que deve permanecer no Assentamento “Conquista 5 de Maio” pelo prazo de um ano, até que a cooperativa esteja consolidada. No momento em que realizamos a pesquisa de campo, a cooperativa estava em fase de estruturação e legalização junto aos órgãos competentes e tem somente administrado a venda do carvão produzido no assentamento.

Passados quase dez anos da chegada das famílias em Calmon, o assentamento ainda apresenta algumas dificuldades, tais como:

1. precárias condições das moradias: são casas de madeira rústica, com muitas frestas nas paredes e assoalhos que servem de entrada para ratos, mosquitos e frio;
2. energia elétrica parcial: é beneficiada com energia elétrica somente a área central do assentamento, onde se localiza a escola, o posto de saúde, o centro comunitário, a cooperativa, a casa das religiosas e mercearias.
3. falta de infra-estrutura para saneamento básico: a maioria das famílias não possui instalações sanitárias (privada) e são poucas as que possuem fonte de água com o mínimo de proteção, a maioria utiliza água dos córregos para beber e banhar-se;

¹⁹ A esse respeito, consultar Zamberlan (1992) e também o Caderno n. 20 do MST “A cooperação agrícola nos assentamentos”, agr., 1993.

4. atendimento médico: é prestado somente a cada quinze dias no posto de saúde do assentamento. Nos demais dias, o atendimento fica sob responsabilidade de duas agentes de saúde da própria comunidade;
5. acesso ao assentamento em dias de chuva: é inviável, devido ao estado deplorável das estradas.

Estes aspectos nos fazem perceber que, apesar das famílias terem restrições ao uso do termo coletivo, os bens de uso coletivo no assentamento têm sido priorizados por elas em detrimento das suas necessidades pessoais, haja visto que aquilo que é de uso coletivo se apresenta em melhores condições do que aquilo que é de uso particular. Isso significa que o coletivo somente se apresenta como problema quando está diretamente relacionado à produção agrícola e seus estabelecimentos de horários, divisão de tarefas, etc. O MST precisa se aperceber dessas questões para que possa conciliar os desejos da população acampada e assentada com sua meta, que é a transformação da sociedade. Para melhor compreendermos por que isso ocorre no Assentamento “Conquista 5 de Maio”, buscamos o entendimento de Gramsci (1989a, p. 39) sobre a concepção do homem e sua individualidade:

deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo, 2) os outros homens, 3) a natureza. [Continua o autor], a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano.

Apesar das dificuldades que enfrentam, as famílias assentadas resistem e continuam manifestando ânimo para a superação dessas dificuldades através da luta e da organização. As necessidades e carências se transformam em direitos a conquistar e a cada demanda se unem, reivindicam, participam ativamente das mobilizações do MST acatando suas deliberações, pois

as condições em que se encontram estas famílias significa uma melhor situação do que a anterior, quando eram bóias frias, assalariados ou subempregados.

Ao resistirem na luta estão buscando contribuir para o avanço da construção da cidadania e da democracia em nosso país. Esse parece ser o grande impulso das ações populares, pois ao reivindicarem por seus direitos, expõem a sua situação de excluídos numa sociedade que, sistematicamente, tem produzido a não-cidadania da grande maioria da população brasileira. Essa exclusão econômica, social e política limita a democracia no Brasil. Na compreensão de Grzybowski (1996),

excluir é negar direitos humanos fundamentais. Ao negar a cidadania de uns (...) todos acabam tendo limitada a sua própria cidadania (...). Ou combate-se a exclusão ou não se edifica a democracia [e ele diz mais], combater a exclusão social acaba sendo uma coisa que não é só estritamente dimensão de classes sociais, mas um imperativo ético que se impõe a todas as classes sociais, é um imperativo de civilização²⁰.

A discussão sobre a necessidade de cidadania tem aparecido freqüentemente, seja no discurso político, na produção intelectual, nos meios de comunicação e nos movimentos organizados pelos setores subalternos. Essa cidadania se constitui na obtenção de direitos e deveres. No entanto, compreendemos cidadania como sendo a igualdade real de condições para que todos os indivíduos tenham consciência da sua própria historicidade e se vejam como sujeitos. Nesse momento, a democracia se fará presente na sociedade brasileira.

Essa também é uma das reivindicações que os trabalhadores têm em toda sua história de lutas e, através dela, se apropriam dos espaços até então ocupados pelos dominantes, para fazer valer seus direitos. No dizer de Covre (1991, p. 49), “a efetivação da cidadania depende, portanto, da ação dos subalternos”.

As demandas que mais facilmente mobilizam as famílias deste assentamento são as que dizem respeito à educação de seus filhos. As lutas e mobilizações pela conquista das escolas,

²⁰ Grzybowski, em palestra proferida no I Congresso Nacional de Educação (CONED), Belo Horizonte, 01/08/96.

bem como pela sua ampliação não são, em nenhum momento, lutas isoladas. Essa necessidade sentida pelos trabalhadores rurais assentados, se deve ao fato da grande maioria não ter sequer concluído as primeiras séries do ensino fundamental e também porque, para eles, a escola é um direito que o Estado lhes deve.

2.1. A Luta das Famílias Assentadas por Escolas

A reconstrução da luta por escolas, no Assentamento “Conquista 5 de Maio”, se constitui numa tentativa de explicitar alguns aspectos da história dos Trabalhadores Rurais Assentados, que por não priorizarem as fontes documentais escritas trazem na sua memória a principal fonte desse registro. São homens, mulheres, crianças e adolescentes que a cada dia escrevem nesse país uma história de resistência, cujo lema já não é somente OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR em relação à produção, mas OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM EM EDUCAÇÃO.

Ao longo do texto, passamos a utilizar as “falas” daqueles que foram atores nesse processo de conquista da escola: pais, mães, professores(as), crianças e adolescentes, que através da organização, conseguiram assegurar o seu direito à escolaridade. Gostaríamos de poder registrar a voz, os gestos e a emoção dos assentados ao reviverem suas histórias, porém sabemos o quanto é limitada a transcrição e que ela é incapaz de reproduzir com fidelidade as expressões humanas.

No MST, a discussão sobre a importância da luta por escolas foi uma iniciativa da equipe de educação do acampamento na Fazenda Annoni em Sarandi, Rio Grande do Sul. Essa não foi uma discussão tranqüila e nem foi consensual. Havia um grupo, inclusive composto por lideranças, que acreditava que ao se lutar pela escola estaria se subtraindo a luta pela conquista da terra e acabaria por dificultar a mobilidade e a participação das famílias na mobilização maior do MST (Caldart & Schwaab, 1991). Não havia clareza da relação entre a escolarização e

a continuidade da luta pela terra, existia muito mais uma “intuição” sobre a necessidade desse direito²¹. Aos poucos, no decorrer da luta, as famílias de trabalhadores rurais sem terra vão percebendo que a escola passa a ser uma necessidade colocada pela própria luta e seu processo. Além disso, é preciso considerar que os trabalhadores rurais percebiam como era insuficiente o conhecimento que adquiriram nos bancos escolares e percebiam que a situação educacional no campo é ainda mais problemática do que a educação nas cidades.

Quando da reestruturação interna do MST em setores de atividades, em 1988, é incorporado à sua organização o Setor de Educação que passa a ser organizado a nível nacional, estadual e regional. Este Setor de Educação tem como atribuições: oferecer cursos de formação e aperfeiçoamento para os seus professores, produzir material didático, discutir e apresentar propostas para a educação do trabalhador. Cada região do estado tem dois representantes na coordenação estadual, que podem ser pais ou professores.

O trabalho do Setor de Educação do MST atinge nacionalmente cerca de 750 escolas distribuídas em 17 estados brasileiros, atendendo a 35 mil crianças aproximadamente, envolvendo 1400 professores²². A nível estadual, conta com 80 escolas (70 municipalizadas e 10 estaduais. Destas, quatro são de 5ª a 8ª série), 170 professores (destes, 40% não têm o 2º grau) e aproximadamente 3.500 crianças²³. Em alguns estados são desenvolvidos também trabalhos com alfabetização de jovens e adultos e educação infantil. Oferecem ainda oportunidade para que jovens e adultos tenham formação a nível técnico (2º grau), através dos cursos de magistério, produção e administração. Além de desenvolver esse trabalho, o Setor de Educação do MST tem que lidar com aproximadamente 30 mil crianças sem acesso à escola nos

²¹ Caldart, 1995.

²² Dados retirados do Jornal dos Trabalhadores Rurais sem terra, ano XIV, n.154, dez. 1995. p.9. “MST recebe prêmio Unicef/ Itaú de educação e Participação”.

²³ Dados fornecidos pela coordenadora estadual do Setor de Educação do MST - Margarete Santin - em entrevista concedida à pesquisadora em 16/07/96.

acampamentos e assentamentos de todo o Brasil (Caldart, 1995). O fato deste setor estar incluído na estrutura interna do Movimento Sem Terra é resultado de um trabalho coletivo entre pais e professores no sentido de tornar a educação também uma prioridade para o MST. Para Caldart & Schwaab (1991, p. 86), essa atitude, *“deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola”*.

Os membros da coordenação do movimento consideram a importância deste setor e afirmam que

os jovens assentados constituem família e passam a priorizar a educação de seus filhos; a educação formal dos assentados é um dos fatores que influem no sucesso das cooperativas de produção; o trabalho educacional ajuda o Movimento a ampliar seu leque de aliados políticos no meio urbano, junto às igrejas e outras instituições da sociedade civil²⁴.

Caldart (1995, p. 10-11) afirma que o MST tem utilizado diferentes formas e estratégias para garantir o acesso da população acampada e assentada à escola e ela as caracteriza como sendo:

1^ª) a pressão sobre os órgãos públicos responsáveis para implantação de escolas de 1^a a 4^a séries provisórias ou itinerantes nos acampamentos ou ocupações de terra; 2^ª) a mesma pressão (que por sua vez também têm diversas formas, desde inclusão na pauta de reivindicações até mobilizações de massa como ocupação de secretarias de educação, por exemplo) para a implantação de escolas oficiais nos assentamentos. Primeiro são as escolas de 1^a a 4^a séries, depois são as de 5^a a 8^a séries e, mais recentemente começa em alguns assentamentos mais antigos, também a articulação em vista de escolas de 2^o grau; 3^ª) a criação em parceria com outras entidades de escolas alternativas de 1^o e 2^o graus, com tempo e regime de aulas diferenciados para permitir o retorno dos jovens e adultos que ficaram fora da escola, e ao mesmo tempo experimentar a construção mais autônoma de uma proposta pedagógica voltada para as demandas da educação do meio rural e de suas organizações e movimentos; 4^ª) a busca de acesso em outras escolas públicas especialmente nas regiões onde não é possível a criação de escolas nos assentamentos (ou porque a força política ainda é insuficiente ou porque o número de alunos é muito pequeno). Esta é uma alternativa que predomina hoje em relação ao 2^o grau que começa em relação ao ensino superior.

²⁴ Haddad & Di Pierro, (1994:16).

Alguns desses aspectos foram percebidos por nós quando da reconstituição da luta por escolas no Assentamento “Conquista 5 de Maio”. Percebemos que o MST amplia a sua concepção de escola à medida que busca diferentes alternativas para que as crianças, os jovens e adultos assentados possam freqüentar a escola, independentemente desta escola estar nos limites do assentamento ou não, mas, buscando convênios e parcerias através de instituições.

Na luta por escolas no Assentamento “Conquista 5 de maio”, percebemos a presença de alguns desses elementos apontados por Caldart (1995), como a pressão sobre os órgãos públicos responsáveis pela implantação e ampliação das escolas. Essas pressões têm ocorrido sob a forma de mobilizações, abaixo-assinados e ocupação da prefeitura municipal por pais, professores e estudantes. Nos relatos que seguem, trataremos mais detalhadamente dessas questões.

2.2. A Educação nos Acampamentos

Antes mesmo do assentamento, ainda nos acampamentos, enquanto aguardavam a área definitiva, já existia um “atendimento às crianças” e os professores já recebiam formação pelo MST. Como as ocupações de terra são feitas por famílias, e a maioria delas com filhos, o número de crianças nos acampamentos era grande, então surge a preocupação do que fazer com as crianças. A partir daí, começam os trabalhos com as crianças e, posteriormente, isso desencadeia a luta por escolas. Porém o trabalho com as crianças não necessariamente correspondia ao ensino formal, mas a uma formação voltada para a luta do MST. Nesse trabalho, os professores procuravam explicar às crianças o porquê de estarem ali, o que é Reforma Agrária, gritos de ordem, cantos da luta, etc. Os depoimentos das professoras mostram isso:

Já fazia cinco meses que tinha o acampamento e eles já tavam organizando o setor de educação. Aí aconteceu um primeiro curso prá monitores, prá começar a trabalhar com a criançada (...). As

lideranças me convidaram prá ir nesse curso em Chapecó. Eu fiquei meio assim né, só que eu tinha vontade de ir. Eu vou ir, vou tentar. Daí o cara colocou que se eu pegasse esse curso eu ia voltar do curso e dar uma resposta pro acampamento²⁵.

Ao comprometer a professora com a “resposta” que ela deveria dar para o acampamento ao voltar do curso, isto é, o compromisso de ela assumir o trabalho pedagógico com as crianças, o MST inicia a formação político-pedagógica dessa e dos demais professores existentes nos acampamentos.

Continua a professora:

Daí eu fui no curso e através desse curso então que nós se encontramos com toda essa turma [os professores] que tamos hoje, né, com mais os outros dos outros assentamentos que depois foi tudo espalhado [...]. Voltamos, começamos a reunir a piaçada embaixo das árvores e começamos o trabalho de educação, a fazer reunião com os pais, a comunidade, começamos a participar das lideranças. Daí, naquele momento eu já me tornei uma liderança²⁶.

A partir do curso de formação para professores do qual participou, a professora passa a ocupar uma função de liderança dentro do acampamento. Com isso, percebemos que o MST estabelece um dos critérios para que se exerça a profissão de professor nas futuras escolas dos assentamentos, que é o princípio de que “todo professor tem que ser um militante”, além de estar criando um vínculo para comprometer tanto pedagógica, como politicamente o processo educativo.

Outras professoras declaram o que segue:

Fazia uma semana que a gente tava no acampamento, já fui convidada prá trabalhar como professora, porque quando eu era solteira eu trabalhei como professora. Daí, eu e mais umas companheiras de lá, já começamos a fazer o trabalho com as crianças embaixo de árvores, com

²⁵ Depoimento da professora Marili.

²⁶ Idem.

cantos, com conversa, com reflexão. Até mesmo algum papel, algum lapizinho prá escrever pelo menos o nome²⁷.

Nós chegamos aqui, então existia muitas assembléias que eram feitas né, com o povo e sentiu-se a necessidade da educação. É a primeira necessidade que surge, além das outras né. Tinha uma série de coisas, mas a educação tava como linha de frente [...]. Nós trabalhava debaixo das árvores, era legal [...]. Então nós reunia assim a piizada a aí a gente discutia com os maiores a questão da terra, o que estava acontecendo, e com as crianças a gente cantava os cantos de luta, e dava os gritos de ordem. O ensinar debaixo de árvores, eu acho que foi legal, valeu a pena. Não foi lá aquelas coisas mas foi interessante²⁸.

Estes depoimentos nos fazem perceber que o procedimento utilizado para o trabalho com as crianças era semelhante nos diferentes acampamentos. Era necessário ocupar o tempo do grande número de crianças que estavam, juntamente com seus pais, nos acampamentos e, para isso, evoca-se a escola como instrumento para mantê-las em atividades.

Neste momento, a concepção de escola das famílias acampadas não se diferencia da concepção das demais famílias que precisam de um lugar para deixar as crianças enquanto seus pais trabalham. Aqui as mulheres também são responsabilizadas pela educação, por isso, entre elas, se escolhe aquelas que iriam cuidar dos filhos. Ao se utilizarem dos “cantos da luta” e dos “gritos de ordem” no trabalho com as crianças, essas professoras procuravam justificar também para as crianças o motivo de estarem ali e tentavam fazer com que elas aceitassem e acreditassem na resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ainda não existia a preocupação com o tipo de escola que desejavam ou a função que a escola deveria ter.

Outra professora nos traz a situação das crianças que tinham passado todo o tempo de acampamento sem freqüentar a escola e agora, no assentamento, era preciso fazer com que elas

²⁷ Depoimento da atual Secretária Municipal de Educação do Município de Calmon/SC que foi professora no Assentamento “Conquista 5 de Maio”.

²⁸ Depoimento da professora Arcida.

voltassem a estudar. A necessidade de uma escola, qualquer que fosse essa escola, fica mais explícita no depoimento a seguir:

Era assim sabe, uma coisa forte que tava na época e que você tinha que conquistar de qualquer jeito, porque as crianças já tavam todo o tempo de acampamento sem tar no papel, né. Aí tinha quem já podia ter terminado a 4ª série, podia tar indo numa 5ª e tava ainda numa primeira, porque quando saiu lá do município de origem e veio pro acampamento, parou, né. Aí você pegava crianças de todas as idades. Prá ter uma base a gente tinha sempre no início 28, 30 alunos na 1ª série, sabe. Era incrível, num período só. E a gente também não tinha muito tempo prá lição assim. Tem muita coisa que a gente aprendeu com eles²⁹.

A escola, ou melhor, qualquer escola seria bem vinda naquele momento, principalmente para aquelas crianças que já tinham-na freqüentado e que agora se encontravam fora dela.

Acreditamos que a escola se torna necessária para eles, na medida em que vão percebendo que “o estar na luta” trazia um outro conhecimento que a escola não lhes transmitia. Neste sentido, concordamos com Sposito (1993, p. 375) quando afirma que

o processo de apropriação do conhecimento é re-significado na luta. Percebem que a escola poderia oferecer um tipo de saber cuja necessidade só se torna explícita na dimensão política do ato de participar. A luta política é capaz de redefinir o sentido e a necessidade de saber, do direito à educação e da própria escola. Nesse sentido, não é a escola que prepara para o exercício da cidadania [...] é o aprendizado concreto da luta social, é a apropriação da cidadania pelos trabalhadores nos seus processos de organização política que os levam a exigir direitos que foram negados, expropriados.

A luta social ensina e a escola completa o saber dessa luta, mas não o substitui, novos conteúdos são conhecidos. “Ao existir a possibilidade da comunhão dos que ‘não sabem’ porque não tiveram acesso à educação, descobrem a sua igualdade no ‘não saber’ ao mesmo tempo que se desvelam como portadores de um saber que a sociedade e a escola negam” (Sposito, 1993, p. 377), é o que observamos na “fala” a seguir:

²⁹ Idem.

Eu acho que a escola é uma coisa necessária prá crianças desenvolver e estudar bastante prá não sofrer né, que nem a gente que sofreu e tá sofrendo ainda porque o estudo faz falta. A gente sabe pela gente mesmo, eu aprendi bastante nessa luta aí, eu sei um pouco ler. Mas aprendi através da luta. A gente se esforça, o que a gente sabe é na prática. Bastante esforço eu fiz e tô fazendo ainda porque, aqui em casa eu tenho quatro filho homem e uma mulher que já é casada, tenho dois netos e tô forcejando pelo menos esses dois que aprendam bem, prá não sofrer. [...] a gente espera que esses dois pelo menos tenham um bom estudo prá não trabalhar muito no pesado, porque agora esses dois mais velhos vai ter que ser no pesado³⁰.

As famílias assentadas, ao buscarem na escola um meio de conquistar a melhoria de vida para seus filhos, acreditam que o acesso ao estudo colocará um fim na sua condição de subalternidade ou, pelo menos, acreditam poder amenizá-la, e trabalhar mais leve. Pois o trabalho no campo é um trabalho árduo, não é valorizado e tampouco existem políticas agrícolas que beneficiem o agricultor. Trabalha-se de sol-a-sol e ainda existe a possibilidade de tudo se perder com um temporal, geadas ou secas.

Parece-nos de difícil compreensão que as famílias acampadas e assentadas pensem a educação de seus filhos num momento em que a reivindicação maior é a posse da terra, e a luta pela própria sobrevivência. Mas Gramsci (1991, p. 41) nos chama a atenção dizendo que, *“quanto mais um indivíduo é obrigado a defender a própria existência física imediata, tanto mais se coloca ao lado e defende o ponto de vista de todos os complexos e mais elevados valores da civilização e da humanidade”*.

Acreditamos que, nesse processo de luta pela terra, os Sem Terra foram conhecendo e compreendendo criticamente a organização da sociedade capitalista e isso os fez repensar o tipo de educação escolar que receberam (os que receberam) e a sonhar com a educação que desejam para os seus filhos. A educação que desejam corresponde à escola e ao estudo, ainda que a necessidade do projeto político dessa escola esteja muito mais presente no discurso dos membros da direção do movimento. Desta forma, se revela a compreensão de que a luta pela

³⁰ Mãe de aluno.

Reforma Agrária não significa apenas a conquista da terra, mas a conquista da cidadania, onde está incluída a luta pelos demais direitos. Cidadania que teve início com a tomada de consciência de que eles também são portadores de direitos e que estes se constroem no cotidiano das lutas. Como diz Arroyo (1991b, p. 79), *“nessa luta pelo legítimo, pelos direitos, que se dá o verdadeiro processo de formação e construção do cidadão”*.

Na análise de Grzybowski (1986, p. 51-52), os trabalhadores buscam na educação *“conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais”*. Por isso, a educação significa, para eles, a *“perspectiva de seu fortalecimento como classe, face às outras classes e ao Estado”*.

Para Caldart (1987, p. 31), *“trata-se de uma escola que seja espaço sistemático de crítica das experiências cotidianas do grupo, de compreensão cada vez mais profunda da sociedade global onde o grupo insere suas lutas particulares e, ainda, de teorização do projeto político que vai sendo formulado nessas lutas”*.

2.3. As Primeiras Conquistas: As Escolas Provisórias e as Professoras do Assentamento

As negociações para a criação das escolas envolveram todo o assentamento, e aconteceram a nível local e estadual. No início, tanto o governo municipal como o governo estadual se desobrigaram da educação da população assentada, negando àquelas famílias o direito à escolaridade e confirmando a exclusão a que elas estavam submetidas. Mas as famílias assentadas não desistiram e se organizaram em comissões para as negociações. Estas percorreram a secretaria de educação, o INCRA, a prefeitura municipal, o governo do estado, enfim, os órgãos responsáveis pela autorização do funcionamento das escolas, a fim de tornarem suas reivindicações conhecidas pelas autoridades. Não foram poucas as tentativas mal sucedidas. A maioria dos impecilhos era de ordem burocrática como: a agenda das autoridades

que estavam sempre lotadas e acabavam por transferir os encontros com os assentados; a distância entre Calmon e Florianópolis, onde estão centralizados os órgãos do governo estadual, impediu que as comissões exercessem pressão constante e a elaboração de requerimento solicitando audiências com as autoridades do governo estadual. Estas questões, entre outras, foram utilizadas como subterfúgios pelo Estado para a não concretização das demandas da população assentada.

Apesar disso, as famílias assentadas conseguiram garantir três escolas provisórias para o atendimento a seus filhos, o que é muito significativo, pois, eliminou um dos problemas mais frequentes no meio rural, que é a distância entre as escolas e as casas dos alunos. No depoimento a seguir, os assentados relatam como se organizaram para a conquista das escolas:

Aí foi tentado negociar durante todo o ano de 86 e se conseguiu três escolas provisórias de madeira, mas tentou-se construir elas estadual já, né. Porque na época se tinha que o estado era melhor que o município, hoje a gente tem certas dúvidas, se é melhor mesmo. As escola eram lá no grupo 4, uma lá no grupo 3 e uma aqui [referindo-se à escola central como é comumente chamada pelos assentados]. Só que elas atingiam um número grande de crianças e foi ali também que já foi criado o Grupo Escolar. Olha a gente tentou de tudo sabe. Nós formava comissão de pais, ia negociar na Secretaria Estadual de Educação, ia negociar na Secretaria Municipal, se negociava na prefeitura, você fazia o que você podia. Aí nós conquistamos todas elas³¹.

As pressões exercidas pelos assentados resultaram na conquista das suas primeiras escolas, mesmo que provisórias. O entendimento de que as escolas estaduais naquele momento se constituíam como a melhor opção decorria do fato de que, se a administração do município de Matos Costa, ao qual pertencia o assentamento, não assumia a existência do assentamento em seu interior, tampouco assumiria a construção das escolas reivindicadas pelas famílias assentadas.

³¹ Professora Arcida.

Eles construíram a escola, uma escolinha em cada comunidade, cento e vinte alunos nós tivemos numa escola só [...]. Foi o ano de 86 praticamente inteiro. Não reunia mais todo dia porque as famílias começaram a se espalhar nos lotes, né, daí veio a medição dos lotes e então não tinha mais jeito de você reunir mais todo dia. Então a gente reunia uma vez por semana ou fim de semana. Mais era reunião dos pais e pressão prá sair as escolas. Daí fim de 86 eles começaram a construir as escolas [o governo estadual em convênio com o INCRA]. E nós fomos contratados fim de março de 87³².

A conquista das escolas dentro da área do assentamento representa para os assentados o desejo de fazerem educação do jeito que acreditam e que acham necessário. Para eles, representa a possibilidade da posse e do controle do processo educativo, da instituição que até agora tinha sido controlada pelo Estado. Além de que, ao buscar o controle das escolas, significa querer assegurar a transmissão ideológica de idéias e modos de agir e pensar coerentes com as concepções do MST.

... inclusive os pais, na época nós não tinha remuneração, contratação de professores. Os professores na época foram escolhidos pela comunidade né. As comunidades escolhiam os professores, quem realmente quisessem que fosse. Eles queriam remunerar nós sabe. Aí nós não aceitamos porque nós ia tirar uma carga que é do estado, uma carga que é do município. Eles têm o dever e a obrigação de pagar prá nós, vocês não têm. Vocês têm mais é o direito de ter educação, de ter escola pros filhos. Daí tivemos mais uma briga em conjunto até que a gente conquistou tudo³³.

Nessa luta, entre negociações e mobilizações, a comunidade assentada resolveu escolher os seus próprios professores e remunerá-los. No entanto, as professoras do assentamento não aceitaram por entenderem ser a remuneração de suas atividades uma responsabilidade do Estado e, se aceitassem que os pais pagassem seus salários, estariam desobrigando o Estado de suas responsabilidades para com a educação dos filhos dos trabalhadores. Afirmavam as

³² Professora Marili.

³³ Professora Arcida.

professoras que o Estado, através dos governos estaduais ou municipais, deve garantir os recursos para manter as escolas que haviam conquistado.

O que se evidencia nos depoimentos a seguir é que, ao escolherem os seus professores, as famílias assentadas acreditavam estar dessa forma garantindo uma educação voltada para a sua realidade, uma educação “diferente” para os seus.

... essa questão dos professor então, foi uma luta muito das comunidades, que as professora que estavam trabalhando teriam que permanecer. Como você já viu aqui, a maioria das professora não tem formação, mas eles tem uma prática, uma visão da realidade, e a gente participou muito de curso né, desde 86. Sempre participando de cursos do MST, cursos prá abrir essa visão de que proposta, que tipo de educação que nós queremos. E prá conseguir material, a gente começou ir nas reunião e começou reivindicar né³⁴.

Ao afirmar que apesar de não terem uma formação pedagógica suficiente para exercer a profissão de professor, mas que, apesar disso, têm uma prática pedagógica voltada para aquela realidade, a atual Secretária Municipal de Educação de Calmon enfatiza a necessidade do compromisso político do professor para com o MST e com a realidade dos educandos do assentamento como garantia de uma prática coerente, reforçando a necessidade dos professores serem assentados.

A luta pela escola foi muito sofrida, mas foi batalhado bastante.[...] Foi uma briga pros professores, porque os professores da luta moravam aqui e conseguimos essa turma que trabalha aqui. Professores de fora não sabiam muito da luta e nós os pais resolvemos lutar com esses mesmo né. E através do andamento conforme ia se dando, é que foi se entrosando, pais, alunos e professoras. Hoje graças aí, nós temos uma turma de piazada formada, já tão indo pro ginásio, tão saindo daqui e estudando na cidade, mas com uma idéia diferente já, uma escola popular mesmo, uma escola diferente das outras³⁵.

³⁴ Ex-professora do assentamento, atual Secretária Municipal de Educação.

³⁵ Pai de aluno.

Para esses pais, os seus filhos saem da escola do assentamento com uma concepção de sociedade e de vida voltada para a sua realidade de trabalhador rural, pois a escola que a eles é oferecida “funciona de acordo com a realidade que existe [...], e a realidade é a convivência de cada um”³⁶. Portanto, para eles o que torna essa escola diferente é o fato de falar da realidade deles, da vivência no assentamento e do MST.

No relato de uma das professoras, naquela época, ela teve dificuldades para ser aceita pela famílias do assentamento porque ela não era assentada. Mas hoje, trabalhando há dez anos na escola do assentamento, concorda com o posicionamento deles, apesar de colocar a formação do professor como um fator que precisa ser melhor definido:

Por não ser assentada, eles não queriam me aceitar né, e eu tava numa vaga excedente³⁷, e essa vaga excedente ficou dentro do assentamento. E daí a secretaria de educação bancou a minha vaga dentro do assentamento né. Daí, o pessoal ficava com aquela divergência né, mas eles não tinham pessoa deles, sabe. Então ficou aquela divergência, a secretaria bancava eu e eles queriam outra, mas eles não tinham, então com isso eu ganhei, me efetivei e acho que tenho o respaldo da comunidade [risos], consegui vencer³⁸.(grifos nossos)

O que se percebe no depoimento acima é que a exigência das famílias para que as professoras das escolas do assentamento fossem todas assentadas não foi suficiente. Fica explícito em sua “fala” que se estabeleceu uma competição entre ela e as famílias assentadas para a garantia da vaga existente na escola, apesar dela reconhecer que para ser professora nas áreas de assentamento é preciso conhecer a luta dessas famílias. Ao “vencer” a professora diz ter adquirido a confiança da comunidade. Não percebe ela que, ao estabelecer esse conflito com as famílias assentadas, ela traz a tona todo o processo que essas famílias enfrentaram com

³⁶ Idem

³⁷ Vaga excedente caracteriza-se como aquela vaga que pode ser preenchida por concurso.

³⁸ Depoimento da professora Erodite.

o Estado quando da luta pelas escolas no assentamento e do controle que as famílias assentadas desejam ter sobre a escola. Além de que, naquele momento, ela representava o próprio Estado.

Continua a professora,

eu acho que em parte eles tão certo, porque, a pessoa tem que conhecer a luta. Você veja, não é fácil chegar lá não sei de onde e agora vir pro Margarida Alves, vamos dizer. É um grupo escolar de assentamento, as crianças tem outra vida, né. Não é a vida de uma criança da cidade, sei lá a vivência deles é outra, o dia-a-dia deles é outro. Eles vem da roça, a roupa dele já não é uma roupa boa, ele é simples, então, já quem tá acostumado lá na cidade com uma criança bem vestida, com uma merenda boa, se depara com uma escola de assentamento que você tem que planejar a merenda, fazer arrecadação, ajudar a limpar a sala, porque nós temos servente agora, nós não tinha, era tudo professor e aluno. Então é certo. O que tem que ser um pouco avaliado é ainda a capacidade do professor né, isso ainda precisa ser avaliado ³⁹.

A representação que essa professora tem da criança e da escola urbana é de superioridade em relação à escola e à criança do meio rural, ela não leva em consideração as condições das escolas das periferias urbanas que se encontram em muitos casos em situação desfavorável às escolas do assentamento.

A idéia de que tendo como professor “um dos nossos”, garantiria a adequação do ensino à realidade do assentamento, hoje está sendo repensada, haja visto que o nível de escolaridade dos assentados não corresponde na maioria das vezes ao 1º grau completo e também porque, como afirmam Caldart & Schwaab (1991, p. 93), “*percebeu-se que não se trata de excluir qualquer professor que não seja acampado, mas sim de exigir que cada professor – viesse de onde viesse – passasse a ter um comprometimento real com as crianças e com a comunidade*”. Entendemos que esse compromisso também tem que contemplar o conhecimento necessário ao exercício do magistério como profissão. Dos 11 professores que atuam nas quatro escolas do Assentamento “Conquista 5 de

³⁹ Idem.

Maio”, dois possuem o 1º grau, três tem o 1º grau incompleto, e seis possuem o 2º grau. Destes, apenas uma professora não é assentada.

E nessas “brigas em conjunto” a comunidade assentada usava das mais variadas estratégias para pressionar as autoridades locais a autorizarem e construírem as escolas. Entre elas destacamos a ocupação da Prefeitura Municipal de Matos Costa e a intervenção da igreja católica nas negociações, conforme o depoimento abaixo:

A gente se reunia com a comunidade e ia lá na prefeitura negociar. Chegamos, veio a imprensa, veio o jornal, né, nossa! Saiu um negócio grande assim no jornal, até alguma liderança deve ter guardado, arquivado isso aí. Que tavam chegando os ladrão de gado, que era pros fazendeiros se previni, colocá pistoleiros nas fazendas, tudo assim, sabe. Os guerrilheiros tavam chegando, a época do Contestado tava voltando, tudo essas coisas, sabe. Tudo essas coisas saiu no jornal e no rádio. Eles eram contra mesmo, essa prefeitura era fogo. Nós até bispo fomo buscar prá dar um apoio, prá ver se saía as escolas⁴⁰.

O fato de terem ocupado a prefeitura municipal fez com que a classe dominante local difundisse pelo município a notícia de que os invasores de terra da Guerra do Contestado estavam voltando. Apesar de terem se passado tantos anos, este fato ainda está presente no imaginário da comunidade local, pois ainda fazem essa analogia entre os sem terras e os rebeldes que lutaram pelas suas terras quando da Guerra do Contestado⁴¹.

Ao decidirem coletivamente pela ocupação da prefeitura, essas famílias não expõem apenas as suas necessidades materiais, mas afirmam o seu próprio valor, dignidade e capacidade

⁴⁰ Professora Marili.

⁴¹ Calmon fez parte das terras contestadas na Guerra do Contestado no início do século XX, esta guerra envolveu aproximadamente 1/3 da população do estado catarinense. Eram posseiros expulsos de suas terras, desempregados, fugitivos de outras guerras, políticos refugiados, etc. A esse respeito ver Auras (1995).

de se auto-governarem, “de tornarem-se seres humanos íntegros e de compartilhar as relações de amizade e de intimidade sem a constante ameaça de abuso, fome e medo”⁴².

2.4. A Conquista dos Nomes para as Escolas

Uma questão que nos chamou muito a atenção, nos depoimentos sobre a conquista das escolas, é que a luta não acabou com a garantia das escolas provisórias, mas que continuou a mobilização pela escolha dos nomes dessas escolas, conforme depoimento de uma professora:

A briga maior foi prá passar os nomes também. Porque daí a supervisora da época tinha colocado outros nomes prá escolas, e nós tinha discutido no assentamento os nomes que iam ser realmente das escolas. Nós discutia tudo com os pais, sabe, desde o conteúdo que você ia trabalhar. Então teve certas coisas que a gente até falhou né. Mas na questão dos nomes, então, cada comunidade decidiu o nome prá sua escola. Aí quando nós chegamos lá, daí nós fomos falando né: “- Nós viemos trazer os nome das escolas”. Ela [a supervisora] disse assim: “- Os nomes? Já tá tudo perfeito”. Daí foi dizendo. Inclusive essa escola aqui era prá se chamar Santa Terezinha. Aí nós colocamos a proposta que nós tinha discutido, que ia ser Margarida Alves. E ela disse: “- Imagine, quem é essa mulher? Vocês têm uma biografia dela?”. Aí nós dissemos: “- Então se você tiver da Santa Terezinha presente, porque da Margarida nós temos”. E tanto defendemos e brigamos que ela teve que mudar toda a papelada, porque ela já tava com tudo pronto, sabe⁴³.

Esse fato é muito significativo para a comunidade assentada. As professoras do assentamento transformaram esse acontecimento numa peça teatral que é apresentada pelas crianças, cada vez que vão explicar para alguém o significado do nome da escola, ou quando querem homenagear a líder camponesa e sindicalista do Nordeste do país, Margarida Maria Alves, que foi assassinada em 12 de agosto de 1983, a mando dos grandes proprietários de terra.

⁴² Petras, James. “Perspectivas de Libertação: Alternativas para o Neoliberalismo na América Latina”. Plural, Florianópolis/SC: APUFSC, n. 7, ano 5, jan/jun., 1996, p. 22. Entrevista.

Com esse depoimento, novamente se faz presente a luta pela garantia do controle e da autonomia do assentamento em relação à escola. Tudo o que dissesse respeito a ela deveria ser decidido por eles. Este fato relatado confirma as considerações de Gramsci (1991, p. 41) que, *“só quem deseja fortemente identifica os elementos necessários à realização de sua vontade”*.

Conquistadas as escolas, garantidos os professores e o nome que as escolas receberiam, começaram as dificuldades para mantê-las equipadas e com orientações pedagógicas. As mobilizações não param por aí, pois os problemas transformam-se em novos problemas e geram novas mobilizações e conflitos.

É necessário dizer que o Estado, ao sofrer as pressões dos movimentos populares, usa de subterfúgios para a não concretização das reivindicações. As dificuldades de ordem burocrática, as promessas não cumpridas, os trâmites legais para a construção ou implantação da escola são alguns elementos da política de exclusão dos trabalhadores ao direito de escola (Campos, 1989).

As escolas e as professoras foram, durante algum tempo, discriminadas pelos responsáveis pela educação, tanto municipal, quanto estadual, conforme relato das professoras:

Só o prédio que se tinha né, o prédio e as professoras, porque assistência não tinha. O estado simplesmente mandava alguma coisinha e a gente que se virasse né, e o município também pouca assistência deu. [...] E os professores não só do assentamento como municipalizados tinham uma diferença muito grande dentro do município que era antes [Matos Costa], dividia até mesmo as reunião. As do município trabalhavam num lugar e as das escolas estaduais que hoje são municipalizadas trabalhavam em outro dia marcado⁴⁴.

... no começo nós fomos barrados, né, pela secretaria. Meu Deus, houve uma época, era uma supervisora, meu Deus do céu, no primeiro ano foi sofrido. [...] Barrados, assim tipo, ela não

⁴³ Professora Arcida.

⁴⁴ Ex-professora, atual Secretária Municipal de Educação.

queria aceitar nós. Ela não queria nem aceitar o nome das escolas. Sabe, prá passar esses nome foi uma briga que meu Deus do céu⁴⁵.

... uns anos atrás a gente ia em reunião, nossa! Logo no início quando nós começamos a trabalhar pela escolas, a criar essas escolas, nós fomos até dispensadas de reunião como se nós não tivesse o mínimo de valor. Nós persistia, cada reunião que nós sabia que tinha, nós ia lá, enfiar nossa colher no meio, sabendo que eles não gostavam de nós, mas nós tava lá sabe. Hoje isso já não acontece, hoje a gente é encarado como pessoas do município, não tem aquela divisão mais. Nossa! A gente se sentia até frustrado, existia uma separação entre as escolas do assentamento e as escolas do município⁴⁶.

Além de todas as dificuldades que enfrentaram na luta pelas escolas, as famílias assentadas continuavam a sofrer discriminação por parte dos responsáveis pelos órgãos municipais e estaduais de educação. O fato das professoras pertencerem ao assentamento representava para a supervisora local de educação uma ameaça ao seu poder de mando, haja visto que na maioria dos municípios do interior do estado, nesta época, não havia concurso público para professor e era responsabilidade da supervisora a escolha destes profissionais. Escolha esta que em muitos casos utilizava como critério a filiação partidária. O concurso público torna-se obrigatório somente com a Constituição Federal de 1988.

... chegou um ano eles não queriam mais contratar nós [...]. Foi em 90. Sei que passou a municipalização e eles começaram meio a confundir. Aí nós ia lá eles jogavam pro estado, o estado jogava pro município, tudo assim, uma jogança. E aí fomos prá recontratar, eles não queriam contratar. Aí, nós começamo a dar aula igual né, mesmo sem saber se nós ia ficar ou se vinha outro alguém né, quem que ia contratar. E nada. Ah! Nós fizemo pressão aquela vez. Daí nós tinha a associação que tinha os caminhão, nós lotamo um ônibus e dois caminhão de pais e alunos, fomo prá frente da prefeitura e fizemo a manifestação. Então imagine, eles contrataram no dia, na hora daí. Nós ficamos lá, aí foi uma comissão de liderança, entraram prá negociação

⁴⁵ Professora Marili.

⁴⁶ Professora Arcida.

lá, meio dia. Mas que saiu naquele dia saiu. É aquele jogo, ficam jogando prá não querer fazer. Mas como é que no dia não era estado, era prefeitura?⁴⁷

Quando ainda pertenciam ao município de Matos Costa, as escolas foram municipalizadas sem qualquer discussão com a comunidade e os problemas voltaram. A municipalização corresponde à destinação das escolas estaduais de 1ª a 4ª séries do primeiro grau para responsabilidade das prefeituras municipais, através da assinatura de um convênio entre as partes. Esse convênio num movimento gradual desobriga o estado de qualquer responsabilidade para com essas escolas.

2.5. A Conquista da Secretaria Municipal de Educação

Desde 1994, a relação entre as escolas do assentamento e a prefeitura municipal de Calmon tem se modificado, e isso conforme depoimento das professoras, se deve ao fato da Secretária Municipal de Educação ser assentada.

A escolha da professora Sônia Dal Magro para assumir a secretaria municipal de educação, deveu-se ao fato de nas eleições municipais de 1992, ter havido uma coligação entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), para concorrer às eleições. Após ter sido eleita, esta coligação definiu os cargos de sua gestão, ficando as secretarias de obras e saúde com o Partido dos Trabalhadores. Durante os dois primeiros anos de sua gestão (1992-1994), o PMDB indicou a responsável pela secretaria de educação municipal, que acabou deixando o cargo em 1994. Como o Partido dos Trabalhadores (PT) é composto na sua maioria por assentados, foram eles que escolheram a pessoa que deveria ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação. Sendo assim, escolheram uma professora que desde o acampamento participou das lutas, a professora Sônia,

⁴⁷ Professora Marili.

que possui apenas a 6ª série do 1º grau. A expectativa que tinham em relação ao trabalho de Sônia era grande, e pelos depoimentos que relatamos a seguir, ela parece estar correspondendo,

... agora com a Sônia como secretária, que foi uma das que ajudou nós muito desde o início né, batalhou junto, caminhou junto, tivemos erros e acertos juntos né, acho que agora eu vejo assim, como uma secretaria que tá dando assistência na área da educação né. Você tem acesso de chegar lá, você não tem aquele medo sabe, assim tipo muitas vezes a supervisora era como um tabu colocado prá gente, né, você tinha aquele receio prá chegar e falar. Hoje não, depois da criação de Calmon, depois que a Sônia assumiu, mudou muito, nossa! Eu acho assim que ela é uma pessoa que tenta juntar né. Tentou juntar e conseguiu isso. Vejo a secretaria fazendo o seu papel, dentro das ... tá dando toda assistência, tá ajudando no que for preciso. A Sônia inclusive participa das reuniões internas aqui dentro, ela sabe de tudo o que se passa por aqui. E você tem acesso, né, é bem diferente⁴⁸.

... como a secretária é uma pessoa que conviveu aqui com a gente, fomos nós que colocamos ela, esses dois últimos anos nós temos acesso na secretaria. Já em tempos passados nós passamos alguma dificuldade, alguma briga até conseguir as coisas⁴⁹.

Sem dúvida, esta representa ser mais uma conquista do coletivo das famílias assentadas na luta por escolas. Acreditam eles que agora seria possível garantir a escola diferente desejada por toda a comunidade assentada. O que se verifica também nessas “falas” é que a importância dos assentados terem indicado a secretária está no fato dela suprir as escolas de equipamentos e materiais necessários para o seu funcionamento. Essa atitude da secretária de equipar as escolas e participar das reuniões no assentamento faz com que professoras e pais vejam essas ações como “ajuda” ou como “assistência” pelo fato de ser assentada e conhecer aquela realidade, enfim, uma política pessoal dela para com o assentamento e não como obrigação e

⁴⁸ Professora Arcida.

⁴⁹ Depoimento de Marioni, diretora da escola.

compromisso da secretária enquanto poder público. E isso para as professoras se caracteriza como uma melhoria na relação entre as escolas e a secretaria municipal de educação.

2.6. A Mais Recente Conquista: De Grupo Escolar à Escola Básica

A escola do Assentamento “Conquista 5 de maio” onde realizamos nossa pesquisa, é o Grupo Escolar “Margarida Maria Alves” que está localizado na área central do assentamento. Foi inaugurada em 1989, possui três salas de aulas, dois banheiros (um masculino e outro feminino), uma cozinha e uma pequena sala que é utilizada como secretaria, biblioteca e sala da direção. Atende atualmente a 175 educandos, distribuídos entre a 1ª e a 7ª série. O corpo docente é formado por seis professores, sendo que dois possuem apenas o 1º grau e os demais o 2º grau, conta com a diretora da escola e ainda com três merendeiras/faxineiras.

Se compararmos as condições físicas deste prédio escolar com as demais escolas localizadas na periferia urbana, percebemos estar esta escola em melhores condições de funcionamento do que a maioria delas. E o fato de estar localizada na área central do assentamento também demonstra a relevância que tem a escola para esta comunidade.

A luta para a transformação do Grupo Escolar “Margarida Maria Alves” em Escola Básica⁵⁰ vinha sendo, nos últimos anos, motivo de mobilização. O processo estava tramitando desde 1989 e voltava do Conselho Estadual de Educação com pareceres contrários à sua implantação. Da primeira vez porque não tinha professores habilitados para as disciplinas de 5ª à 8ª série, de outra vez porque o espaço físico não comportava outras séries e os cofres públicos não tinham verba suficiente para a construção de duas salas de aula. Os assentados sugeriram que a prefeitura assumisse a construção das salas e que o governo estadual se

⁵⁰ Passou à Escola Básica em abril de 1996.

responsabilizasse pelo pagamento dos salários dos professores, mesmo assim as autoridades julgaram ser inviável.

Quando ainda pertencia ao município de Matos Costa, o G.E. “Margarida Maria Alves”, bem como as demais escolas, foi municipalizado e o processo de sua ampliação engavetado. Em 1992, com a emancipação de Calmon do município de Matos Costa, o processo de ampliação da escola é refeito e novamente volta indeferido. Os professores, pais e mães elaboram então, juntamente com a secretaria municipal de educação, um novo projeto, dessa vez se utilizando da onda Caics, mas, quando o projeto foi enviado, os Caics Rurais já tinham sido extintos.

A preocupação dos assentados com relação à ampliação da escola para 5ª à 8ª série se devia ao fato das crianças estarem saindo de madrugada de suas casas (05:00 horas) para tomar o ônibus que os levava até a escola na sede do município. Essas mesmas crianças retornavam somente às 13:30 horas para o assentamento. Isso fazia com que uma grande parcela das crianças em idade escolar ficasse fora da escola. Por outro lado, os assentados mencionaram o fato dessas crianças desempenharem um papel importante no trabalho do assentamento e que as longas viagens até a escola da cidade desperdiçavam muito tempo, tempo este em que poderiam estar desenvolvendo atividades agrícolas.

O processo de ampliação dessa escola foi negociado numa audiência com o Secretário Estadual da Educação quando do I Congresso de Crianças Acampadas e Assentadas de Santa Catarina, realizado em 1995, na cidade de Florianópolis. Participaram deste evento aproximadamente 280 crianças dos assentamentos localizados nos municípios de Dionísio Cerqueira, Água Doce, Catanduvas, Abelardo Luz, Campos Novos, Matos Costa, Fraiburgo e Calmon. Além das crianças organizadas pelo MST, fizeram-se presentes os representantes dos meninos e meninas de rua; alunos das escolas públicas urbanas; o superintendente do INCRA; deputados; representantes de diversos sindicatos urbanos; a Comissão Pastoral da Terra (CPT);

o Movimento Negro Unificado (MNU) e representantes do Partido dos Trabalhadores (PT). CRIANÇA DO CAMPO E DA CIDADE LUTANDO POR DIGNIDADE foi o lema escolhido pelas crianças participantes do congresso.

Na oportunidade, o Secretário de Estadual de Educação desobrigou-se da construção das salas, alegando que assim ele estaria dando um tratamento diferenciado para a escola dos assentados:

*Não quero dar pros assentamentos, tratamento discriminatório, nem prá menos, nem prá mais. Quero tratar os assentamentos sem discriminação como trato na condição de secretário de educação qualquer outra comunidade... o assentamento é mais uma comunidade organizada no contexto das comunidades e não seria por parte do secretário da educação tratar assentamento com discriminação como se fosse uma comunidade isolada do contexto. Ele será tratado de uma maneira normal dentro do tratamento que nós damos no contexto catarinense.*⁵¹

O Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina expressa sua veia neoliberal ao se apropriar de expressões que apresentam diferentes entendimentos, dependendo da ótica de quem as utiliza, na ocasião a concepção neoliberal. Ao tratar igual não iguala, pois numa sociedade democrática igualdade tem que ser ponto de chegada e não de partida. Neste caso, é visivelmente desigual. “Discriminar”, significa para Ferreira (1988, p. 225), “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”, neste sentido, ao dizer que não vai discriminar, o secretário afirma que não vai dar consideração especial ou mostrar preferência à escola dos assentamentos. Ao fazer isso, ele não está distinguindo no sentido de “perceber”, “fazer distinção” de que se tratam de escolas diferentes. Neste discurso de ofensiva neoliberal, *“a desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui*

⁵¹ Discurso proferido pelo Secretário de Educação João Matos no I Congresso Infantil - Crianças Acampadas e Assentadas de Santa Catarina, realizado em Florianópolis nos dias 10,11 e 12/10 de 1995.

chamaríamos de justiça distributiva do bem 'educação', formam parte de uma esfera de ação que a sociedade (...) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo"⁵².

Por último, o processo de ampliação da escola retornou para a prefeitura municipal com um parecer onde o governo do estado transfere para a prefeitura essa responsabilidade. O poder público municipal assumiu, então, a construção das salas de aula e o pagamento do salário dos professores. As aulas tiveram início no dia 15 de abril de 1996, e estão sendo ministradas na única sala vaga existente na escola e no centro comunitário, até que sejam construídas as salas definitivas. Com a ampliação da escola, os 94 educandos que estavam freqüentando a escola na sede do município foram transferidos para a escola do assentamento e 24 educandos, que tinham desistido das aulas devido às dificuldades que enfrentavam para freqüentá-las, retornaram para a escola.

Toda essa trajetória das famílias do Assentamento "Conquista 5 de Maio" na luta por escolas confirma a atuação destes como sujeitos de direitos. Não temos dúvidas de que, nessa luta pela construção das escolas, se evidencia um potencial político capaz de exigir também o direito a uma boa qualidade de ensino para os seus filhos. A luta por uma escola de qualidade e a serviço das camadas subalternas significa também a luta pela transformação da estrutura societária de nosso país, que historicamente tem mantido essas camadas excluídas de toda forma de direito.

⁵² Gentili, 1996, p.242.

C.A.P.Í.T.U.L.O III

A Proposta Pedagógica do MST e o Cotidiano da E. B. “ Margarida Maria Alves ”

“Pegando firme juntos, conseguiremos romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura.”

MST

.3.

O Surgimento da Proposta Pedagógica do MST

Se a educação brasileira de modo geral apresenta-se com problemas, a Educação Rural é a própria marca da incapacidade do sistema educacional brasileiro de atender à demanda da escolarização. As poucas escolas existentes, as condições dessas escolas que continuam isoladas e multisseriadas, o alto índice de evasão e repetência dos educandos, a ausência de material de ensino, professores leigos e salários indignos, são alguns dos aspectos que têm dificultado o acesso e a permanência da população rural à/na escola. As escolas existentes nos Assentamentos de Reforma Agrária não fogem à regra, pois possuem os mesmos problemas que qualquer outra escola pública rural. Diante desse quadro, percebemos que os direitos básicos de cidadania, onde também se inclui a escola, ainda não foram adquiridos pela maioria da população brasileira, principalmente pela população rural.

Foi buscando superar parte da exclusão política, cultural e econômica que os trabalhadores vêm sofrendo, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

através de seu Setor de Educação, iniciou em 1987 a discussão acerca da escola desejada pelos trabalhadores rurais. A função deste Setor de educação que está organizado nacional, estadual e regionalmente, é discutir e apresentar propostas para a educação do trabalhador e oferecer cursos de formação e aperfeiçoamento para os seus professores.

Em 1986 aconteceu em São Mateus/Espírito Santo, o I Encontro Nacional de Educação, que reuniu 34 professores de assentamentos que discutiram uma proposta pedagógica para suas escolas.

Em SC, a partir de 1986, desencadeou-se um processo de discussão entre os professores das escolas dos assentamentos.

Esse período foi profundamente rico em termos de novas questões que as lutas por escola e a prática educativa foram trazendo para o debate e a necessidade de encontrar soluções. (...) Conquistada a escola aparece a questão dos professores, do tipo de educação a ser desenvolvida, dos materiais a serem usados, da participação do conjunto da comunidade assentada, do papel das lideranças do MST, da estruturação do setor de educação, da relação com o estado¹.

Com a organização do Setor de Educação, essas discussões foram sendo aprofundadas até que, em 1990, é realizado o 4º Encontro Nacional de Professores de Assentamentos. Nesse encontro definem-se os objetivos das escolas dos assentamentos e acampamentos, o que se pretende com elas, por que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos.

Essa proposta educacional, definida pelo movimento como “alternativa” e gestada a partir da luta por escolas, já mencionadas no segundo capítulo deste trabalho, se deve ao fato dos trabalhadores reconhecerem que a escola que está sendo oferecida pelo Estado aos seus filhos, pouco tem a ver com a sua própria realidade. Por isso, a busca de uma concepção de escola “diferenciada” da escola oficial.

¹ Vendramini, 1992, p.130.

Acreditamos que um “projeto alternativo em educação” deve caracterizar-se, como toda concepção e prática voltada para a transformação radical da escola atual, de forma a vislumbrar a emancipação cultural de crianças, jovens e adultos. Neste sentido, uma escola que se pretenda “diferente” precisa estimular a explicitação da pluralidade das concepções que perpassam o MST, considerando que este, na sua natureza, não é homogêneo, como não o é o conhecimento. Que a prática pedagógica possibilite uma relação articulada com a prática social (plural), de modo que os sujeitos que aprendem possam estabelecer interlocuções com as diversas manifestações culturais da sociedade. A partir disso, quem sabe, os sujeitos possam recriar sua própria organização ampliando e fortalecendo as alianças com o conjunto dos subalternos.

No relato da coordenadora do Setor de Educação do MST em nosso estado, fica explícita a preocupação dos professores com a escola devido ao processo de luta que envolveu todo o acampamento e assentamento até aquele momento, por isso a escola para eles deve significar algo mais do que o simples repasse de conteúdo, há uma preocupação política com a escola.

... se você luta um ano e meio debaixo de lona, batalha tanto, prá chegar dentro de uma sala de aula e continuar trabalhando da mesma forma que todo mundo trabalha, repassando conteúdo, conta de mais e de menos, ensinando a ler, escrever e ficando por aí. A gente pensou que isso não contribuiria no avanço da organização, no avanço da nossa luta enquanto classe, aí surge essa preocupação, que tipo de educação a gente quer pros filhos dos acampados, pros filhos dos assentados. De que forma? De que jeito? Essa escola vai servir prá quem? A serviço de quem que tá essa escola ?(...) Acho que o surgimento da proposta ela vem num sentido bem político da coisa, vai além do pedagógico. Ela se preocupa com a formação pedagógica, mas que consiga dar essas respostas, que consiga avançar a consciência crítica das crianças, que eles saibam porque

que eles estiveram nessa luta, porque que os pais deles estiveram, o que tem a ver com a realidade mais geral do país².

Esta “fala” aponta para várias perguntas, cujas respostas estão longe de serem evidentes. Primeiro, há uma concepção particularista da luta em que a idéia de organização restringe-se àquela do MST, sem que a formação das crianças e adolescentes tenha como propósito, por exemplo, possibilitar a crítica a esta mesma organização? Segundo, é possível a construção de um “Reino” próprio para acampados e assentados, onde as dores (o sofrimento da luta) continuem a ser celebradas como a “excelência da luta de classes” (ao que parece, resquícios culturais da formação cristã que orientou a organização do MST)? Ou seja, é possível essa independência da luta do MST em relação ao conjunto das lutas gerais da sociedade? Quando o Setor de Educação afirma que a proposta pedagógica é coletiva, a que coletivo se refere e como este, constituído de pais, mães, estudantes e professores (na sua maioria não habilitados), define a formação que deseja da escola? Quer este coletivo que as crianças e jovens freqüentem a escola para que possam aprender a organizarem-se para a luta do MST? Como os pais e as mães dos acampamentos e assentamentos, em sua maioria analfabetos escolares, intervêm nas questões teórico-metodológicas que caracterizam o que e como ensinar/aprender?

Podemos constatar que a escola, neste momento (para eles), assume o papel de ser um dos instrumentos capazes de manter e de fazer avançar a luta dos Sem-terra. Até então, a preocupação havia sido com a ocupação do tempo das crianças que estavam nos acampamentos e assentamentos, o que objetivava fazer com que elas não esquecessem o que tinham aprendido ao freqüentar a escola anterior e, ao mesmo tempo, mantê-las mobilizadas participando dos acontecimentos do acampamento. Somente após a conquista dos prédios escolares definitivos é que o MST afirma que a escola conquistada não pode ser igual àquela que as famílias agricultoras conheciam e que as crianças tinham freqüentado. Essa escola,

² Depoimento da coordenadora do setor de educação do MST à pesquisadora em 16/07/96, em Chapecó, SC

necessariamente, deve vir ao encontro de seus interesses (do MST), da organização. Como ilustra uma das afirmações de Caldart & Schwaab (1991, p. 86),

estamos diante de um capítulo especial da história da educação popular em nosso país, onde, pais, professores e alunos estão construindo nestes locais [acampamentos/assentamentos] uma escola 'diferente', uma escola orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural propostos e implantados pela luta.

É importante ressaltar que qualquer análise crítica não pode deixar de evidenciar que o MST, ao desenvolver sua proposta pedagógica, desencadeia um processo que permite aos setores subalternos de nossa sociedade, através da escola, um determinado nível de elaboração e divulgação de sua concepção de mundo, de acordo com seus interesses e não como historicamente vem sendo empregado pelos setores dominantes para a manutenção de sua hegemonia. Para o MST, *“o conhecimento, quando não está à disposição dos trabalhadores, por ter sido apropriado por alguns, torna-se um latifúndio tão maléfico como a terra”*. Por isso, *“a democracia precisa chegar na terra e no conhecimento acumulado pelo processo histórico”*³. Se isso é verdade, não basta apenas o acesso à escola, é preciso garantir às camadas subalternas a socialização do saber que existe nas diferentes áreas do conhecimento para que melhor possam compreender a realidade sócio-econômica-política e cultural e sejam capazes de nela participar e colaborar com a construção de uma nova ordem social.

Outra questão relevante refere-se ao índice de analfabetismo nos assentamentos, que de modo geral é alto, principalmente entre as mulheres. Em Santa Catarina, o analfabetismo nos acampamento e assentamentos corresponde a aproximadamente 50%⁴, por isso a proposta educacional que está sendo construída pelo MST contempla a alfabetização de jovens e adultos como uma nova exigência da luta e da conquista da cidadania.

³ MST, 1994, p.7

⁴ Dados fornecidos pela Coordenação do Setor de Educação do MST.

Segundo o próprio movimento, “o processo de luta foi uma escola. A vida é uma escola. Mas a luta foi forjando uma nova exigência: a importância de ler, escrever e fazer conta no papel. Dura descoberta. Só foi possível chegar a ela pensando e repensando na vida, no sofrimento que a falta desta sabedoria causou”⁵. O trabalho na agricultura tem trazido a exigência da alfabetização dos trabalhadores para que consigam acompanhar o desenvolvimento que vem ocorrendo no meio rural; desta forma, a organização produtiva dos assentados tem apresentado dificuldades devido o alto índice de analfabetismo nas áreas de assentamento, conforme depoimento abaixo:

... onde as pessoas têm um certo grau de escolaridade conseguem compreender melhor as outras questões, até na questão da cooperação. Onde o índice é maior de analfabetismo as pessoas ..., mesmo o medo né, de quem sabe ler, escrever e calcular passe eles prá trás. São coisas que acabam acontecendo pelas pessoas não terem escolaridade⁶.

Sem perder a sua função de instrumento que deve favorecer a luta, a escola desta vez, ao que tudo indica, precisa ser pensada no sentido de contribuir para que o trabalho cooperativo tenha êxito, ou melhor, que as famílias assentadas tenham uma melhor aceitação desta forma de organização da produção, para que o desenvolvimento econômico do assentamento ocorra da maneira pensada e defendida pelo MST - a cooperação. Por isso, o *trabalho* aparece como um princípio fundamental na proposta pedagógica do MST.

Com sua proposta educacional, o MST pretende “mobilizar as comunidades assentadas a garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas; alfabetizar jovens e adultos; formar e capacitar professores para que eles desenvolvam uma educação voltada para a realidade das crianças dos assentamentos”⁷.

⁵ Idem, p.7.

⁶ Margarete Santin, coordenadora estadual do Setor de Educação do MST em entrevista à autora em 16/07/96, em Chapecó/SC.

⁷ Jornal dos Trabalhadores Sem Terra, n. 154, dez., 1995.

Ao elaborar sua proposta pedagógica “alternativa”, o MST diz apresentar uma nova concepção de Reforma Agrária que extrapola o que até então era seu objetivo: a conquista da terra e a garantia de uma política agrícola. Para eles, a Reforma Agrária implica também em uma escola pública popular e de qualidade, que se constitua como uma prática de resistência ao modelo conservador de valores e padrões culturais que são historicamente construídos por um determinado segmento, que não deixa transparecer no espaço escolar as contradições existentes na sociedade brasileira.

Questões como: como o MST e suas lideranças têm pensado a escola; qual a sua concepção de escola/educação; se os assentados têm conhecimento da proposta pedagógica do MST; como está sendo organizado o currículo dessas escolas; se essa escola idealizada pelo MST atende aos interesses dos trabalhadores em geral ou dos sem terra/assentados especificamente, nortearão as análises que passamos a fazer, tendo como instrumento de pesquisa neste momento, entrevistas realizadas com pais, mães, educandos e professores(as) da E.B. “Margarida Maria Alves”, bem como com a coordenação do Setor de Educação do MST estadual, Jornal dos Sem Terra, boletins e documentos publicados pelo Setor de Educação do referido movimento.

3.1. Como devem ser as Escolas dos Acampamentos e dos Assentamentos para o MST

Após apresentarmos a preocupação do MST com a situação educacional dos trabalhadores, é necessário que explicitemos a sua concepção de educação. O MST vê a educação como um

processo de desenvolvimento da pessoa humana como um todo. Educar é criar condições para que as pessoas reflitam e teorizem sobre essa prática no dia-a-dia do trabalho, do relacionamento social, da vida em família, na comunidade, etc. Também para que as pessoas conheçam e transformem a realidade onde vivem. A educação é

sempre uma prática coletiva: ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização e ação coletiva⁸.

Mesmo ao afirmar conceber a educação em sentido amplo, sua atenção está voltada ao seu aspecto formal, ou seja, a educação realizada nas escolas. Haja visto a preocupação do movimento com as escolas de 1º grau nos acampamentos e assentamentos, alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, educação infantil, cursos supletivos para escolarizar militantes, cursos de formação e de aperfeiçoamento para professores.

Os principais objetivos do MST para com as escolas dos assentamentos e acampamentos são:

1. Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade;
2. Ensinar fazendo, isto é, pela prática;
3. Construir o novo;
4. Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual;
5. Ensinar a realidade local e geral;
6. Gerar sujeitos da história;
7. Preocupar-se com a pessoa integral⁹.

A proposta pedagógica do MST, com base em seus documentos, encerra a tentativa de construir uma educação popular que leve em conta a realidade concreta dos acampados e assentados, desde a sua concepção até a sua efetiva implantação na escola. “Educação popular” aqui está entendida como *“toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também à população em idade escolar”*¹⁰.

Ao definir metas e objetivos para uma escola, voltada aos interesses dos subalternos, é necessário repensar, também, *para quem* ou *para quê*, os métodos e os conteúdos que esta escola

⁸ MST, 1991, p.22.

⁹ Idem, p.12.

¹⁰ Paiva, 1985, p.80. In: Brandão, Carlos Rodrigues.

deve trabalhar. Se tradicionalmente a educação tem primado pela transmissão de um saber pronto e acabado, nessa escola “diferente” proposta pelo MST, concebe-se o saber como um conhecimento que venha das práticas e relações cotidianas dos setores populares, apesar deste saber estar impregnado do saber dominante. Consideramos que o grande desafio que o MST se coloca é tornar a população rural assentada construtora de conhecimento não somente na educação formal, mas na educação de uma forma mais ampla.

No entanto, ao determinar como deve ser a escola dos acampamentos e assentamentos, os objetivos propostos pelo MST explicitam e começam a definir a prática educativa do movimento em relação à escola. O MST vê a escola como *“um instrumento a serviço dos desafios que esta luta coloca para todos nós. A escola também precisa ajudar para que o assentamento dê certo. E também precisa ajudar para que a organização avance ou para que uma ocupação dê resultado”*¹¹. Assim, transfere para a escola a responsabilidade sobre o sucesso das ocupações e o futuro dos acampamentos e assentamentos, deixando para segundo plano sua principal função – a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente.

Para o Movimento dos Sem Terra¹²:

1. A ESCOLA DEVE PREPARAR AS CRIANÇAS PARA O TRABALHO NO MEIO RURAL: essa é uma tentativa de contribuir para que o assentamento dê certo social, política e economicamente. Acredita o movimento que a escola pode ajudar nisso, na medida em que capacita técnica e cientificamente os educandos, cria condições para que eles possam participar ativamente da vida do assentamento e contribui com experiências práticas do trabalho agrícola para que eles queiram permanecer no campo. Portanto, afirma o MST, *“precisamos que os nossos*

¹¹ MST, 1995d, p. 10.

¹² MST, 1992a.

filhos queiram permanecer no campo e que saibam lutar para que esta permanência seja com dignidade e com muita alegria de viver”¹³.

É impossível não relembrarmos aqui o Ruralismo Pedagógico que, mesmo não sendo objeto de análise neste trabalho, teve grande repercussão nos programas educacionais oficiais, na década de 30, e que tinha como objetivo conter o êxodo rural. Guardadas as diferenças, é importante considerar que a identidade cultural das famílias acampadas e assentadas está ligada diretamente à terra e assim acreditamos ser essa a intenção do movimento ao propor que o ensino priorize tal aspecto, no sentido de preservar essa identidade. Contudo, a escola não pode ser responsabilizada pelo destino rural ou urbano das pessoas, pois o que tem determinado essa realidade é o movimento do capital, com seus complexos agro-industriais (Whitaker & Antuniassi, 1993).

Russel, citado por Gutiérrez (1988, p. 97), afirma que

muitas experiências de educação para o trabalho fracassaram porque pais e estudantes ressentem-se da escolaridade especificamente delineada para o trabalho e assentamentos rurais, por conter programas intencionalmente planejados para manter os estudantes ligados exatamente às condições das quais eles e seus pais desejam escapar.

Por isso, acreditamos que a educação para o trabalho, proposta pelo MST, deverá acontecer de forma a contemplar o ser humano em todas as suas dimensões, desenvolvendo uma consciência que possibilite aos envolvidos a superação das estruturas sócio-econômicas que hoje escravizam o homem e a mulher trabalhadores e seus filhos.

Podemos pressupor, ainda, que o fato do MST enfatizar uma educação voltada para o trabalho no meio rural pode ser um dos elementos que este encontrou para se contrapor ao processo de globalização que o mundo vem vivendo, processo este que transcende grupos, classes sociais ou nações, haja visto que a globalização desterritorializa culturalmente as populações, fragmentando sua identidade cultural e, com isso, fragilizando sua capacidade de

¹³ MST, 1995d, p.10.

resistência¹⁴. Porém a globalização não somente tem assumido os aspectos econômicos, como também tem dado à dimensão cultural uma significativa abrangência, provocando uma homogeneização de nossas necessidades.

O MST, na tentativa de manter a identidade dessas famílias camponesas, se utiliza ainda de simbologia e de rituais, considerados por eles como “mística”, que se constituem no hino do movimento, na bandeira, cruz de cedro, músicas, poemas, instrumentos agrícolas, romarias, caminhadas, entre outros. Esses são alguns elementos que proporcionam a interiorização de um conjunto de valores que são partilhados pelo coletivo das famílias acampadas assentadas. Conforme Sousa (1996, p. 60), *“um despossuído de sua cultura torna-se despossuído de interesse coletivo, de compromisso com uma nova ordem social, enfim, de utopia, tão necessárias para dar sentido à vida humana”*. Sendo assim, por que não oferecer um ensino capaz de fazer com que o educando seja livre para optar por permanecer ou não no campo ?

2. A ESCOLA DEVE CAPACITAR PARA A COOPERAÇÃO: os educandos são incentivados a viver coletivamente, organizando-se, assumindo responsabilidades e resolvendo em conjunto os problemas enfrentados no dia-a-dia da escola e do acampamento ou assentamento. Ao enfatizar a importância de a escola *“capacitar para a cooperação”*, o MST acredita que a mesma estará contribuindo para a consolidação do *“modelo de desenvolvimento rural”* que se está gestando nos assentamentos e oferecendo condições para que os trabalhadores rurais permaneçam nas novas terras. O modelo de desenvolvimento rural pretendido pelo MST – a cooperação – deve resultar na melhoria da qualidade de vida, através da participação dos trabalhadores na solução dos seus problemas e na transformação da sociedade.

Para o MST, o trabalho cooperativo abre uma nova perspectiva de organização do meio rural que vem superar a tradicional oposição entre o mundo rural e o mundo urbano. As novas

¹⁴ A esse respeito consultar Ortiz (1994).

questões colocadas pelo dia-a-dia dos assentamentos, tais como o trabalho, a comercialização, as moradias, a conquista das escolas, postos de saúde, a construção de agroindústrias etc, contribuem para a organização cooperativa das famílias assentadas. Apesar disso, muitas vezes essas formas de cooperação “*esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo*”¹⁵. Para tanto, o MST sugere que a escola funcione como uma cooperativa de aprendizagem¹⁶, onde os educandos possam decidir o que fazer dentro e fora da sala de aula, planejando, avaliando e aprendendo a importância social do trabalho que realizam. Ao afirmar a autonomia dos educandos, o MST não tira a responsabilidade do professor em coordenar e intervir nos planejamentos e atividades que os alunos realizarão. Neste sentido, a escola é requisitada como instrumento responsável pela “*formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da organização coletiva do trabalho*”¹⁷.

Parece-nos que a escola, para o MST, também serve como instrumento de desenvolvimento econômico. Essa é uma das características dos programas educacionais brasileiros desde a época do desenvolvimentismo, quando programas e reformas eram implantados na educação brasileira com o objetivo de produzir trabalhadores mais preparados e qualificados para o mercado de trabalho. A promessa era galgar as escadas dos salários nas empresas produtivas, gerando um significativo aumento de renda para a população trabalhadora. Imaginava-se que esta era a forma mais justa e digna de distribuição de renda¹⁸. Nessa relação de causa e efeito, “*as habilidades e conhecimentos de uma pessoa constituem-se em uma forma de capital, na medida em que, através dessas qualidades, o indivíduo aumentaria sua produtividade, o*

¹⁵ MST, 1996, p.8.

¹⁶ MST, 1992a, p.7 e MST, 1995d, p.17

¹⁷ MST, 1996.

¹⁸ A esse respeito ver Frigotto, 1993.

que acabaria rendendo-lhe benefícios econômicos” (Franco, 1987, p. 77). A escola seria a grande responsável pela superação da grave crise que a população brasileira atravessava.

3. A DIREÇÃO DA ESCOLA DEVE SER COLETIVA E DEMOCRÁTICA: o MST considera a gestão democrática em duas dimensões: 1) *a direção coletiva do processo pedagógico*, que diz respeito não somente à participação dos envolvidos diretamente, como professores e alunos mas, sim, à efetiva participação de toda a comunidade acampada/assentada. Significa, também, o relacionamento entre as diversas escolas ligadas ao MST e a sua subordinação aos seus princípios filosóficos e pedagógicos; 2) *a participação de todos no processo de gestão*, aprendendo a decidir coletivamente e a respeitar as decisões do coletivo, executar o que foi decidido e avaliar o que está sendo realizado, socializando os resultados positivos ou negativos de cada ação.

Todas as decisões devem ser tomadas de forma a contemplar a participação, o pensamento e os ideais do acampamento ou assentamento. Isso se dá através da criação dos Conselhos Escolares, que têm como principais atribuições: a escolha de professores e diretores, o estabelecimento das prioridades em relação às condições físicas da escola e a contribuição na discussão e implementação da proposta pedagógica do MST. Esses Conselhos Escolares, juntamente com a Comissão de Educação ou Setor de Educação do assentamento, serão os responsáveis diretos para fazer acontecer a gestão democrática nas escolas dos assentamentos, a partir do planejamento participativo. É desta forma que a escola julga contribuir para o exercício da democracia, que pode se dar através da relação entre os educandos, dos educandos com os professores, dos professores entre si e entre o coletivo da escola e o conjunto do assentamento¹⁹.

Acreditamos que para a escola pública ser de fato uma escola popular, precisa ser construída por todos e ter como perspectiva atender aos interesses das maiorias.

¹⁹ MST, 1996.

Outro aspecto para o qual o MST chama a atenção é o incentivo à auto-organização dos educandos. Utilizam essa expressão baseados em Pistrak²⁰ para se referir às diferentes formas de organização estudantil. Para esse mesmo autor,

é preciso reconhecer que a criança e sobretudo o adolescente, não se preparam para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade²¹.

Os educandos das escolas dos acampamentos e assentamentos terão *“um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem suas decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior da gestão da escola”*²². No entendimento do MST, através desse processo de auto-organização, crianças e adolescentes aprenderão a agir por iniciativa própria, desde que respeitem as decisões do coletivo a que estejam subordinados; buscarão soluções para os problemas sem esperar ajuda externa; exercerão a crítica e a autocrítica; desenvolverão a capacidade de “mandar” e de “obedecer”; a atitude de humildade e de autoconfiança e ousadia; aprenderão a ter compromisso pessoal e compromisso coletivo e desenvolverão, ainda, a capacidade de trabalhar os conflitos que existem nos processos coletivos. O MST aconselha que esta prática seja incentivada a partir da 5ª série, não deixando de realizar práticas mais simples de auto-organização nas séries iniciais²³.

²⁰ Pedagogo soviético que juntamente com um grupo de educadores socialistas (Krupskaia, Makarenko,...) desenvolveu a Escola do Trabalho. Pistrak escreveu “Os problemas fundamentais da escola do trabalho” em 1924.

²¹ Pistrak, 1981, p. 41-42.

²² MST, 1995d, p.20.

²³ MST, 1996.

Ao institucionalizar esta prática da auto-organização dos educandos, o MST pode estar assumindo o controle do processo de participação dos estudantes, o que não se diferencia muito dos grêmios estudantis organizados pela direção das escolas. No nosso entendimento, essa organização pode ser incentivada, porém nunca determinada. Ela deve ser espontânea, para que os educandos se sintam plenos em suas discussões e realizações, sem amarras a professores ou direção da escola. Em geral, estas organizações até são incentivadas pelas escolas, mas sofrem represálias e passam a ser desprezadas logo que comecem a levantar questões de ordem estrutural da escola (Vasconcelos, 1994).

Em alguns momentos, parecem contraditórias as afirmações do MST sobre a participação dos educandos, principalmente quando constatamos algumas práticas realizadas no interior da “Escola Construindo o Caminho”²⁴, do Assentamento “Conquista na Fronteira”, localizado no extremo oeste de Santa Catarina. Esta escola organiza os estudantes em pequenos grupos com atividades específicas a serem cumpridas sobre as ordens dos coordenadores dos grupos. Entre seus objetivos, destaca-se : “*conscientizar os alunos que o trabalho organizado seria importante na escola do assentamento; fazer o levantamento das necessidades da escola (trabalho e organização); formar as equipes de trabalho: subsistência, serviços gerais e limpeza*”²⁵. A participação dos estudantes restringe-se às atividades de organização do espaço físico da escola, sem intervenção no processo propriamente pedagógico. A cada equipe é destinado um trabalho diário que envolve: varrer a sala, lavar a louça, jardinagem e “*a equipe responsável pela mística (hora cívica)*”. Conforme a coordenação dos grupos, com esse “*jeito de educar através de cooperação, através da organização (...) a criança aprende a obedecer, participar e decidir convivendo com as normas feitas por ela mesma*”. De acordo

²⁴ Esta escola não é objeto de nossos estudos, estamos utilizando-a como contraponto para que possamos analisar a Proposta Pedagógica do MST quando sugere que a escola seja uma cooperativa de aprendizagem. Para isso, temos como referência a monografia “Escola e Cooperação” de Marin e Souza (1996), professoras da referida escola.

²⁵ Marin, Odete A. e Souza, Rosemar N. “Escola e Cooperação”. In: Trabalho de conclusão de curso (mimeo.) p. 11, 1996.

com essa compreensão, “*com equipes de trabalho lideradas por coordenadores, vai auxiliar mais tarde na formação de novos coordenadores e dirigentes com boa preparação*” (Marin e Souza, 1996, p. 12).

Os componentes das equipes da cooperativa que por qualquer razão deixarem de cumprir uma de suas tarefas ou infringir uma norma do grupo, por exemplo, brigar com o companheiro, desobedecer ao coordenador da equipe ou à professora, conversar em sala de aula, estão sujeitos a punições, tais como: ficar de castigo sem brincar no recreio por três dias, plantar mudas de ervas medicinais, pesquisar um assunto determinado pelo coordenador da equipe, queimar o lixo, etc.

Estas são práticas muito comuns, guardadas as especificidades, em escolas tradicionais, onde a hierarquia preserva os que mandam e os que obedecem, muitas vezes, com o discurso de que a decisão é da maioria, por isso, tem que ser respeitada. Ao que parece, a concepção de democracia continua baseada na “ditadura da maioria” e a idéia de participação no processo pedagógico é construída a partir da responsabilidades das crianças em assumir deveres sem desobedecê-los. Nesta construção vai se fazendo novos líderes e novas etapas hierárquicas para preservar os que mandam e os que obedecem, tudo isso em nome da liberdade de se fazer o que quer, desde que não saiam das normas estabelecidas.

Pensamos que algumas concepções e práticas estão ainda distantes da unidade entre dirigentes e dirigidos. Como ressalta Gramsci (1989a, p. 139),

se a relação entre (...) dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o ‘bloco histórico’.

Estabelecendo ordens e normas para o trabalho cooperado na escola, os educandos, ao infringi-las, assumem as penalidades como resultado de um processo natural, determinadas pela coordenação dos grupos. Na concepção de Gutiérrez (1988, p.39), “*as recompensas, os castigos e as*

demais formas de pressão reforçam a dependência do estudante até que se consiga dele a aceitação 'voluntária' e acrítica das normas estabelecidas". Isso é o que percebemos nas "falas" que destacamos a seguir: um dos educandos que participa desta organização afirma que, "no início eu não gostei, mas cumpri a pena, (...) hoje penso que foi uma pena justa, porque desobedeci uma norma da cooperativa"²⁶. Outro aluno, repreendido por conversar na sala de aula admite naturalmente que, "a pena serviu-me de lição, para ter disciplina tem que ter normas. Hoje eu não converso mais na sala de aula"²⁷. Tudo é penalizável e tudo serve para punir. Mesmo que em alguns momentos esta idéia de punição vai sendo incorporada como "boa" ou "justa" porque é "diferente" das punições instituídas pela polícia, pelo Estado, pelo capitalismo, etc.

4. A ESCOLA DEVE REFLETIR E QUALIFICAR AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO PRODUTIVO DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO: o trabalho infantil nos assentamentos é um procedimento que faz parte dos princípios do MST. Por isso, o movimento propõe que a escola oriente os educandos para valorizar toda experiência e desenvolver atividades relacionadas à sustentação econômica do assentamento na intenção de as crianças deixarem de ser meros ajudantes e, com isso, sintam-se responsáveis pelo resultado do processo produtivo. A escola é considerada como local de estudo e de trabalho, a partir da própria organização do ambiente escolar, da preparação da merenda pelas crianças, etc. Deve ainda proporcionar a reflexão acerca de todo trabalho que realizam, sua importância e seu resultado. Nessa escola, *"as crianças devem ter a oportunidade de ESTUDAR através do TRABALHO (...) pois, quanto mais experiências práticas tiver, mais sólida e significativa será a sua aprendizagem e mais crítica ela se torna"*²⁸.

A prática pedagógica pretendida pelo MST procura incentivar as crianças para que assumam coletivamente as tarefas produtivas e tenham autonomia para se auto-gerir, definindo

²⁶ Marin, Odete A. e Souza, Rosemar N. "Escola e Cooperação". In: Trabalho de conclusão de curso (mimeo.) p.18, 1996.

²⁷ Idem, p. 19.

²⁸ MST, 1992b, p.11-12.

o destino social dos produtos de seu trabalho, mas tudo isso sob a coordenação dos professores que devem observar se as tarefas assumidas são compatíveis com as idades e se estas não impedem de dedicar tempo aos estudos e às brincadeiras. As experiências de trabalho podem ser utilizadas como ponto de partida para o estudo teórico dos fundamentos científicos e tecnológicos das atividades que estão sendo desenvolvidas.

O trabalho na zona rural é requisitado desde muito cedo às crianças e as acompanha por toda a vida; *“o trabalho é missão e missão familiar. A família se mantém através do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade”* (Martins, 1993, p. 61). Hoje, a incorporação do trabalho infantil no meio rural se dá geralmente em consequência do processo de pauperização das famílias agricultoras e este trabalho tem assumido características cada vez mais complexas; *“se antes o ‘mais leve’ era capinar, hoje em grande parte é espalhar defensivo agrícola”*²⁹ ou, descarregar fornos de carvão, como é o caso das crianças e adolescentes que freqüentam a escola onde pesquisamos. Essa escola tem se omitido em discutir essa questão e orientar as crianças e suas famílias sobre as consequências que este tipo de trabalho provoca na saúde das pessoas.

Podemos considerar que a proposta pedagógica do MST tem na relação escola-trabalho o seu principal fundamento. O trabalho tem se constituído no núcleo de sua ação educativa. Para o movimento, *“nada educa mais as pessoas do que o trabalho. E isto vale para qualquer idade, qualquer sociedade”*³⁰.

Na compreensão do MST, ao educar para o trabalho, a escola precisa levar em conta que³¹:

- ♦ a sua função social diz respeito à socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que são necessários à vida pessoal e à vida social dos

²⁹ Whitaker & Antuniassi, 1993, p. 18.

³⁰ MST, 1995d, p.5.

³¹ MST, 1995d, p.8-9.

indivíduos. O MST defende que *“as teorizações sejam feitas sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos”*³²;

- ◆ deve utilizar, como conteúdo dos temas geradores, aspectos do mundo do trabalho e da produção;
- ◆ ao proporcionar e valorizar as experiências de trabalho produtivo dos educandos estará incorporando o valor social do trabalho, bem como vivenciando a *“lógica ou dimensão econômica da vida”*. Segundo o MST, é essa lógica econômica *“que mais facilmente nos faz entender os limites e as possibilidades de cada uma de nossas ações. Educa-nos para uma visão mais objetiva e menos idealista da realidade; nos ajuda a perceber as relações entre as coisas e aprender atitudes e iniciativas que implicam em ganhos ou perdas que realmente fazem diferença em nossa vida”*³³.
- ◆ *“o trabalho produtivo real não acontece só fora da escola, na lavoura, na horta ou numa pequena fábrica”*; a escola deve se constituir num instrumento pedagógico onde os educandos desenvolvam experiências no sentido de organizá-la e administrá-la coletivamente;
- ◆ a relação escola-trabalho se torna mais educativa na medida em que a cooperação e a democracia sejam os princípios norteadores da gestão da nova escola;
- ◆ o trabalho não se caracteriza como um momento especial do currículo mas deve perpassar todas as atividades desenvolvidas na escola;

³² Idem, p. 8.

³³ Idem, p.8.

- ♦ deve proporcionar aos educandos a experiência do trabalho produtivo, onde cada um desenvolve uma parte do processo de produção, assim estará educando para o trabalho coletivo, *“onde o eu não existe sem o nós”*³⁴.

Não nos propomos, neste estudo, a analisar a categoria “trabalho produtivo” na concepção marxista, ou nas concepções já elaboradas também por outros estudiosos desta temática. Esta expressão será considerada para análise como o conjunto das atividades cotidianas necessárias à manutenção da vida do acampamento ou do assentamento, que são realizadas de forma coletiva, inclusive com a participação das crianças.

Para o MST, este vínculo – escola/trabalho – significa oportunizar aos educandos uma aproximação com as relações do mercado e dos processos produtivos que ocorrem na sociedade; possibilitar aos estudantes que produzam algum tipo de bem ou de serviço que possa ser utilizado por outras pessoas; desenvolver com os estudantes experiências de trabalho com geração de renda, para que possam compreender as regras de funcionamento do mercado. Na leitura do MST, os processos produtivos são *“todos os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade da vida das pessoas e do conjunto da sociedade”*³⁵.

Gutiérrez (1988, p. 4), em suas análises sobre esta questão, enfatiza que *“quando o trabalho, a produção e as virtudes ativas presidem o processo pedagógico de uma escola, esta se relaciona diretamente com correntes de educação socialista”*.

Mas afinal, que tipo de trabalho pode educar as crianças dos acampamentos ou assentamentos?

O MST afirma que, se os adultos se comportarem como patrões das crianças, se elas não tiverem direito a opinar e se elas receberem remuneração diferenciada dos adultos, essas

³⁴ Idem, p.9.

³⁵ MST, 1996 p.18.

relações de trabalho não serão educativas, pois essas crianças estarão aprendendo a submissão e a exploração e não a participação de fato na vida do assentamento. Porém o MST afirma também que estas atividades podem ser educativas na medida em que valorizam o trabalho socialmente útil e há uma apropriação do saber sobre este trabalho, bem como disciplina e responsabilidade pessoal e coletiva³⁶.

Para concretizar a escola do trabalho, o MST recomenda que cada acampamento ou assentamento dentro de sua realidade específica encontre o melhor jeito de fazer esta escola, desde que não se afastem das orientações determinadas como pressupostos teórico-metodológicos elaborados pela direção do Setor de educação.

Os coletivos de educação devem identificar as possibilidades de frentes de trabalho,³⁷ como por exemplo:

- ◆ trabalhos domésticos: limpeza e preparo de alimentação. Isso não significa sobrecarregar os estudantes com tarefas além de suas capacidades e nem assumir a falta de funcionários responsáveis por tais atividades, mas fazer com que valorizem esse tipo de trabalho e superem preconceitos;
- ◆ trabalhos administrativos: organização da secretaria da escola, da biblioteca, finanças, elaboração de mural, jornal, embelezamento do ambiente interno e externo da escola etc;
- ◆ trabalhos agropecuários: horta, lavoura, criação de animais, desde que atendam a uma necessidade real e não sejam apenas uma forma de ocupar os educandos. Pode ter como objetivo a produção de alimentos para a merenda escolar ou para as famílias ou, ainda, servir para o aprendizado de técnicas alternativas de cultivo, etc;

³⁶ MST, 1995d.

³⁷ MST, 1995d

- ♦ trabalho relacionado às outras áreas de produção: fabricação de algum tipo de produto, marcenaria, tecelagem, produtos agro-industriais, etc;
- ♦ trabalhos culturais e artísticos: formação de grupos musicais, grupos de teatro e de dança.

Para isso, é preciso considerar que os trabalhos a serem desenvolvidos pelos estudantes devem estar adequados à faixa etária à qual pertencem e não devem retirar deles o tempo dedicado às brincadeiras e jogos. E, ainda, essas experiências de trabalho não podem reduzir o tempo de estudo dos conteúdos de ensino, significando que a educação pretendida pelo MST necessita ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. É preciso acrescentar que a escola também está marcada pela presença do trabalho no seu interior à medida que ocorre a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Para o MST, o trabalho tem grande importância no processo educativo, pois é ele que *“gera riquezas; nos identifica enquanto classe; é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais”*³⁸. O vínculo entre educação e trabalho possibilita que os seus objetivos políticos e pedagógicos se concretizem. Assim sendo, a escola não pode ficar alheia às exigências do mundo do trabalho, seja os da sociedade em geral ou dos acampamentos e assentamentos em particular.

Muitas destas afirmações, por vezes, parecem ambíguas à medida que o MST afirma que na perspectiva de uma sociedade igualitária *“temos que considerar produtivo todo trabalho que seja necessário para garantir a qualidade da vida social”*³⁹.

Não obstante, quando nos deparamos com a realidade das crianças e adolescentes do assentamento onde pesquisamos, que na sua maioria trabalham em casa cuidando dos animais,

³⁸ MST, 1996, p.15.

³⁹ MST, 1995d, p.7.

na roça, ajudando no plantio, na colheita dos produtos e, ainda, nos fornos de carvão, perguntamos: serão estas atividades tidas como princípio educativo para as crianças e adolescentes? O trabalho delas nos fornos de carvão não tem sido motivo de discussão na escola, que vê a realização deste como algo natural, como se fosse qualquer outra atividade.

Esta é uma questão complexa que nos parece contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a escola defende o trabalho como princípio educativo, considera qualquer atividade desenvolvida como princípio educativo. Expõe seus próprios filhos ao trabalho insalubre sob o caráter de “trabalho produtivo”; sem analisar que algumas destas atividades pode ter um caráter anti-educativo, como é o caso das obrigações relativas aos fornos de carvão, que têm similaridade com o trabalho escravo de alienação e domesticação do corpo e da mente humana. Esta é uma tarefa insalubre e que integra o cortejo de exploração do trabalho infantil, ainda que justificadas as necessidades materiais que ornaram a vida dos acampamentos e assentamentos.

Contraditório, também, parece ser o fato da proposta pedagógica ter a preocupação em desenvolver atividades compatíveis com a idade dos educandos e, ao mesmo tempo, a escola aceitar o trabalho nos fornos como parte dos momentos de socialização da vida coletiva. Nesta ótica, onde está a qualidade de vida advinda deste tipo de trabalho? Como configurar este trabalho como princípio educativo?

As meninas com idade acima de 12 anos, em geral, trabalham como empregadas domésticas na sede do município, durante um período e, no outro, freqüentam a escola. Dentro destas possibilidades, muitas crianças e adolescentes são procurados para trabalhar como bóias-frias nas plantações de maçã e alho, nos municípios vizinhos, em troca de valores irrisórios pagos pelo trabalho prestado aos donos das plantações.

A partir dos dados apontados acerca do trabalho infanto-juvenil no Assentamento “Conquista 5 de Maio”, das concepções de alguns autores e do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) que afirma ser o trabalho educativo “*a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo*”⁴⁰, consideramos que as tarefas assumidas pelas crianças e adolescentes não podem ser configuradas como trabalho “educativo”.

Quando referem-se à utilização do trabalho como método pedagógico, pensamos ser relevante que as escolas considerem o trabalho como ação e prática capaz de suscitar a necessidade da aprendizagem, gerar relações democráticas; de construir outras relações que tenham como base a solidariedade, que possibilite compreender que toda realidade material e social pode ser transformada e que esta transformação é uma ação essencialmente humana; enfim, como o próprio MST ressalta, “*a construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum*”⁴¹.

5. A ESCOLA DEVE AJUDAR NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DOS ASSENTADOS: o MST considera a educação como um “*processo de produção e de socialização da cultura*”, bem como, “*um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos*”⁴². Quando se pensa na educação das crianças, jovens e adultos acampados ou assentados, é necessário que se considere “*a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos*”⁴³. Pois é através destes elementos que o MST pretende produzir uma nova cultura, uma “*cultura da mudança*”, onde o passado é a referência e o presente é a vivência e a antecipação do futuro, um projeto utópico.

⁴⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente, 1994, Art. 68, § 1º.

⁴¹ MST, 1996, p.16

⁴² MST, 1996, p.18.

⁴³ Idem, p.18

Para o MST, a alfabetização das famílias assentadas, o acesso à informação sobre a sua realidade e a realidade do país e do mundo, a reflexão e discussão sobre as tarefas desenvolvidas no assentamento e o estímulo à valorização das expressões culturais dos assentados, como: poemas, festas, canções, artesanatos, romarias, entre outras manifestações, são condições fundamentais para o desenvolvimento cultural das famílias assentadas. A escola deve possibilitar esse processo, a partir dos trabalho com as crianças e indo além de suas paredes. O MST acredita que esse desenvolvimento cultural se dará *“através da construção da cultura camponesa. Isto quer dizer: rever as tradições, recuperar o saber sobre o próprio trabalho, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade e do mundo como um todo”*⁴⁴. Neste sentido, cultura não tem similaridade com o saber enciclopédico que considera o homem um recipiente no qual devem ser depositados os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas no sentido de ser *“organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, sua própria função na vida, seus direitos e deveres”*⁴⁵.

Gramsci (1989a, p. 13) afirma que

criar uma nova cultura não significa fazer individualmente verdades já descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas; ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Cultura, nesta concepção, tem como fim o coletivo, não o coletivo massificado, mas um coletivo de interesses comuns. Essa revolução cultural proposta pelo MST é um dos elementos necessários para a construção do modelo de desenvolvimento rural baseado na cooperação.

⁴⁴ MST, 1992a, p.8.

⁴⁵ Gramsci in: Nosella, 1992, p.15.

6. O ENSINO DEVE PARTIR DA PRÁTICA E LEVAR AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DA REALIDADE: para o MST, o ensino deve partir da experiência vivida pelos educandos, no trabalho que realizam, na forma como se relacionam e no modo como se organizam no assentamento, na escola e no mundo, sem perder a articulação com a realidade mais ampla, que vai além do assentamento. Na análise do MST, é através desse movimento — prática-teoria-prática — que *“os alunos entram em contato com o conhecimento acumulado pela humanidade nos vários campos da vida humana. (...) Estamos falando de um tipo de ensino que leve à CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO”*⁴⁶.

Ao sugerir que as escolas trabalhem a partir da realidade dos educandos, o MST apresenta um dos princípios fundamentais para a construção da escola desejada. Na concepção do MST,

realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com nossa vida pessoal e coletiva⁴⁷.

A prática da qual deve partir a escola é a realidade concreta do assentamento. Tendo a prática como ponto de partida e de chegada ao conhecimento, os estudantes podem testar, dominar e refazer a teoria. Aqui se processa então, aquilo que o MST chama de construção do conhecimento. Para o MST essa relação prática-teoria-prática pode ser considerada como uma atitude de pesquisa que visa

construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim, ou quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo... Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade⁴⁸.

⁴⁶ MST, 1992a, p.9.

⁴⁷ MST, 1992a, p.2.

⁴⁸ MST, 1996, p.21.

O MST enfatiza a necessidade de se mostrar “a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade”⁴⁹. Isso não significa que a escola não deva ultrapassar os limites do senso comum⁵⁰, mas que esta superação se dê através da sua própria realidade.

Conforme Nosella (1992, p. 29) “a educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é conquista a adesão do povo mantendo-o porém no mesmo nível a que efetivamente está”.

As escolas dos acampamentos e assentamentos ao educarem a partir da realidade viva do trabalhador e não a partir de conhecimentos enciclopédicos; educando para a democracia e para o trabalho e não para o autoritarismo e para a submissão, estarão se assemelhando à escola idealizada por Gramsci (1989(b), p. 149), quando ele afirmava ser necessário “um tipo de escola que eduque as classes instrumentais subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares”.

Reforçando a concepção de que a realidade objetiva tem um papel fundamental na transformação desejada, concordamos com Vázquez (1990, p.206-207), quando ele afirma que:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

⁴⁹ MST, 1993, p.5.

⁵⁰ “Senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço; é o ‘folclore’ da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção desagregada, incoerente, inconsequente, adequado à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia” (Gramsci, 1989, p. 143).

“Realidade” tem sido a palavra chave utilizada por pais, mães e professores para definir o tipo de ensino que as escolas dos acampamentos e assentamentos realizam, porém vários são os sentidos que têm sido dados à construção do conhecimento a partir da realidade. Para alguns professores, o processo ensino-aprendizagem se limita ao conhecimento da realidade mais próxima, esquecendo o mundo que se encontra além do acampamento ou assentamento; até porque a fala de formação e a dificuldade de acesso às informações não permitem com que esses professores extrapolem o mundo do assentamento. Todavia o MST adverte:

quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque, afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando⁵¹.

Isso significa que ao partir da realidade próxima pode-se chegar ao conhecimento de uma realidade mais ampla, o que deverá se reverter na capacidade de compreensão e transformação das situações problemas que a realidade imediata da qual se partiu apresentar.

7. O COLETIVO DA ESCOLA DEVE SE PREOCUPAR COM O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DE CADA ALUNO: A preocupação do MST com o desenvolvimento individual dos educandos é no sentido de garantir a subjetividade de cada um deles, a partir do respeito às características individuais, para o avanço do coletivo.

Na concepção do MST, *“o verdadeiro coletivo é aquele que consegue trabalhar as diferenças pessoais na perspectiva dos objetivos do conjunto. Que estimula e desafia o conhecimento e a auto-superação de cada pessoa para que ajude ainda mais o avanço do coletivo.”*⁵².

A escola precisa se ater ao jeito de aprender de cada estudante, por isso cabe ao professor:

⁵¹ MST, 1996, p.13.

⁵² MST, 1992b, p. 11.

- ◆ a responsabilidade sobre o acompanhamento do desenvolvimento de cada educando nos diferentes tipos de atividades, identificando suas possibilidades e dificuldades;
- ◆ analisar os registros feitos pelos estudantes nos cadernos para identificar o nível de aprendizagem em que se encontram;
- ◆ incentivar o hábito da leitura, do estudo, da higiene, da organização dos próprios materiais;
- ◆ observar como as crianças e adolescentes trabalham em grupos para detectar suas dificuldades em lidar com as decisões coletivas e com a divisão de tarefas;
- ◆ desenvolver um processo de avaliação pessoal e coletiva com os estudantes.

Ao mesmo tempo em que o professor atua no coletivo faz um “*acompanhamento pedagógico personalizado*”, conhecendo cada estudante e analisando suas características peculiares. Buscando metodologias adequadas para a superação das dificuldades ou para a elevação cultural e intelectual dos educandos.

Afinal, como nos diz Gramsci (1989(a), p. 37),

a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas (...); todo professor é sempre aluno e todo aluno professor. A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior.

Não é somente a relação professor/estudante que educa, também educa a relação estudante/estudante, professores/pais e mães, o coletivo da escola e do assentamento. Em síntese, “*o coletivo educa o coletivo*”.

Esse princípio até pode ser aplicado se o professor tiver formação pedagógica suficiente para o exercício do magistério; outro elemento que pode contribuir para sua efetivação é o número de estudantes por série, que precisa ser compatível para a atuação do professor. Porém

sabemos que na maioria das escolas de acampamentos ou assentamentos, os professores atuam em classes multisseriadas e sua formação nem sempre corresponde ao 2º grau completo.

8. “O PROFESSOR TEM QUE SER MILITANTE”: para o MST, o professor tem um papel de suma importância para o desenvolvimento e implantação da proposta pedagógica em discussão. Para isso, elenca alguns critérios que constituem o SER MILITANTE, são eles: “*pertença ideológica*”, isto é, identifica-se com a luta do MST; “*clareza política*” sobre o seu trabalho na escola do MST; “*consciência de classe*” ou identificação como trabalhador; “*amor pela causa do povo e crença profunda no seu trabalho e disciplina pessoal*”, que significa conciliar os seus próprios objetivos com os princípios do movimento. Além disso, o professor da escola de assentamento precisa dominar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e saber como ensinar.

O fato do professor ser militante se constitui num critério fundamental para o MST na escolha dos professores para as escolas dos acampamentos e assentamentos. Acreditamos que esse critério, por si só, não garante o compromisso e a competência técnica necessários para o exercício da profissão. Mais uma vez se explicita a idéia de uma escola voltada aos interesses particulares do MST.

Apesar do MST afirmar que esse princípio para as escolas vem sendo rediscutido devido ao nível de escolaridade das famílias acampadas ou assentadas, é comum se ouvir que se o professor for “um dos nossos” terá mais facilidade em desenvolver uma educação voltada à realidade dos acampamentos e assentamentos. Neste caso, não existe nenhuma garantia de compromisso com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Portanto, o exercício do magistério passa a ser uma profissão de confiança das famílias acampadas ou assentadas.

Acreditamos que durante o período em que o MST estava se constituindo este até poderia ser fruto da necessidade de se fazer algo pela educação das crianças e adolescentes

acampadas e assentadas, mas hoje nada justifica esse critério. Uma proposta pedagógica que diz apontar para o socialismo não pode se efetivar sem que seus professores tenham total domínio do desenvolvimento da prática educativo-pedagógica e dos princípios filosóficos e pedagógicos que a norteiam.

9. “A ESCOLA DEVE AJUDAR A FORMAR MILITANTES E EXERCITAR A MÍSTICA DA LUTA POPULAR”: o MST acredita que para existir um vínculo orgânico entre educação e política é necessário que a política atravesse os processos educativos que ocorrem nas escolas e nos cursos de formação e isto não pode se realizar somente a nível de conversas sobre questões políticas. É necessário o desenvolvimento do sentimento de indignação ética diante da injustiça e da indignidade humana; conteúdos voltados para a formação político-ideológica dos estudantes, com ênfase ao estudo da História e da Economia Política; participação dos estudantes nas lutas dos trabalhadores também de outras categorias; incentivo aos estudantes para que também se organizem e aprendam a lutar por seus direitos; desenvolvimento da capacidade de crítica e autocrítica coletiva e pessoal.

A meta é formar militantes, pois o MST acredita que *“nada é mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. Pertencer a uma organização é assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos e, estar disposto a realizar as tarefas que lhe são confiadas.(...)”*. Esta é para o movimento, *“sem dúvida, uma dimensão fundamental de uma educação que se pretenda comprometida com a transformação social”*⁵³.

Para o MST, o fato da escola estar ligada organicamente ao movimento significa ter como atribuição a formação dos quadros necessários ao movimento, o que representa para eles uma garantia da continuidade e do avanço da luta popular. Na análise do movimento, *“quanto mais*

⁵³ MST, 1996, p.17.

*cedo as crianças começam a se engajar na construção do novo projeto mais amor pegam e mais cedo teremos os quadros que necessitamos*⁵⁴.

Para que a formação de militantes se concretize, o MST propõe que a escola utilize seus símbolos: bandeira, hino, mártires, conquistas, entre outros, no sentido de desenvolver “*uma crença profunda em valores e princípios que se traduzem naquilo que hoje chamamos de mística*”⁵⁵. A mística — motivação de luta — tem como conteúdo um conjunto de valores necessários para a construção da sociedade igualitária e socialista que desejam.

É importante enfatizar a diferença entre educar e formar. Educar, significa “*transmitir conhecimentos, instruir*”. Formar, por sua vez, significa “*dar a forma a, (...) lutar ao lado, participar das mesmas idéias*”⁵⁶. Sendo assim, questionamos: será função da escola assumir a formação de quadros para o MST? Essa formação de quadros não seria responsabilidade do movimento em seu processo de organização e mobilização, nas ocupações, romarias, caminhadas e cursos específicos de formação política? A escola não estaria sendo limitada às especificidades do MST ao invés de atender às necessidades dos trabalhadores de modo geral? Desta forma, a escola conquistada pelo MST assume um caráter muito mais particularizado do que público. Uma escola que se caracteriza como pública precisa assegurar a todos o acesso ao saber elaborado historicamente pela humanidade, bem como possibilitar a expressão das diferenças ideológicas que a constituem.

10. “A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR DE VIVER E DE REFLETIR SOBRE UMA NOVA ÉTICA”: na avaliação do MST, a construção da nova sociedade, implica no rompimento com os tradicionais valores de nossa sociedade atual, tais como “*o individualismo, o autoritarismo, a*

⁵⁴ MST, 1992b, p.15.

⁵⁵ MST, 1992b, p.15.

⁵⁶ Ferreira (1988, pgs. 234 e 304).

auto-suficiência ou a obediência cega, o machismo, o racismo etc.”⁵⁷. Neste sentido, o movimento vê na escola, através dos estudantes, a possibilidade de se construir uma nova ética. Ética esta entendida como “*um conjunto de valores e princípios que se definem no coletivo e são assumidos pessoalmente por cada um dos membros deste coletivo*”⁵⁸.

O MST elenca alguns valores que se constituem como necessários para a construção de uma nova ética social: a indignação diante das injustiças e a perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade; a igualdade e o respeito às diferenças culturais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se constitui através da democracia e de coerência ética; a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; a força e a dureza a militância mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais; a construção do ser coletivo sem deixar de considerar a subjetividade de cada pessoa; a sensibilidade às questões ecológicas; o exercício da crítica e da auto-crítica; a busca da formação e da superação de limites; o sacrifício diante das tarefas necessárias à transformação e ao bem-estar do coletivo; a criatividade e a iniciativa na resolução de problemas; o amor pelas causas do povo e o sentido internacionalista das lutas sociais; o cultivo do afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo.

Para o MST, estes valores

colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos⁵⁹.

Esse princípio faz parte da concepção de escola que o MST pretende efetivar, porque ele acredita que as

⁵⁷ MST, 1992b, p.16.

⁵⁸ MST, 1992b, p.16.

⁵⁹ MST, 1996, p. 9.

crianças necessitam de valores que formem o seu caráter de um jeito diferente daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam. As crianças precisam aprender a lutar e ser firmes na luta. A não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro, mas também aprender a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo⁶⁰.

Ao enfatizar a necessidade da reflexão e construção de uma nova ética o MST propõe a idéia de uma sociedade alternativa e igualitária, onde não exista desigualdade social, onde exista uma sociedade socialista.

O MST assume o processo pedagógico como sendo político, vinculando-o aos processos sociais e têm como objetivo a construção de uma nova ordem na sociedade brasileira, onde “a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” constituir-se-iam nos elementos de sua sustentação. Após quatro anos de discussões, experiências práticas, estudos e elaboração teórica o Setor de Educação do MST organiza seus objetivos e desejos sobre a escola em princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Princípios filosóficos, para o coletivo do Setor de Educação do MST, são as concepções mais gerais que norteiam a proposta pedagógica e dizem respeito à pessoa humana, à sociedade e à educação como pontos estratégicos do trabalho educativo do MST⁶¹. E princípios pedagógicos é o jeito de fazer e pensar a educação na perspectiva de concretizar os princípios filosóficos, através da metodologia utilizada na prática pedagógica nas diferentes séries, cursos, etc⁶².

Ao elencar seus princípios filosóficos, o MST enfatiza a necessidade da educação estar voltada para as várias dimensões da pessoa humana, aliando o seu desejo de transformação a uma práxis educativa que reintegre as diversas esferas da vida humana que o modo capitalista de produção prima por separar.

⁶⁰ MST, 1993, p.20.

⁶¹ MST, 1996.

⁶² MST, 1996.

O MST propõe que a educação se desenvolva de forma unitária ou associativa, tendo como base “*a realidade social em que a ação humana vai acontecer*”⁶³. Sendo assim, são consideradas como principais dimensões: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva e a formação religiosa.

Frigotto (1993, p.200) considera que:

a escola que interessa à classe trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história, etc, de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento, que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe, venham a se constituir não apenas numa ‘classe em si’, mas, numa ‘classe para si’, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses. Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um locus onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhe faculte uma compreensão, mais aguda na realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta.

À vista disso, acreditamos que para o MST efetivar seu projeto de escola, na perspectiva de uma pedagogia que aponte para o socialismo faz-se necessário a redefinição do papel da escola, rompendo com a visão de que a escola é a grande responsável para que as ocupações, os acampamentos e os assentamentos tenham êxito.

Entendemos que a função da escola se constitui na socialização e na crítica de maneira lógica, coerente e sistemática dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, não para reproduzi-los, mas para recriá-los na medida das necessidades do ser humano. Considerando os conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais, relacionados à experiência dos educandos e às realidades sociais mais amplas. Somente a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pelo homem é insuficiente. Por isso, a necessidade de que esses conhecimentos sejam vivos e concretos, refletindo sobre os modos de vida social e sobre a organização da sociedade.

⁶³ Idem, p.8.

3.2. O Cotidiano da E.B “Margarida Maria Alves”: As Revelações da Prática Escolar

A escola onde realizamos nossa pesquisa é a E.B. “Margarida Maria Alves” e está localizada na área central do assentamento. Foi inaugurada em 1989, possui três salas de aulas e uma sala em construção, dois banheiros (um masculino e outro feminino), uma cozinha, e uma pequena sala que é utilizada como secretaria, biblioteca, sala dos professores e sala da direção. Nesta escola não há muros que delimitem o seu espaço ou o mundo escolar/acadêmico do conjunto do assentamento.

Um a um ou em grupos, os educandos vão chegando, chinelos de dedos, calças compridas e camisetas, cadernos na mão ou em sacos plásticos; a pé, a cavalo ou de transporte escolar; poucos têm mochilas ou pastas para carregar seus materiais escolares. Nenhuma criança usa uniforme; nem os professores. Tentam aproveitar ainda o tempo que falta para o início das aulas, deixam seus cadernos na sala de aula, os meninos organizam-se em dois times e põem-se a jogar futebol, com uma bola já surrada. As meninas, umas traçam uma amarelinha no chão ou brincam de pega-pega, outras jogam futebol com os meninos.

Chega o momento da entrada na sala de aula. Os estudantes cessam suas brincadeiras, tomam água, vão ao banheiro e acessam às salas de aula simplesmente atendendo ao chamado das professoras; aqui não há filas.

Já na sala de aula, os educandos são convidados pela professora a cantar uma música ou um “hino da luta”, um ritual que se realiza diariamente, para agradecer o fato de estarem ali reunidos mais uma vez para estudar. Na turma da 1ª série, em seguida, inicia-se a hora da novidade. A professora incentiva os estudantes para que comentem o que fizeram no final de semana, ou no dia anterior. Do que brincaram? Com quem? Após este momento descontraído, a professora chama a atenção destes(as) para a correção das tarefas do dia anterior ou para

algum assunto novo . Com isso a professora possibilita aos estudantes um ambiente receptivo e acolhedor, fazendo com que as crianças possam expressar-se afetivamente através de seus sonhos, desejos e fantasias, desenvolvendo-se livremente. Nesses momentos de expressão, a história de cada um se torna conhecida. Neste sentido, professores, pais, mães, estudantes, direção e funcionários da escola, precisam gerar relações afetivas dentro e fora da sala de aula. Desta forma, *“a criança vai conquistando, ocupando e modificando comportamentos, relações; sentindo-se amada, segura e com liberdade de expressar-se através da fala, do brincar, da organização e da disciplina, tanto na sua ação como na ação do coletivo”*⁶⁴.

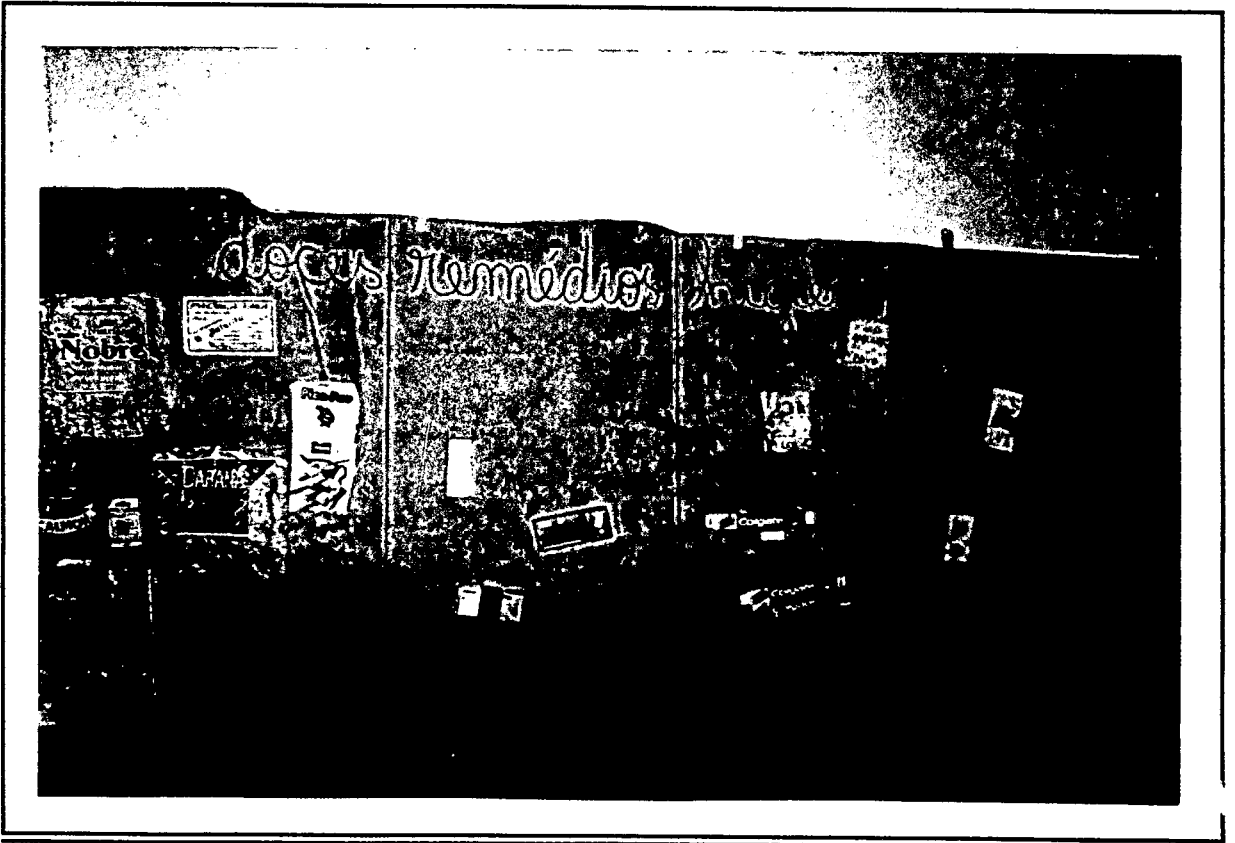
A sala de aula é o espaço onde diariamente o professor realiza sua ação pedagógica através da seleção dos conteúdos, do desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, das posições políticas e ideológicas que assume e da transmissão de afetos e valores. A formação escolar básica se realiza neste espaço na interação entre educandos e professor intercedidos pela realidade.

Na mesa da professora, a bandeira do MST está exposta, de forma que todos a vejam. As carteiras dos alunos estão arrumadas em círculo para dinamizar o trabalho a ser realizado. Na parede da sala, um cartaz onde diariamente as crianças fixam rótulos e embalagens de produtos que utilizam para beber, para comer, para higiene, remédios e outros. Através destes rótulos a professora inicia o processo de alfabetização.

⁶⁴ MST, 1994, p.6.



Figura 1
Professora e alunos da 1ª série



Figuras 2 e 3
Cartaz utilizado para a alfabetização das crianças

Além deste cartaz, há um outro que nos chama a atenção: “Nossa Luta, Nossa História”. As ilustrações são fotos que registram a história das crianças e suas famílias, desde as ocupações, até as últimas comemorações realizadas no assentamento. Em muitas fotos está presente o dia-a-dia da escola, onde as crianças realizam trabalho na roça de milho, apresentam dramatizações, entre outras atividades.



Figura 4

Cartaz "Nossa luta, nossa história"

Os educandos produzem textos coletivamente. A professora fornece a eles subsídios para que possam construir o texto; um pouco de história, do que já ouviram contar e está pronto.

pronto. Animados, um a um, lêem o texto prazerosamente⁶⁴. Estes, na maioria, retratam a sua realidade, como os que destacamos a seguir:

A ocupação

Nossas famílias participaram da ocupação.

Ela aconteceu dia 25 de maio de 1985 em Abelardo Luz.

Que ocupação grande e organizada!

Um outro texto diz:

Enquanto existir crianças abandonadas

no campo e na cidade

tem que acontecer Reforma Agrária.

Outro texto nos chama a atenção:

A Roça

Na roça plantamos tudo

Na roça tudo se dá

Se nós nascemos na roça

Nela vamos trabalhar.

Na roça temos fartura

arroz, milho e feijão.

Nós vamos para a roça

⁶⁴ No momento em que pesquisamos, a professora da 1ª série está elaborando juntamente com os(as) educando(as) um livrinho com textos produzidos por eles(as) sobre o tema "Os Animais".

Na roça temos fartura

arroz, milho e feijão.

Nós vamos para a roça

trabalhar em mutirão.

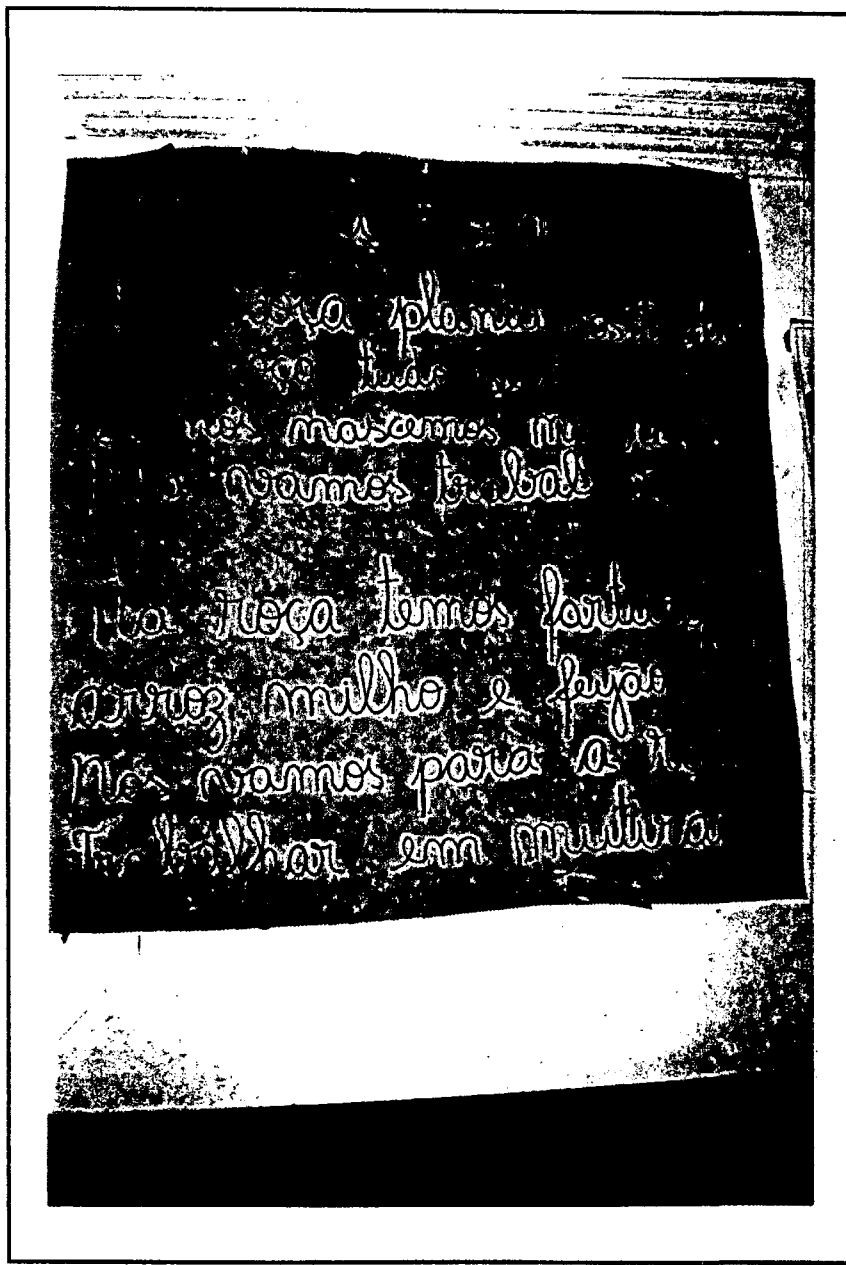


Figura 5

Cartaz do texto "A Roça"

As crianças, que elaboraram os textos acima destacados, não eram nascidas no momento da ocupação; seus registros são impressões e representações formuladas sob a ótica daqueles que participaram de todo o processo: seus pais, mães, tios(as), irmãos(ãs), professores(as), vizinhos(as), etc. No segundo texto, há a preocupação em aliar a discussão sobre as crianças abandonadas na cidade, um dos graves problemas da sociedade brasileira atual, à falta de Reforma Agrária no Brasil. No texto *A Roça* percebemos a influência do estudo voltado para a realidade e para a manutenção das famílias camponesas no campo, ao mesmo tempo em que afirma a *fartura* dos produtos existentes na roça e a forma de trabalho; porém, o texto não se refere às dificuldades que na maioria das vezes se faz presente no discurso daquelas famílias.

O que podemos observar nesta sala de aula é a relação entre a professora e os alunos. Não altera seu tom de voz, pelo contrário, estimula, chama a atenção e dinamiza a aula de forma a atingir a todos os educandos. Estes agem como a maioria das crianças desta idade: conversam animadamente, saem para o banheiro, caminham pela sala, mas tudo isso sem “perturbar” o andamento das atividades que estão realizando. Compreendemos que a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico é viável e possível dentro do contexto da escola pública.

Observando o caderno de planejamento da professora da 4ª série, nos deparamos com o poema “Analfabeto Político” de Bertoldt Brecht e com o texto “Dez mentiras sobre os direitos das crianças”, utilizados para leitura e interpretação de texto pelos estudantes. Estes para focalizar dois dos tantos textos críticos que servem de conteúdo para as aulas ministradas.

As manifestações dos educandos indicam que estar na escola é algo prazeroso e várias de suas produções refletem que se processa, entre os educandos e educadores, uma aprendizagem vinculada à linguagem do MST. No imaginário das crianças e adolescentes, a escola é expressão de como se aprende a lutar pela terra, pelos direitos dos trabalhadores Sem Terra, pela vida cooperativa no acampamento e no assentamento, pelo menos. Quase não se observa

referências à importância do conhecimento para a emancipação do ser humano, atribuindo ao saber um valor utilitário a serviço exclusivo da sua realidade.

Para melhor compreendermos o processo pelo qual está passando a escola que pesquisamos e para que consigamos contrapor-la à proposta pedagógica do MST, apresentamos a concepção de educação de pais, mães, professores e estudantes e suas impressões acerca da proposta pedagógica do MST. Faz-se necessário, ainda, o desvelamento do desenvolvimento das questões pedagógicas que nela ocorrem; por isso elencamos alguns aspectos do cotidiano escolar para serem por nós analisados, entre eles: os planejamentos e planos de ensino, os conteúdos, o processo de avaliação, a disciplina, a relação professores/educandos, a participação dos pais e das mães na escola e a participação dos professores em cursos de formação e de aperfeiçoamento.

Ainda que estejamos estudando uma realidade micro-social, não deixamos de considerar as suas determinações sociais mais amplas. Entendemos que *“o cotidiano escolar reflete a História da sociedade assim como sua própria história”* e que as práticas escolares cotidianas, além de refletirem a História, *“antecipam-na também”* (Penin, 1989, p. 156-158). Portanto, ao analisarmos aspectos do cotidiano escolar, não os estamos considerando como determinantes absolutos e singulares dos momentos sociais ou relações que lá se estabelecem.

3.2.1. A Concepção de Educação de Pais, Mães, Estudantes e Professoras

A preocupação com a educação das crianças é uma prioridade para as famílias do assentamento “Conquista 5 de Maio” e se constitui numa primeira necessidade. Valorizam a escola e atribuem uma significativa importância a ela, por isso lutam por sua conquista. É o que observamos nos depoimentos, onde a aquisição do conhecimento é uma das condições para a sua emancipação e conquista da cidadania:

...educação prá criança ela tem que conhecer além daquilo que ela é ⁶⁶.

Eu acho que educação é formar a criança prá vida. Prá ele saber se libertar daquele medo, porque toda criança tem medo né. Eles saber dos direitos deles, eles tem que ir em busca dos direitos deles. E é liberdade. Acho que educação é ter liberdade e saber o que ele quer na vida dele, isso é uma coisa que a nossa sociedade hoje tem que saber né. É buscar, porque dar prá nós ninguém dá ⁶⁷.

Aqui percebemos que a concepção de educação está relacionada à idéia de liberdade, a liberdade de conhecer seus direitos e de como lutar por eles, a liberdade de saber o que quer da vida, enfim, o direito de poder optar pela cidadania.

As dificuldades que ainda têm encontrado para permanecer no campo, além de já estarem nas suas terras e a falta de reconhecimento e valorização pelo seu trabalho são fatores que os trabalhadores e trabalhadoras do campo evidenciam em seus relatos quando afirmam que, “hoje em dia na roça tá ficando feroz, tá difícil, e sem estudo prá crianças não se consegue nada, né”⁶⁸. Ao mesmo tempo que reconhecem suas dificuldades em permanecer e sobreviver no campo com o pouco que produzem, colocam a sua expectativa na escola, que para eles significa “a única coisa que a gente tem prá dar pros filho hoje em dia”⁶⁹. O estudo passa a ser a herança que os pais podem deixar ao filho, substituindo a herança tradicional que era a terra.

Outro pai, quando questionado sobre a importância que a escola tinha para ele, nos responde afirmando categoricamente que

⁶⁶ Professora Arcida.

⁶⁷ Mãe de aluno.

⁶⁸ Depoimento de uma mãe de aluno.

⁶⁹ Depoimento de um pai de aluno.

a escola é importante. É o primeiro passo né. Porque é na escola que você aprende. Se você sair da escola, claro que em casa você ensina né, mas na escola você vê a realidade, vai aprendendo né. Eu já tenho um filho que tá indo pro ginásio, então, ele já tá indo com uma outra idéia, o que é uma escola, o que é um pequeno agricultor, o que ele sofre, quais as conseqüência que vem. Então tudo sai da escola, a escola é o primeiro passo né, é importante mesmo⁷⁰.

Ao afirmar que o seu filho está indo pro ginásio com uma outra visão do mundo do qual faz parte, esse agricultor chama a responsabilidade da escola e seus profissionais para a necessidade de se desvendar a realidade para os estudantes.

Aqueles pais e mães que tiveram acesso à escola perceberam que não foi suficiente o tempo que permaneceram nela e nem o conhecimento que nela adquiriram, por isso desejam mais para seus filhos e se esforçam para mantê-los na escola. A escola representa para eles a possibilidade de seus filhos deixarem o trabalho pesado, a vida sofrida e desvalorizada na roça em troca de uma vida mais fácil ou menos trabalhosa (na cidade).

A escola é muito importante, prá ensinar os filho da gente. Que nem eu, quando nós morava lá no Oeste, era muito longe as escola, então eu aprendi só assinar o nome, não aprendi muito. O estudo faz falta hoje. Eu sei por mim, a gente que não tem estudo, meio que sofre. O estudo faz falta⁷¹.

A escola é muito importante! Prá gente ter com que os filhos tenham estudo, prá não viver só sofrendo que nem a gente, os pais que sofrem. Que na verdade meus filho maior, eu tenho 5 filho, os mais velho podiam ter estudo, podiam ter se formado, mas pela dificuldade da distância eles só estudaram até a quarta série e desistiram. Agora, o mais novo, pode ser que esse consiga ter um estudo mais forte. Prá nós a escola é coisa jóia.⁷²

Porque se eles ficar que nem a gente, já digo, a gente que nem eu só tem estudo até a quarta série. Eu quase não aprendi muita coisa né. E as crianças aonde que vão achar emprego, ser

⁷⁰ Depoimento de outro Pai de aluno - presidente da APP).

⁷¹ Pai de aluno.

⁷² Pai de aluno.

mais alguém, prá frente né. Eles tem que ter estudo prá ser alguma coisa, prá ter alguma experiência mais⁷³.

Um grande problema da educação no meio rural é sem dúvida o que esses depoimentos apontam: a distância entre as escolas e as residências dos alunos. Em geral essas escolas se localizam em povoados e as famílias que residem mais distantes destes ficam impossibilitadas de freqüentar as escolas ou a freqüentam por pouco tempo. Esse é um dos fatores responsáveis pela evasão dos educandos, filhos de agricultores das escolas. Além de que a maioria dessas escolas só tem o ensino de 1ª a 4ª série e de forma multisseriada, isto é, uma professora que trabalha simultaneamente com as quatro séries. Geralmente, as crianças ficam impossibilitadas de continuarem seus estudos, pois, na maioria das vezes, a escola que oferece de 5ª a 8ª série fica ainda mais distante, desta vez na sede do município.

Outros pais vêem a escola/estudo como instrumento capaz de oferecer, através dos conhecimentos que socializa, condições para que seu filho possa encontrar um trabalho, a princípio o trabalho rural e, mais tarde, qualquer trabalho ou o trabalho na cidade.

O estudo hoje ajuda bastante né. A gente sem estudo não pode fazer nada e com estudo pode fazer alguma coisa⁷⁴.

... é bom prá pegar serviço, um emprego⁷⁵.

Eu acho que é muito importante estudar. Porque hoje, quem tem estudo, tudo é mais fácil né. Eu não consegui estudar na quinta, mas, as criança eu quero que estudem⁷⁶.

Essas famílias esperam que o ensino torne seus filhos capazes de lidar como agricultores que são e mais tarde com o que vierem a ser, com os termos e as regras das trocas urbanas:

⁷³ Mãe de aluno.

⁷⁴ Depoimento de uma mãe de aluno.

⁷⁵ Depoimento de um pai de aluno

⁷⁶ Depoimento de uma mãe de aluno.

*“aquelas que invadem o mundo rural e fazem os deserdados do mundo rural invadirem aos bandos a periferia das cidades”*⁷⁷. Ao mesmo tempo, demonstram respeito aos professores de seus filhos e demonstram a expectativa que eles têm em relação ao trabalho desenvolvido por estes nas escolas.

O desejo de que seus filhos não passem pelo que os pais passaram, que não sofram como eles; ou a crença de que o estudo lhes possa possibilitar “uma vida mais fácil”, não está apenas relacionado à ascensão social, no sentido de passar de uma classe menos favorecida para uma classe mais privilegiada na sociedade. Na compreensão de Sposito (1993, p. 371),

sonho de ‘ter mais’ com o acesso à educação não pode ser apenas entendido como ‘vontade alienada de consumo’, pois está ligado ao desejo de ser mais, numa sociedade em que o ‘ser’ não está determinado pela individualidade mas pela posse do dinheiro. Mas, a mesma necessidade de ‘ter’ é diferenciada segundo as condições de vida: para as classes dominantes esse ter é posse efetiva, consiste na necessidade dirigida à posse de propriedade privada e de dinheiro em medida cada vez maior. A necessidade de ter do trabalhador, pelo contrário, afeta a sua mera sobrevivência: vive para poder manter-se

A concepção dos educandos em relação à escola não se diferencia da concepção dos pais, em sua maioria. Quando questionados sobre a escola e sua importância, afirmavam a necessidade de estudar para não serem “logrados” e para conseguirem um “bom emprego” no futuro.

... é bom estudar porque daí, você sabe lidar com dinheiro⁷⁸.

... é bom de estudar, aprender. Prá depois poder arrumar um serviço fora né. Quem estuda pega serviço, se não tem estudo não pega né, não sabe nada⁷⁹.

Tem que estudar né, senão.... não veve. Se a gente estudar bastante não vai precisar trabalhar⁸⁰.

⁷⁷ Brandão, (1984, p.243).

⁷⁸ Izair, aluno da 4ª série.

⁷⁹ Rosenilda, aluna da 4ª série.

⁸⁰ Rudimar, aluno da 3ª série.

Acho bom, muito bom. Porque a gente aprende mais coisas. A gente aprende escrever a ler, aprende um monte de coisas, né ⁸¹.

Acho que é boa, porque a gente aprende. Prá daí, trabalhar fora assim, o importante é o estudo ⁸².

Há uma necessidade de que os conhecimentos adquiridos na escola possam ser aplicados nas relações cotidianas do mundo rural ou possibilitem, futuramente, a inserção dessas crianças no mundo do trabalho urbano.

Uma das professoras nos diz que:

[educação] é um processo muito mais amplo do que só ler e escrever e acho que a gente ainda tem muito que andar, porque nós temos que juntar ainda a teoria e a prática. Que a gente tá tentando faz muito tempo, e é uma coisa muitas vezes difícil você ligar teoria e prática. Às vezes tem coisa que você acha que é muito bom na teoria, mas quando parte prá prática você vê os problemas ⁸³.

Ao explicitar sua concepção sobre educação, essa professora apresenta um dos limites da implantação na prática da proposta pedagógica do MST, quando afirma que “ainda tem muito que andar” para conseguir aliar prática e teoria. Porém ela acredita na possibilidade dessa proposta, pois continua “tentando” implantá-la. A sua formação também dificulta uma prática pedagógica mais aprimorada ⁸⁴.

A relação teoria-prática se constitui num princípio pedagógico do MST e o desafio metodológico está colocado para os professores: - “*como organizar um currículo em torno de situações que exijam respostas práticas do estudantes*” ⁸⁵? Como efetivar a implantação da proposta pedagógica

⁸¹ Fabiano, aluno da 3ª série.

⁸² Ademir, aluno da 3ª série.

⁸³ Depoimento da professora Arcida à pesquisadora.

⁸⁴ Discutimos esta questão quando abordamos o ítem “O que pensam pais e professores sobre a proposta pedagógica do MST”.

⁸⁵ MST, 1996, p. 11.

se “tem coisa que você acha que é muito bom nas teoria, mas quando parte prá prática você vê os problemas”? Cabe salientar que a *“unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’ de ‘separação’, de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária”* (Gramsci, 1989(a), p. 21). A unidade entre teoria e prática, pretendida pela escola, é extensão da luta por esta mesma unidade na sociedade, enquanto possibilidade de superar uma compreensão mecanicista da práxis que considera a teoria como “complemento” e “acessório” da prática.

Uma outra professora da escola nos afirma que, antes de lecionar, entendia por educação

assim quando você pega a criança, educa ela, disciplina ela a ficar quietinha, não faz isso, não faz aquilo, não diz nome, isso era a educação prá mim.

Hoje, para ela,

educação é um processo de despertar (...). Hoje, eu já tenho uma outra visão, que educação prá criança ela tem que conhecer além daquilo que ela é⁸⁶.

Percebemos, através destes depoimentos, que as professoras concebem a educação num sentido mais amplo ao saber historicamente do que o mero acesso

construído pela humanidade, conhecimento este que servirá de base para a emancipação e o “despertar” dessas crianças para o mundo. Apesar disso, a dificuldade ainda diz respeito à efetivação do acesso ao conhecimento que promova esse “despertar”, haja visto que isto implica numa melhor formação das professoras para que possam realizar a tarefa de educar/ensinar de modo a contemplar os princípios filosóficos e pedagógicos do MST.

⁸⁶ Depoimento da professora Marili à pesquisadora.

3.2.2. O que Pensam os Pais, Mães e Professores sobre a Proposta Pedagógica do MST

Os pais e as mães, quando perguntados(as) se conheciam a proposta do MST e o que pensavam sobre ela, na sua maioria responderam que conhecem “um pouco” ou “mais ou menos”; afirmam a importância da escola para a transformação social e asseguram que a escola do assentamento é uma escola “diferente”. Eis alguns depoimentos:

Um pouco, um pouco mesmo. Conheci através das professoras, do próprio entrosamento que a gente tem com as professoras né, do trabalho deles, a gente acompanha as reunião aqui interna. A proposta é essa aí, tem que seguir, eu acho que mais tarde todo mundo vai se entrosar mais, porque essa experiência na escola do assentamento tá sendo uma experiência né. E tem muita gente que quer conhecer né, ela tá se espalhando, né. Eu acho que essa proposta aí é uma das melhor, apesar que não tá sendo bem aceita pela sociedade aí. (...). Porque o pessoal não tá entendendo, até o próprio governo sente medo, porque quando nós tiver tudo preparado, tudo isso aí é um avanço e depois ela mexe mesmo né, mexe com a sociedade, onde o trabalhador do campo e da cidade se envolve junto. Isso pros governante, eles sentem medo disso né. Porque só através da escola, através da educação que vai se chegar ao poder, vai chegar a mudar um pouco a sociedade. E aonde começa, começa pelo primeiro passo, se a criança não sabe caminhar ela começa caminhando, vai indo e aprende, né. E assim é a escola. Quer dizer, nós não vamos conseguir fazer uma revolta dessa, mas os nossos filhos, talvez netos vão chegar, alguém tem que começar, e começado já foi, agora ...⁸⁷.

Para eles(as), a escola do assentamento se diferencia das demais porque ensina a partir da realidade do assentamento e porque está relacionada com a luta deles(as). Ainda nos parece que, para eles(as), o fato de a escola ser uma conquista dos assentados, com professores deles e seguindo as orientações do movimento, contribui para que esta se diferencie das demais escolas, apesar de ainda ser considerada “uma experiência”. Além disso, a proposta pedagógica do movimento aparece na fala do pai como algo que ameaça a sociedade, mais especificamente

⁸⁷ Presidente da Associação de Pais e Professores

os governantes e que dela resultará a tomada do poder pelos trabalhadores rurais sem terra, ou ainda, a transformação social. A similaridade das falas aponta para uma apropriação de um certo discurso homogêneo, como se a escola tivesse como objetivo preparar as crianças para a tomada do poder.

Para eles(as), “só através da escola, através da educação que vai chegar ao poder, vai se chegar a mudar um pouco a sociedade (...), nós não vamos conseguir fazer uma revolta dessa, mas os nossos filhos, talvez netos vão chegar, alguém tem que começar, e começado já foi, agora ...”⁸⁸. Essa aposta na escola como alavanca para a tomada do poder remonta as crenças dos movimentos organizados, a exemplo do anarco-sindicalismo, do movimento comunista, na primeira metade deste século, bem como evidencia o conteúdo da formação político-pedagógica fomentada pelo MST.

Outras falas dizem o que segue:

Conheço. Fiquei conhecendo através da organização, das reunião, a gente começou a se dedicar com as pessoa né. (...) Acho que ela é válida, por que traz mais coisas pros nossos filhos né. Mais dedicação, mais completo né⁸⁹.

Mais ou menos. E eu acho bem boa⁹⁰.

Mais ou menos, porque a gente fica mais em roda né, se a gente saísse prá mais longe, saísse junto, a gente tinha mais experiência, né⁹¹.

Sim, e eu acho muito bom, porque isso aí é da mesma luta, então é muito bom⁹².

Conheço. E acho uma proposta boa. Nós que era sem terra e fomo arrendatário 12 ano e a gente viu que prá gente consegui um pedaço de terra era através da organização. Se organizar e

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ Mãe de aluno.

⁹⁰ Mãe de aluno.

⁹¹ Pai de aluno.

⁹² Mãe de aluno

ocupar e resistir, porque se a gente frouxar as pontas e um só não consegue nada, tem que ser mutirão. Então a gente conversando com os amigo e, digo, vamo à luta. A terra Deus deixou prá todos não só prá uns⁹³.

Mais ou menos, porque a gente fica mais em roda né, se a gente saísse prá mais prá longe, saísse junto, a gente tinha mais experiência né⁹⁴.

Para estes(as), a proposta ainda é parcialmente conhecida. Um pai logo trata de justificar seu desconhecimento devido à falta de participação mais ativa no MST. A mãe, que afirma conhecê-la, expressa em seu comentário apenas a importância do processo de organização vivenciado na luta.

Em contrapartida, a coordenadora do setor de educação do MST em Santa Catarina, em entrevista à pesquisadora, afirma que são realizadas discussões sobre a proposta pedagógica nos acampamentos e assentamentos, inicialmente com todo o conjunto das famílias assentadas e acampadas, para que essas famílias se posicionem sobre o tipo de escola que desejam. Num segundo momento, reúnem-se apenas as pessoas indicadas pelo coletivo das famílias para compor o Conselho Escolar ou Comissão de Educação, para discutir as formas de encaminhamento para a concretização da proposta pedagógica. Esse é o grupo que vai garantir que as metas discutidas pelo assentamento se viabilizem, apesar de que essas metas referentes à escola somente serão concretizadas se existir um planejamento geral do assentamento.

Para discutir com o conjunto das famílias acampadas e assentadas a sua proposta pedagógica, o Setor de Educação do MST tem elaborado material de apoio, na forma de álbum seriado, ilustrado com os princípios básicos da proposta. Para orientar a discussão, foi elaborada também uma cartilha que discute cada cartaz do álbum e traz orientações sobre como trabalhar com ele nas reuniões e encontros. O álbum seriado apresenta ilustrações sobre

⁹³ Mãe de aluno.

⁹⁴ Pai de aluno.

o que se pretende com as escolas dos acampamentos e assentamentos. Podemos perceber nessa iniciativa a preocupação com que toda a comunidade acampada e assentada conheça, compreenda e opine sobre a educação que ocorre nos acampamentos e assentamentos.

Conforme depoimento dos pais e das mães, a escola do assentamento,

*é uma escola conforme a realidade, né. Hoje a escola aqui, funciona de acordo com a realidade que existe, que mora, que vive. Porque não adianta você colocar uma coisa que não é da realidade prum aluno que convive né. A realidade é a convivência de cada um, né*⁹⁵.

Com essa concepção acerca da realidade, muitos pais, mães e professores acabam por acreditar que a escola precisa se limitar ao conhecimento elaborado no âmbito do acampamento e/ou assentamento, não levando em consideração a realidade de forma mais ampla. Para o MST, partindo da realidade próxima deve-se chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, transformando esse conhecimento para poder analisar e intervir nas situações problemas da realidade que foi ponto de partida.

Acreditamos que os conteúdos escolares precisam considerar o saber de classe inserido na luta trazida pelas crianças à escola, porém corre-se o risco de nela permanecer. Garantir que o professor seja assentado e militante, conhecedor daquela realidade, não é suficiente para que a educação desenvolvida esteja voltada para a emancipação das camadas subalternas. É preciso que se perceba a função social da escola como socializadora de conhecimentos e construtora da cidadania; e que isto não acontecerá sem o domínio dos conteúdos fundamentais de Matemática, Ciências, Comunicação, Artes, entre outros.

Uma mãe nos diz que a escola do assentamento **“é diferente por causa que, é um ensino mais popular. A criança já nasce, com aquela intenção de luta né”**⁹⁶. Como se o fato desta escola estar sendo

⁹⁵ Depoimento de um pai de aluno e presidente da APP à pesquisadora.

⁹⁶ Depoimento de uma mãe de aluno à pesquisadora.

pensada e construída pelo MST já garanta a sua diferença e a sua qualidade, ou um aluno nascido no movimento seja revolucionário por natureza.

Quando perguntamos aos professores se a proposta pedagógica para as escolas dos acampamentos e assentamentos tem surtido o efeito que o MST espera, elas apontaram a falta de formação dos professores como um dos aspectos que têm dificultado a realização efetiva da proposta⁹⁷, conforme o comentário abaixo:

Tem escola que ela [a proposta] tá, depende muito do professor. Porque nós temos professores que têm a quarta série, a oitava, outros o magistério. Mas têm aqueles que têm maior interesse já acho que, pela própria luta, esses conseguem se adaptar mais dentro da proposta e aplicar melhor prá criança. Já tem casos que, às vezes não por vontade deles mas por falta até de conhecimento eles não conseguem aplicar assim bem. Mas acho que está se fazendo ela, aplicando ela na medida em que cada um tem as condições, uns melhores outros mais lentos⁹⁸.

Uma professora refere-se à proposta pedagógica elaborada pelo MST para as escolas dos acampamentos e assentamentos, como:

uma proposta boa, porque a proposta do movimento é uma proposta de tornar o sujeito crítico né. Que não fique aí parado acatando tudo que vem de cima. Porque hoje tá um derrame em cima de nós, e se nós não fazer dos nossos alunos uma pessoa crítica, saber dos seus direitos, saber negociar..., Porque eles tem que aprender dentro da escola. Nós vamos lá ter uma audiência com o governador, eles vão ter que ajudar a enfrentar isso aí, como já ajudaram né⁹⁹.

Na avaliação dos professores da E. B. "Margarida Maria Alves", o aspecto positivo e de destaque da proposta pedagógica do MST é o fato dela estar voltada para o desenvolvimento

⁹⁷ Durante o desenvolvimento da pesquisa constatamos que os(as) professores(as) conhecem superficialmente a proposta pedagógica do MST. Muitos(as) nunca leram os cadernos ou boletins do Setor de educação.

⁹⁸ Depoimento de Marioni, diretora da escola pesquisada.

⁹⁹ Depoimento da professora Erodite à autora.

do senso crítico dos educandos, a partir da realidade concreta em que vivem e do trabalho que realizam.

Nessa “fala”, está explícita a idéia de que, se é proposta do movimento é uma proposta crítica e, portanto, ela é uma boa proposta. A criticidade atribuída à mesma está assentada no fato da proposta pedagógica pertencer ao MST, o que indica os limites da compreensão dos próprios educadores acerca do que caracterizam como algo crítico ou alternativo.

Os ensinamentos na escola procuram refletir e dialogar com os educandos como lidar com o poder das autoridades, dos governantes em negociações e mobilizações, passando da “*consciência crítica à consciência organizativa*”, que é o processo onde as pessoas conseguem passar da crítica a uma intervenção concreta na realidade. Aqui, resgatamos a análise de Brandão (1984, p. 171- 172), quando afirma que

a comunidade camponesa demonstra que sabe que a escola é um instrumento para ensinar a ‘nós’ o código de símbolos e relações ‘deles’, para se aprender a lidar com o mundo ‘deles’. É o lugar específico onde a criança aprende agora o saber de que o adulto se reconhece precisando dominar cada vez mais: a ‘linguagem’ da língua e do cálculo, a fala dos símbolos, os segredos das regras da cidadania; não para ser um melhor cidadão, mas para ser pelo menos um subalterno menos explorado. (...). É para ensinar através da criança e do adolescente, a cultura camponesa a lidar com o mundo de cultura do sistema que a escola é vista servindo.

As dificuldades dos professores para promover a crítica à proposta do MST podem estar fundamentadas na ausência de participação nos momentos de efetiva elaboração dos pressupostos da proposta. Um dos professores, que recentemente concluiu o curso de formação de educadores a nível de 2º grau, realizado pelo MST, explica que “*existe um distanciamento entre os pensadores da proposta pedagógica e quem realiza a prática nas escolas dos assentamentos*”. Esta “fala” só vem confirmar nossas análises.

O depoimento da coordenadora do Setor de educação do ST em Santa Catarina, a seguir, também confirma que a falta de formação dos professores interfere na implantação da proposta pedagógica, haja visto que

em alguns estados é uma dificuldade porque as pessoas que entraram agora pegam o material e é uma coisa mecânica prá algumas pessoas, acha, que essa é uma formação que está escrita e tal e não compreendem a essência que está ali dentro, não compreendem que essa questão é uma questão que precisa ser construída em cada local, que eles têm que construir do seu jeito, de sua forma, dentro desses princípios. Mas as pessoas acabam pegando esse material e pensando 'vamos repassar isso', não compreenderam a essência mesmo da coisa¹⁰⁰.

O critério de que “tem mais interesse em desenvolver a proposta quem participou da luta” não nos parece ser o suficiente para que a proposta de fato se concretize. A própria proposta aponta limites para sua realização através desses profissionais, quando afirma que “*um educador, uma educadora que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimento não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos de ensino na perspectiva da educação do MST*”¹⁰¹. Neste sentido concordamos com o MST, pois entendemos que para realizar efetivamente sua tarefa de ensinar/aprender, o professor precisa conhecer o conteúdo e as formas de melhor apreensão pelos educandos. No dizer de Freire (1993, p. 81), “*ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido.(...) refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos*”.

Apesar de admitirem ter dificuldade em aplicar a proposta pedagógica do MST na íntegra por falta de formação suficiente, os professores da E.B. “Margarida Maria Alves” afirmam ser difícil deixar a família por um ou dois meses no período de férias para freqüentar o curso de formação de professores coordenado pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa - FUNDEP, realizado em Braga, no estado do Rio Grande do Sul.

¹⁰⁰ Depoimento da coordenadora do Setor de Educação do MST em Santa Catarina à pesquisadora.

¹⁰¹ MST, 1996, p. 15.

3.2.3. O Planejamento, os Planos de Ensino e os Conteúdos

Para efetivar a sua proposta pedagógica, o MST sugere a modificação do currículo das escolas existentes nos assentamentos. Além da listagem dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada área de ensino, “o conteúdo de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola”¹⁰², tais como as festas, jogos, o estudo e o trabalho são incluídos como currículo. Por conteúdo, o MST entende “o conhecimento científico que nos ajuda a realizar o trabalho ou a responder as nossas perguntas sobre a nossa realidade”¹⁰³. Para tanto, recomenda que a primeira atribuição do professor do assentamento seja identificar e conhecer profundamente a realidade do assentamento, como se caracteriza, como vivem as famílias, os problemas na organização, na produção, o relacionamento entre as pessoas, quem são os educandos da escola, que lugar ocupam no assentamento, quais seus problemas, etc.

O currículo para a escola que o MST pretende construir indica a prática como ponto de partida e de chegada. Deve garantir às crianças o desenvolvimento de atividades práticas, como: horta escolar, cuidados com o prédio escolar, mini-farmácia, mini-indústria, mini-mercado. Através dessas atividades, os estudantes precisam aprender a se organizar e a trabalhar coletivamente e os conteúdos trabalhados na escola precisam ajudá-los a melhor compreenderem as atividades que desenvolvem no seu cotidiano e sua situação na sociedade, bem como possam ser capazes de vislumbrar uma outra realidade. Esse currículo não é de responsabilidade somente dos professores, mas do conjunto de todo assentamento.

Percebemos, com isso, que o currículo é concebido de modo mais abrangente. Inclui o conjunto de atividades desenvolvidas na/pela escola que atinge direta e indiretamente o

¹⁰² MST, 1992b, p.2.

¹⁰³ MST, 1992b, p. 13. Neste caderno, após recomendar que não existem modelos pré-determinados de currículo e de planejamento e que cada realidade é única, o Setor de Educação lista uma série de temas geradores, questões sobre esses temas e objetivos para cada área de ensino com “sugestões”.

processo ensino-aprendizagem. Onde o saber de classe é valorizado como ponto de partida para o trabalho pedagógico (Veiga, 1991).

Dessa forma, o MST desfaz a idéia de que o processo ensino aprendizagem só ocorre na sala de aula e os conteúdos das áreas de ensino passam a ser determinados em função das atividades práticas que a escola está desenvolvendo.

Para a elaboração do currículo da escola, o MST propõe a realização de um planejamento participativo e define que

planejar é pensar antes de fazer. É antecipar no pensamento (e no papel) os passos de uma ação. É ir refletindo sobre cada passo e preparando o seguinte. Pensar sobre o fazer é, basicamente, tomar decisões sobre este fazer. O planejamento é, então, um processo, (também de ação) de tomada de decisões sobre determinada ação¹⁰⁴.

Esse planejar implica pensar a escola em toda a sua dimensão e contexto desde o cotidiano da sala de aula. Reafirma o MST que esse planejamento deve ser coletivo. No momento do planejamento, configura-se um processo eminentemente educativo, haja visto que, para o movimento, isso se caracteriza como instância de participação democrática na escola.

Os coletivos pedagógicos para o MST são constituídos pela equipe ou núcleo de educação formado por um grupo de pessoas que se reúne sistematicamente para discutir e avaliar as práticas educativas que vêm ocorrendo nos acampamentos ou assentamentos, com o objetivo de qualificá-las. O coletivo dos professores também se constitui num coletivo pedagógico, na medida em que estuda, planeja e avalia as aulas, a escola, etc. O MST inclui, ainda, nesses coletivos pedagógicos, a equipe que coordena cursos ou eventos formativos. São esses coletivos pedagógicos espaços privilegiados de formação permanente.

¹⁰⁴ MST, 1995a, p.5.

Como o currículo deve dizer respeito à realidade dos educandos, os conteúdos serão estudados através de Temas Geradores, que podem surgir do interesse dos estudantes ou das necessidades mais urgentes do assentamento. Neste caso, a influência freireana se faz presente.

Para o MST, temas geradores

são assuntos ou questões extraídas da realidade, seja a mais próxima e atual, seja realidade de uma época, mais geral. Em torno destas questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. São GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade...¹⁰⁵

A escola, ao definir os temas geradores, não deve ignorar os objetivos específicos de cada série. Isso significa que diferentes séries podem estar estudando o mesmo tema mas em níveis de complexidades adequados às diferentes fases em que se encontram os educandos.

O MST parte da concepção de que nem todos os conteúdos são socialmente formativos, nem socialmente úteis. Como os conhecimentos são construídos socialmente, eles se apresentam impregnados de interesses sociais e políticos. Desta forma, há questões mais ou menos importantes para serem abordadas num currículo. Isso significa dizer que o currículo para as escolas dos trabalhadores deve contemplar conhecimentos que levem em conta os seus interesses. Que tenham como perspectiva a formação de sujeitos de ação política e socialmente.

Os planos de ensino são roteiros constituídos dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano ou semestre letivo; são também denominados de planos de curso.

A forma como o planejamento e os planos de ensino estão organizados na escola que pesquisamos é curiosa. Não existe aparentemente qualquer relação com a proposta pedagógica do MST, haja visto se constituir num plano que lista os conteúdos a serem desenvolvidos em cada área de ensino, para cada série, durante todo o ano letivo. É o que podemos observar nos

¹⁰⁵ MST, 1995a, p.18. A metodologia utilizada pelo MST, baseada nos temas geradores, tem sua origem em Paulo Freire, quando da utilização desta na alfabetização de adultos.

conteúdos da disciplina Integração Social retirados do plano de ensino da professora da 4ª série:

Conteúdos	Objetivos	Cronologia	Estratégia	Avaliação
Recapitular a matéria do ano anterior;	Recapitular a matéria do ano anterior;	1º Bimestre	Quadro de giz;	Participação;
◆	◆	◆	◆	◆
Localização do Brasil na América do Sul conforme: Equador, Trópico, Hemisférios e meridianos;	Localizar o Brasil na América do Sul;	Fevereiro	Exercícios;	Prova;
◆	◆	◆	◆	◆
Brasil: Regiões, Estados, Território, Capital;	Saber dividir o Brasil em regiões e conhecer a política administrativa;	Março	Mapa político do Brasil;	Correção;
◆	◆	◆	◆	◆
Descobrimiento do Brasil;	Localizar a região sul no Brasil, seus estados e principais cidades;	Abril	Aula expositiva;	Observação.
◆	◆	◆	◆	
Criação de Brasília;	comemorar as datas cívicas.		Gravuras.	
◆				
Localização da Região Sul, seus estados e cidades;				
◆				
Datas comemorativas.				

Nenhuma referência é feita no plano sobre a proposta pedagógica do MST ou ao fato da escola estar localizada num assentamento. Apesar dos professores e da secretária da educação afirmarem que

a proposta que a prefeitura fez é baseada na proposta do movimento ou que nós aplicamos as duas [referindo-se à proposta do MST e à proposta da prefeitura], porque você não pode separar

uma da outra. Tem que trabalhar as duas em conjunto dentro da sala. Não tem divergência entre as duas, dá prá trabalhar¹⁰⁶.

Os objetivos desses planos de ensino parecem ser aplicáveis a qualquer realidade, pois nenhuma relação ou citação à especificidade daquela escola se faz presente; não há articulação entre os conteúdos e os objetivos, ou seja, o que pretende a professora ao “*recapitular a matéria do ano anterior*”? Qual a intenção dela ao trabalhar com seus educandos a “*localização do Brasil na América do Sul*”? Será para situá-lo em relação aos países desenvolvidos analisando as relações de dominação e resistência existentes? Ou, simplesmente para que os estudantes possam identificar o Brasil no mapa da América do Sul? Os conteúdos propostos para o processo pedagógico proporcionam aos educandos a compreensão da realidade e o questionamento sobre ela, ou contribui para que eles se mantenham na alienação?

O professor precisa ter clareza sobre os objetivos que pretende alcançar, deve ter claro sua intencionalidade. Afinal, os objetivos são “*o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico*”¹⁰⁷. Eles anunciam as intenções do professor sobre o que deseja que os educandos estudem no decorrer do processo de ensino; “*explicitam o rumo a ser imprimido ao trabalho escolar, em torno de um programa de formação*”¹⁰⁸. Quando um objetivo é bem elaborado permite o planejamento da estratégia de ação e dos critérios para avaliar seu alcance. Pois há uma estreita relação entre os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. A distribuição dos conteúdos por área de ensino, aparentemente aleatória, não representa um conjunto de conhecimentos neutros, mas é o resultado de uma seleção realizada por alguém; de uma escolha a partir dos conteúdos que são definidos quando se elaboram planos de ensino ou de

¹⁰⁶ Depoimento da Secretária Municipal de Educação de Calmon à pesquisadora.

¹⁰⁷ Libâneo, 1991, p. 123.

¹⁰⁸ Libâneo, 1991, p. 126.

aula. A metodologia utilizada, bem como o processo de avaliação que se realiza, estão permeados de concepções de mundo e de ideologias.

A forma como está organizado este plano de ensino deixa a impressão de que a preocupação é cumprir o programa, como se o programa estabelecido não pudesse ter sua validade questionada. Ao cumprir o programa, o professor pode acreditar que está cumprindo com seu compromisso diante dos educandos, por isso se esforça em sua transmissão mesmo que os conteúdos estejam acima das necessidades e interesses dos mesmos. (Vasconcelos, 1995).

O conhecimento precisa ser significativo, ele não tem sentido em si mesmo; só tem sentido quando proporciona a possibilidade do educando compreendê-lo e criticá-lo no sentido de vislumbrar a transformação da realidade. No dizer de Kosik (1976, p. 22), *“o homem para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si”*.

O MST sugere que os conteúdos das áreas do conhecimento sejam determinados a partir das necessidades que as atividades práticas vão criando ou em função das necessidades coletivas do assentamento. Isso não significa abandonar os conteúdos de cada disciplina mas, *“fazer avançar o conhecimento das crianças sobre a realidade próxima e distante”*¹⁰⁹. Os conteúdos precisam ser vistos como instrumentos imprescindíveis à construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos. Ao planejar sua aulas, o professor precisa escolher os conteúdos que vão fazer os educandos entenderem melhor o tema que estão estudando ou a atividade que estão desenvolvendo.

Para Libâneo (1991, p.133), o professor pode se utilizar de três fontes para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo pedagógico. São eles: *“a programação oficial; os conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de ensino e, as exigências teóricas e práticas*

¹⁰⁹ MST, 1992b, p. 4.

colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade". Para o mesmo autor, a questão não é simplesmente "adaptar" os conteúdos à realidade dos educandos e sim "transformá-los" de modo que, através deles, sejam contempladas as exigências teóricas e práticas da prática de vida dos educandos.

Gramsci (1989(b), p.129) apresenta a dimensão que precisa ser atribuída aos conteúdos e aos métodos da escola elementar única quando afirma:

nas escolas elementares, dois elementos participam na educação e formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo que as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore.

Ao expor sua concepção sobre os conteúdos a serem desenvolvidos na escola elementar única, Gramsci tem como preocupação a formação da criança de forma a constituir-se num cidadão "*capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*". (1989b, p. 136).

No plano de ensino que analisamos, como estratégias de ensino, são citados os recursos a serem utilizados no desenvolvimento das aulas e a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento dos conteúdos não aparece. Para nós, a metodologia é determinada pela relação objetivo-conteúdo e representa o "como" do processo de ensino; nela estão caracterizadas as ações que serão desenvolvidas pelo professor e pelos educandos, no sentido de atingir os objetivos e conteúdos propostos. E os recursos didáticos são os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos educandos no desenvolvimento do processo pedagógico.

Apesar dos planos de ensino não contemplarem a realidade onde está inserida a escola, os professores desenvolvem suas atividades pedagógicas voltadas para aquela realidade. Como é o caso, por exemplo, da reconstituição histórica, através de fotografias expostas na sala de aula,

do processo vivido pelas famílias desde a ocupação e acampamento até o assentamento. Com o título: “*Nossa Luta, Nossa História*”, as fotos registram a história das crianças e suas famílias, desde as ocupações, até as últimas comemorações realizadas no assentamento. Em muitas fotos, está presente o dia-a-dia da escola, onde as crianças realizam trabalho na roça de milho, apresentam dramatizações etc. Ou ainda, os textos produzidos pelos educandos ou os textos utilizados como leitura, já relacionados anteriormente. Sendo assim, se considerássemos apenas os planos de ensino, por certo não teríamos o entendimento de que aquela não necessariamente representa o que ocorre na escola pesquisada. Portanto, acreditamos que muito ainda se oculta dessa ação pedagógica, o que nos deixa limitados em relação à sua análise.

Vejamos o depoimento a seguir:

Dependendo do conteúdo dá prá você colocar, só que tem certas coisas que não tem. Tem dias que você também trabalha os conteúdos normal, que é necessário, né. Tipo assim, quando tem algo que envolva mais, como a criação da cooperativa no ano passado, foi trabalhado sobre a questão da cooperativa. As datas, você lembra toda a história do assentamento conforme vão chegando as datas, daí você encaixa tudo isso. Dessa maneira você vai trabalhando. E daí você tenta nesses textos que você dá, você tenta colocar a parte de gramática, os exercícios, porque você não pode deixar essa parte de fora, simplesmente isolar essa parte, porque eles vão precisar disso¹¹⁰.

O depoimento acima relata exatamente o que observamos durante nossa estada na escola. Quando existe algum fato ou acontecimento relevante no contexto do assentamento, do MST ou da sociedade, faz-se a relação com o conteúdo; quando não, o conteúdo aparece de forma isolada.

Temos percebido que as datas comemorativas têm um espaço significativo no processo ensino-aprendizagem realizado nesta escola. Pensamos ser este o vínculo mais evidente entre a

¹¹⁰ Depoimento da professora Arcida à pesquisadora.

escola e a proposta pedagógica do MST. As datas comemorativas a que nos referimos dizem respeito àquelas datas estabelecidas pelo próprio MST ou pelo assentamento e consideradas importantes para a classe trabalhadora, onde também se incluem algumas datas oficiais do nosso país.

Para a efetivação desta atividade, o MST elaborou um caderno de formação cujo tema é Calendário Histórico dos Trabalhadores. Neste, o movimento afirma que *“um povo que não conhece sua história, que não homenageia seus mártires; um povo que não cultiva sua cultura, seus valores, suas tradições de luta, é um povo frágil. Arrebenta-se no primeiro combate”*¹¹¹. Ainda neste caderno, o MST sugere que sejam incluídas outras datas estaduais, regionais, municipais e do assentamento, que mereçam registro e comemoração, em especial as que dizem respeito à luta pela terra. Questionamos: sendo o processo de organização e luta do MST uma construção coletiva, por que a necessidade de heróis e mártires individualizados ?

Podemos exemplificar este argumento através das atividades artísticas realizadas pelas crianças, enfatizando a questão da Reforma Agrária, onde através de uma peça de teatro simulam uma reunião de núcleos de famílias. Ou então, quando comemoram festas juninas e realizam o tradicional casamento caipira, porém este casamento caipira tem como noivo o “Sr Povo Lavrador” e como noiva a “Srta. Terra de Todos”¹¹². Ainda, podemos citar a peça de teatro sobre a Candelária e o teatro sobre os nomes das escolas para comemorar o dia da escola ou homenagear a líder camponesa Margarida Maria Alves. Se utilizam do teatro, desenhos, poemas e músicas para recontar sua própria história, da ocupação, da chegada na terra, das caminhadas, etc.

¹¹¹ MST, Calendário Histórico dos Trabalhadores, 1993.

¹¹² Ver anexos.

Ao continuar expondo sua preocupação com as formas de ensinar aos alunos, uma professora afirma que a proposta pedagógica do MST não é difícil de ser aplicada desde que se tenha material necessário para discutir, “porque tem certos conteúdos que você fica se perguntando, o que você vai fazer. Chega uma época você fica assim, não sabe nem o que vai inventar. Você não sente vontade de pegar coisas velhas, sente vontade de procurar coisas novas”¹¹³.

A falta de material de apoio para o desenvolvimento das atividades é um problema colocado para a escola pública de modo geral e se constitui em mais um limite para a concretização da proposta pedagógica do MST. Os livros são escassos, revistas não existem, jornais, quando recebidos pelas escolas do meio rural, chegam com um atraso de até uma semana. Restam-lhes apenas os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), geralmente sem opção de escolha. Isso limita a possibilidade dos educandos e professores terem acesso a uma série de experiências de estudo.

Conforme depoimento de uma professora, existe mais relação entre os conteúdos de Matemática e Ciências,

principalmente na área da Matemática e Ciências, usam muito, porque tem a questão do carvão, a questão do preço do milho, do preço do feijão, o que custou prá ele plantar, o que ele vai tirar de lucro, a questão da água, do saneamento. Isso daí a gente tem que sempre dar um toque, porque é a vida deles né?¹¹⁴.

Este depoimento nos coloca novamente diante da discussão sobre o que é ensinar para a realidade. Na proposta pedagógica do MST, a concepção do ensino voltado para a realidade não significa limitar-se às questões do âmbito do acampamento, ou do assentamento, ou do MST, mas vai além, extrapolando para a realidade mais distante. Porém nossas observações comprovam o quanto o conteúdo da escola está restrito ao assentamento e às condições de

¹¹³ Depoimento da professora Arcida à pesquisadora.

¹¹⁴ Depoimento da professora Erodite à pesquisadora.

vida das famílias assentadas. Como poderia ser diferente se nem mesmo as professoras têm acesso à realidade mais distante?

Não poderia esta mesma professora, ao abordar a questão da água, situar geograficamente os lençóis d'água existentes no assentamento até o processo de tratamento e distribuição de água existentes no município, no estado, no país; ou ainda, no estudo do carvão, situar no estado ou país, os municípios produtores de carvão, bem como as condições de trabalho nos carvoeiros e a utilização do carvão? Realizando visitas de estudo com apresentação de relatórios, textos, etc ? Neste sentido, concordamos com Whitaker e Antuniassi (1993, p. 37) quando afirmam que *“só haverá enriquecimento para a criança se ela puder manter o contato com os dois mundos: aquele que se desvanece mas resiste, e aquele que se apresenta como vitorioso; para compreender que são uma só e a mesma realidade”*.

Apesar dos pais e alunos considerarem que os conteúdos estudados na escola são utilizados no dia-a-dia, poucos são os que conseguem exemplificar de forma prática sua aplicação. Um aluno diz que aquilo que aprende na escola utiliza no seu dia-a-dia *“quando ajudo a mãe a fazer o serviço, limpo a casa. Porque teve hora que nós limpemo lá [na escola]. Agora que tem merendeira não precisa mais ajudar”*¹¹⁵. Para esse aluno, o fato de contribuir na limpeza e organização do espaço escolar se constitui numa aprendizagem para sua vida cotidiana.

Quando questionamos a coordenadora do Setor de Educação do MST em Santa Catarina sobre o procedimento das professoras da escola que pesquisamos, em relação à proposta pedagógica que utilizam, ela afirmou:

o que ocorre em Calmon é que eles ainda não têm uma proposta, o que eles têm é uma listagem de conteúdos mínimos que têm que ser trabalhados nas escolas. Quanto a isso nós não temos

¹¹⁵ Depoimento de um aluno da 4ª série à pesquisadora.

interrogação nenhuma a fazer porque nós também temos uma listagem mínima de conteúdos para serem trabalhados¹¹⁶.

Esta “listagem de conteúdos mínimos” diz respeito aos conteúdos das diferentes áreas de ensino, para cada série, e se constitui no programa das disciplinas.

O fato desta escola não apresentar um trabalho mais aproximado da proposta pedagógica do MST não significa que ela não esteja caminhando no sentido de alcançá-la, haja visto as iniciativas dos professores em elaborar um planejamento participativo da escola, que tirou como uma das metas o desenvolvimento da cooperação, que é um dos princípios da proposta pedagógica do MST.

3.2.4. A Participação dos Pais e das Mães na Escola

Quanto à participação dos pais e das mães na escola que pesquisamos, pudemos observar que na grande maioria ocorre quando solicitados(as) pela escola em reuniões e festas comemorativas, ou quando precisam prestar algum serviço à escola. Eles(as) são chamados(as) para lavar o prédio escolar, consertar vidros e encanamentos, para roçar o pátio antes de começar as aulas, prá assinar os boletins, entre outras atividades. Pais e mães são requisitados como mão-de-obra gratuita para a manutenção da escola ou para a promoção de atividades lucrativas que auxiliem a escola, devido à insuficiência de recursos advindos do Estado.

A participação destes(as) em reuniões é bastante significativa, pudemos observar através das assinaturas contidas no livro de atas das reuniões. No início do ano letivo é realizada uma reunião onde os professores apresentam a maneira como irão trabalhar durante o ano, porque nem todos(as) conhecem o trabalho realizado pela escola. Durante o ano letivo, são realizadas reuniões a cada dois meses de forma a agrupar todas as séries. Essas reuniões são preparadas antecipadamente por “**uma diretoria, mais uma comissão que antes de fazer a reunião com os pais, a gente**

¹¹⁶ Depoimento da Coordenadora do Setor de Educação do MST em Santa Catarina à pesquisadora.

[professores e direção] senta com essa comissão e prepara a pauta de discussão com eles. Daí escolhe o coordenador, discute antes com essa comissão e depois com os pais”¹¹⁷.

Esses mesmos pais e mães, que participam durante o ano letivo das atividades relacionadas à manutenção da escola, no final do ano letivo são chamados(as) para avaliar o trabalho dos professores e até a escolher professores para o ano seguinte: “No final do ano é feita uma avaliação dos professores, do trabalho deles; os professores também fazem uma avaliação dos alunos. É difícil alguém que não queira vir”¹¹⁸. Essa avaliação realizada pelos pais e pelas mães pode determinar a permanência ou não dos professores na escola. Nesse caso questionamos: quais os critérios utilizados por esses(as) pais e mães na avaliação ou escolha de professores, se a participação deles(as) ainda não ocorre no desenvolvimento do processo pedagógico?¹¹⁹ Como os pais podem escolher este ou aquele professor se na sua maioria são analfabetos? Essa não seria uma forma de garantir a vaga para aqueles professores que não possuem habilitação, usando como critério o fato deles estarem há algum tempo na escola e serem bem conhecidos? Por que a Secretaria Municipal de Educação ainda não estabeleceu um processo seletivo para as vagas existentes nas escolas a partir de critérios como formação, tempo de serviço e teste? Consideramos a participação dos pais e das mães um critério fundamental para a efetivação da democratização da escola, porém essa participação deve ocorrer efetivamente em todos os momentos, pedagógicos ou não. Esse processo de democratização implica na participação da escola nos processos decisórios da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da escola. Para o MST, “crianças que vivam a experiência concreta de construir uma escola democrática, vão ter bem mais facilidade de participar do coletivo do seu assentamento, da

¹¹⁷ Depoimento de professora Marili à pesquisadora.

¹¹⁸ Depoimento da professora Arcida à pesquisadora.

¹¹⁹ No trabalho de Planejamento geral da escola, realizado pela pesquisadora, em 10, 11 e 12/02/97, a principal meta da escola para este ano é “Aproximar escola e comunidade”.

organização do MST, do sindicato de seu município, da luta pela DEMOCRATIZAÇÃO de toda a sociedade”¹²⁰.

Freire (1993, p.111), afirma que,

defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos que resulte a programação dos conteúdos das escolas (...), não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como ‘proprietários’ exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos

A Escola Básica “Margarida Maria Alves” distribuiu em maio de 1996 um questionário para as famílias assentadas no sentido de diagnosticar os anseios da comunidade para com a escola e, a partir deste, elaborar o planejamento global da escola e o regimento interno. Esse questionário que deveria ter sido entregue até 15 de junho de 1996, não retornou. O prazo foi ampliado para 15 de dezembro e, até o momento da pesquisa, dos noventa questionários entregues, apenas vinte retornaram. Pensamos ser o questionário um instrumento difícil de ser respondido pelas famílias, haja visto o nível de escolaridade destes e o nível das questões abordadas, como por exemplo: Que escola nós queremos? Quais as instâncias de direção da escola? Além dos conteúdos básicos o que mais trabalhar nas aulas em função dos objetivos da escola e a realidade do assentamento? É necessário regras de como se comportar dentro e fora da escola? Quem vai fazer essas regras? Vai existir algum tipo de punição? Qual? Quando o aluno será punido? Como vamos fazer a avaliação da escola e dos alunos? Vamos utilizar notas para avaliar? O que será utilizado na avaliação?

Acreditamos ser esse um passo na construção de uma escola que contemple os desejos e necessidades dos setores subalternos, porém faz-se necessário adequar os procedimentos para a elaboração do Plano Geral da Escola e, mesmo, da discussão sobre a escola, para a realidade do

¹²⁰ MST, 1992a, p. 21.

assentamento, considerando aquilo que a proposta pedagógica tem como seu princípio que é *“a realidade como base de produção do conhecimento”*.

O planejamento global da escola não pode se limitar ao preenchimento de questionários, mas deve ir ao encontro da efetivação dos desejos da comunidade escolar. Para Libâneo (1991, p.223), o planejamento escolar tem como função:

a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de construção democrática; b) expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; c) assegurar a racionalização, a organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina; d) prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos; e) assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar), e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais; f) atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo da conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana; g) facilitar a preparação das aulas.

O coletivo de professores da Escola Básica “Margarida Maria Alves” tem desenvolvido alguns trabalhos junto à comunidade assentada no sentido de fortalecer suas relações, entre elas podemos citar:

- ◆ a elaboração do plano global da escola e o planejamento anual (citado anteriormente);
- ◆ a elaboração do regimento escolar;
- ◆ a busca das crianças que se evadiram da escola; (24 alunos retornaram às aulas, após a ampliação de 5ª a 8ª série);
- ◆ mobilização junto às famílias para reivindicação do transporte coletivo dos estudantes dentro da área de assentamento, devido à distância entre as residências e a escola;

Pretendem ainda os professores:

- ◆ formar grupos de jovens com os alunos do ginásio;
- ◆ fazer mutirão com os alunos e pais nas estradas internas ao assentamento para sua conservação;
- ◆ reunir mensalmente pais, mães, professores e alunos para discutir e encaminhar questões relativas à escola e ao assentamento;
- ◆ fortalecer os núcleos de famílias para que estes possam discutir a educação dos seus filhos, bem como apresentar soluções;
- ◆ fazer plantio de mudas de erva mate pelos alunos no terreno da escola, para que sejam comercializadas;
- ◆ se mobilizar para pressionar prefeitura municipal a assumir o cascalhamento das estradas até as comunidades do assentamento, antes que se expire o mandato do atual prefeito¹²¹.

Faz-se presente nessas ações a preocupação com a educação que acreditam ser necessária para as crianças assentadas. Além da preocupação com a escola podemos perceber a preocupação com as condições do assentamento e das famílias assentadas. Fica ainda evidente no projeto do plantio das mudas de erva mate, no mutirão e nas diferentes formas de organização coletivas propostas a tentativa da gestão participativa como os elementos dessas ações. Apesar das dificuldades que encontram na efetivação da proposta pedagógica do MST, percebemos com essas iniciativas que a escola caminha em direção a ela.

O trabalho raramente é citado na escola, Segundo a diretora da escola, o trabalho só acontece quando há a atividade da roça. Com a ampliação da escola de 5ª a 8ª série, esse trabalho agora é de responsabilidade do professor de Preparação para o Trabalho (PPT).

¹²¹ GUZI, Dilse Cechetti. 1996, p. 22.



Figura 6

Educandos da 1ª a 4ª série e a roça de milho por eles cultivada

3.2.5. O Processo de Avaliação

Outro relevante aspecto previsto na proposta pedagógica do MST é a avaliação, tida como uma garantia do avanço de sua proposta. A avaliação do processo ensino aprendizagem não envolve somente os conteúdos desenvolvidos mas a aplicação desses conteúdos na vida prática, ou seja, “*não adianta saber fazer contas no caderno e não conseguir usar essas contas para calcular os gastos, para adubar a nossa horta...*”¹²². Assim, avaliação é concebida como a possibilidade de perceber e superar os limites da proposta.

¹²² MST, 1992b, p. 18.

Para o MST, o processo avaliativo deve ocorrer durante o desenvolvimento das atividades, bem como no final da unidade trabalhada; ele pode ser feito através de grupos de discussão, através de provas ou testes (sem o autoritarismo tradicional), através de relatórios elaborados pelos educandos e outros. Como todo processo educativo ocorre de modo coletivo, a avaliação também deve ser responsabilidade do coletivo de pais, professores e estudantes na perspectiva de servir de instrumento de reflexão para uma constante tomada de decisão, buscando superar, entre outros, a fragmentação do fazer pedagógico.

Constatamos, através da análise dos boletins e cadernos publicados pelo Setor de Educação do MST, que estas publicações não são endereçadas somente aos professores, mas sim ao coletivo das famílias assentadas para que sejam discutidos, questionados e avaliados. O professor, no entanto, não está eximido da responsabilidade de coordenar as atividades realizadas pelos educandos. Pelo contrário, reafirma o papel do professor no sentido de que este deve

acompanhar o desenvolvimento de cada aluno nos vários tipos de atividades, identificando suas potencialidades e dificuldades e acionando o coletivo para que trabalhe sobre elas; analisar regularmente o registro que as crianças vão fazendo no seu caderno; dar ênfase aos hábitos pessoais de leitura, de estudo, de higiene, de organização dos próprios materiais; prestar atenção no jeito que as crianças trabalham em grupo; refletir com elas sobre os problemas que vão aparecendo tais como o 'um faz e os outros olham', ou 'eu sei e vocês não sabem', ou ainda o 'cada um faz o que quer'; garantir um sistema de avaliação pessoal e coletiva, que seja rigoroso sem ser intimidador¹²³.

Ao estabelecer este princípio pedagógico, o MST enfatiza a necessidade do educador conhecer cada estudante, suas peculiaridades, seus limites e possibilidades. Desta forma, acredita o movimento, o processo coletivo como um todo terá um avanço. Mas adverte que, quando a intervenção do professor ocorre no coletivo, existem mais possibilidades de se extrapolar o nível do paternalismo existente nas relações entre educadores e educandos. Afirma

¹²³ MST, 1992a, p.12.

ainda que, “no coletivo o processo se torna mais conflitivo, mais transparente, com possibilidade maior de crítica e autocrítica”¹²⁴.

Tal como se encontra no plano de ensino analisado no item anterior, a avaliação se caracteriza de forma tradicional, onde inclui a participação e a prova como instrumentos de verificação sobre o conhecimento alcançado pelo aluno em relação ao conteúdo estudado.

Na nossa concepção, a avaliação se constitui num elemento fundamental para o alcance de uma proposta pedagógica transformadora; faz parte de um processo mais amplo que envolve toda a estrutura e todos os componentes do sistema escolar.

Conforme relato de uma professora da escola pesquisada,

ao iniciarmos os trabalhos com o MST achávamos que deveríamos deixar completamente de fazermos a prova com o aluno, porque este tipo de avaliação era apenas classificatória como é feito na maioria das escolas onde nós tínhamos estudado. Com o passar do tempo, a prática cotidiana foi nos ensinando como deveríamos trabalhar, adquirimos por fazer a prova escrita, mas além do número, fazer as outras formas de avaliação¹²⁵.

Sendo assim, os professores dizem utilizar outros instrumentos para a avaliação dos educandos. Para eles, a avaliação é feita mediante exercícios escritos, relatórios, produção de textos e tenta considerar o educando em outras dimensões, levando em conta a iniciativa nos trabalhos que desenvolvem, o senso de coletividade e o companheirismo, entre outros.

A professora da escola pesquisada, Dilse Cechetti Guzi, em sua monografia de final de curso, cujo tema é “Evasão Escolar em Debate”, relata um fato que consideramos importante para a análise que fazemos, por isso o transcrevemos na íntegra:

¹²⁴ MST, 1996, p.23.

¹²⁵ GUZI, Dilse Cechetti. Evasão escolar em debate (monografia de final de curso), 1996, p. 12

Um fato interessante aconteceu com uma das turmas de 5ª série, onde na segunda feira cheguei até a sala de aula e falei: - Esta semana vai ter prova.

Todos se assustaram e já comentavam que tinham que estudar para tirar nota boa.

No dia seguinte naturalmente eu disse: - Pensei de fazer uma avaliação das nossas aulas de geografia. Lancei oito questões, responderam todas sem olhar no caderno. Todos os 23 alunos tiveram boa nota. Na sexta-feira, último dia de aula de geografia, cheguei, na sala estavam todos de cabeça baixa estudando para a prova. Eu estranhei e logo perguntei:

- Por que esse silêncio ?

- Ué, a professora não disse que essa semana ia fazer prova ?

Eu respondi: - Sim, mas nós já fizemos a prova. Expliquei da avaliação que tínhamos feito. Todos riram, e alguém disse:

- A professora pegou nós de mansinho.

E no “bate-papo” que tivemos entramos em um acordo: Ninguém mais fala de prova e sim de avaliação. Após este acontecimento, tiramos boas lições que deverão nos ajudar muito¹²⁶.

Isso nos leva a pensar sobre a substituição da expressão mais comumente utilizada que é a “prova” pela expressão “avaliação”. Na verdade o que modificou? Verificar o conhecimento adquirido pelos alunos na disciplina de Geografia, continuou sendo o objetivo da professora. Será tão simplista assim a questão da avaliação escolar?

Percebemos que mesmo falando em “avaliação” ao invés de “prova”, os procedimentos utilizados para verificação do conhecimento dos estudantes são os mesmos utilizados nas escolas tradicionais: há questões para se responder em forma de prova; os alunos são dispostos em carteiras individuais e distantes uns dos outros; aqui também se dá ponto pelo comportamento e se tira dependendo do comportamento esperado pelo professor; dá-se

¹²⁶ Idem, p. 14.

também nota pela organização do caderno. Enfim, a nota continua a existir, da mesma maneira como ocorre tradicionalmente na maioria das escolas.

É preciso que se perceba que, ao se avaliar o educando, o que deve ser levado em consideração é o processo pelo qual ele passou, neste sentido privilegiando-se o diagnóstico e não a classificação. A avaliação quando codificada em notas contribui na escola da sociedade capitalista para a seleção e exclusão dos estudantes através da rotulação de números. É através deste processo que tem início a seleção dos “melhores”. Aprende-se a valorizar “os que sabem” e a humilhar “os que não sabem” através da comparação de notas.

Outros fatos nos mostram a contradição na afirmação da professora pois, apesar de não se falar em prova, e de se considerar o aluno em toda sua dimensão, a E. B. “Margarida Maria Alves” tem apresentado nos últimos seis anos os seguintes índices de reprovação e evasão:

Ano	Matrícula Inicial	Repetência	Abandono	Matrícula Final
1990	73	02	01	70
1991	86	05	17	74
1992	93	03	12	65
1993	63	13	10	47
1994	64	05	10	48
1995	56	07	01	47

Fonte: Guzi (1996), p. 09

Percebemos que o número de educandos reprovados no ano de 1995 ainda é significativo. O que tem levado esses estudantes à reprovação, se a escola afirma trabalhar voltada para a realidade e diz avaliar de forma diferenciada cada educando? Em que se baseiam os critérios utilizados para manter esses educandos por mais um ano na mesma série?

Conforme os Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de cada mil alunos que iniciam a 1ª série do 1º grau, somente 204 terminam a 8ª série (21%), dos quais somente 58 não repetiram um ano durante os 8 anos (6%). No 2º grau, 84% dos adolescentes em idade de cursá-lo estão fora do sistema escolar. Dos 16% restantes, 10% estudam no período noturno, 5% no período diurno, intercalando com o trabalho e 1% somente estudam¹²⁷. As altas taxas de evasão e reprovação revelam que, aqueles que conseguem entrar na escola, dela são expulsos porque não conseguem aprender ou porque nela não conseguem ficar.

Patto (1991) aponta alguns mitos que alimentam a tese da reprovação e servem de justificativa para a manutenção desta entre os professores em geral: o mito da deficiência da linguagem, o mito da desnutrição, o mito da carência afetiva, o mito da carência cultural, entre outros. Na concepção desses professores, os educandos são denominados: carentes, atrasados, doentes, de aprendizagem lenta, fracos, sem bagagem intelectual e sem herança cultural, portanto, esses estudantes não terão êxito em sua vida escolar.

Para Arroyo (1991a),

não são as carências, a pobreza material e intelectual, e nem os níveis de desenvolvimento psíquico, cognitivo ou cultural do aluno que levam a uma pedagogia do pobre, mas é o destino de classe — futuros pedreiros, bóias-frias, empregadas domésticas, proletários — que justifica a sua não escolarização ou uma escolarização mínima empobrecida.

É principalmente nas séries iniciais que esse processo de seletividade se revela. É essa concepção que tem fornecido as bases teóricas para o projeto político pedagógico de um grande número de escolas que atendem às camadas subalternas. O fracasso não se encontra na escola, mas sim naqueles sem bagagem socio-cultural que a freqüentam.

¹²⁷ Vasconcelos (1994).

No que diz respeito à disciplina, ao entrevistar os estudantes perguntamos-lhes “que tipo de alunos eles se consideravam”, a maioria respondeu ser “bom” e “comportado”, ou “porque a professora disse”, ou “porque não briga na escola e obedece a professora”. Alguns alunos ainda afirmaram serem “alunos trabalhadores” porque ajudam a professora no que ela quiser. Outros afirmaram serem “bons porque estudam e fazem tudo direitinho”. Parece-nos que a representação desses estudantes sobre si mesmos e sobre as relações que estabelecem com os colegas e com os professores é de submissão, justamente o contrário do que prega o MST. Afinal, o estudante ideal tem sido aquele que se apresenta obediente, dócil, disciplinado, responsável, elementos que caracterizam também o bom trabalhador. Sendo assim, aqueles que reprovam são considerados maus estudantes?

Como podemos constatar, a E.B. “Margarida Maria Alves”, assim como a maioria das escolas públicas, ainda não conseguiu superar o fracasso escolar, contribuindo assim para engrossar as estatísticas relativas à questão.

3.2.6. A Participação dos Professores em Cursos de Aperfeiçoamento

Para garantir e efetivar a consolidação de sua proposta pedagógica, o MST juntamente com o Departamento de Educação Rural (DER) da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP)¹²⁸, tem oferecido cursos de formação de professores a nível de 2º grau,

¹²⁸ A FUNDEP está localizada em Três Passos e o Departamento de Educação Rural (DER), tem sede no município de Braga, Rio Grande do Sul. Surgiu em 08 de agosto de 1989 e tem como objetivo “atender as demandas de educação e escolarização alternativa das classes populares do campo, principalmente as que participam das organizações e movimentos ligados à luta pela Reforma Agrária, e pela melhoria das condições de vida da população do campo e da cidade” (FUNDEP, 1994, p.7). Sobre isso ver FUNDEP. Coragem de educar, Petrópolis: Vozes, 1994.

Magistério de 1ª a 4ª série, para as escolas dos assentamentos¹²⁹, em regime de férias. O primeiro curso teve início em janeiro de 1990.

A Escola “Uma Terra de educar”, onde se realiza o curso de formação de professores, formou em 1996 sua quinta turma. São 44 alunos de 10 estados brasileiros¹³⁰, sendo formados dentro de uma proposta de educação popular. A base dessa Educação é a capacitação organizativa, ou seja, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades sociais que permitam às pessoas *“a superação [coletiva] de seus problemas e a implementação de um novo projeto de desenvolvimento, definido a partir de sua ótica de classe”*¹³¹. O princípio metodológico que norteia o curso de formação de professores oferecido pela FUNDEP se constitui no movimento prática-teoria-prática, onde as atividades do curso têm relações com a realidade dos participantes, levando em consideração os conhecimentos que os alunos trazem das experiências práticas de vida. Na análise da FUNDEP *“a experiência tem mostrado que, quando as aulas têm relação direta com as questões da prática, as dinâmicas e os recursos didáticos ficam em plano secundário”*¹³².

Através da proposta de educação popular desenvolvida pela FUNDEP, podemos constatar que os princípios norteadores da Escola “Uma Terra de Educar” se assemelham aos objetivos propostos pelo MST para as escolas dos assentamentos, sendo assim, isso nos leva a perceber que o MST tem se articulado com diferentes entidades para que sua escola alternativa se concretize, na perspectiva de resistir na luta e contribuir para o avanço da cidadania e da democracia em nosso país.

¹²⁹ Para Vendramini (1992, p.143), esse “professor formado exclusivamente para trabalhar nos assentamentos poderá ter problemas funcionais se quiser lecionar em outras escolas. A formação de qualquer professor deve dar-lhe condições de trabalhar em diferentes realidades”.

¹³⁰ Jornal Extra Classe, Ano 1, n.4, jun/jul, 1996, p.13.

¹³¹ FUNDEP, 1994, p.50-1.

¹³² Idem, p. 60.

O professor tem um papel ampliado no processo educativo. As atribuições destinadas a ele extrapolam o trabalho especificamente pedagógico, incluindo a implantação da proposta pedagógica e a vida do assentamento. Na realidade, as atribuições pedagógicas são as priorizadas pelos professores, é o que lhes exige mais tempo de preparação e estudo, pois a maioria deles não têm formação suficiente para o exercício da profissão. Sendo assim, como tornar possível essa escola se os professores do MST ainda não apresentam uma formação acadêmica que permita o desenvolvimento da prática pedagógica desejada para as escolas dos assentamentos?

O coletivo de professores da E.B “Margarida Maria Alves” se encontra mensalmente para elaborar os planejamentos, preparar materiais didáticos, estudar e encaminhar questões relativas à escola. Esses encontros para o grupo de professores são fundamentais, pois na medida em que buscam novos conhecimentos e se atualizam, *“têm melhores condições de implantar uma proposta de educação mais participativa, onde a escola e o assentamento caminhem juntos, construindo caminhos diferentes e ajudando a achar soluções para os problemas existentes”*¹³³.

Além disso, os professores participam ativamente dos cursos promovidos pelo MST ou pela Secretaria Municipal de Educação, apesar das dificuldades que encontram para se deslocarem do assentamento até os locais dos eventos. Numa dessas saídas para oficinas das diferentes áreas de ensino, que se realizaria em Caçador/SC, passaram elas por uma situação tão inusitada, que acabou sendo registrada em forma de poema, que foi escrito por todas as professoras envolvidas. Transcrevemos abaixo algumas estrofes do poema:

*No dia 24 com grande animação
saímos todas de casa
com muita organização
para irmos na oficina que era de educação.*

¹³³ Guzi (1996, p.7).

*Mas, parece que o azar seguiu nossa direção
no caminho a Caçador já gerou preocupação.*

*Por motivo do mau tempo a Kombi bateu num toco
quebrando todos os faróis, causando prejuízo louco.*

O motorista nervoso reagiu com a situação ficamos muito assustadas com aquela confusão.

(...)

*Durante uma semana com grande entrosamento
conseguimos entender a mística do movimento.
Estudamos matemática, geografia, história e ciências.
Tivemos grande proveito com essas experiências.*

*O nosso assentamento é de difícil acesso
ao voltarmos da oficina começou o retrocesso.
A chuva caía forte formando um barro liguento,
arrebentou a embreagem e começou o lamento.*

(...)

*A Kombi estava cheia não dava prá cochilar,
cranças com fome e sono não tinham onde se deitar.
A noite estava longa começamos a cantar para esquecer o sono até o dia clarear.*

(...)

*O sofrimento nos inspirou para escrever esta história
pois sabemos que um dia chegaremos à vitória.
Nosso grupo de professoras sempre foi muito animado,
apesar do sofrimento não deixa a luta de lado.*

*Relembramos sempre a história que retrata nossa vida
Quem não conhece não sabe, como esta luta é sofrida.
Já fazem vários anos que a gente se reúne pois tem sério compromisso
quem a escola assume.*

*Isso é uma ameaça prá burguesia malvada sentir
que no assentamento a educação é avançada.*

*Levamos nossa proposta de educação popular,
que as crianças participem e não se deixem enganar. (...) (grifos nossos)*¹³⁴

Podemos observar neste relato a força e a crença do grupo de professoras de que apesar do sacrifício é válido quando se tem um objetivo maior. Parece-nos que ao reafirmarem o quanto é sacrificado o trabalho na escola, identificam o ensino como “missão” e reforçam o seu compromisso com a educação das crianças assentadas. Apesar das limitações que admitem existir no processo pedagógico da escola, afirmam ser a educação realizada nessa escola, “avançada” e “popular”.

Ao se referirem à escola como “uma ameaça prá burguesia malvada sentir que no assentamento a educação é avançada”, percebemos novamente que o papel da escola no assentamento é o de promover a luta e fazer avançar a organização do MST. É muito mais uma ação militante que as estimula à construção de uma escola “diferente” com as famílias acampadas e assentadas do que a função social da escola enquanto espaço de socialização e reelaboração dos conhecimentos produzidos historicamente. Essa concepção contraria o que pais e mães pensam relação à escola, já que estes(as) esperam que os seus filhos estudem para não precisarem passar pelo que eles(as) passaram ou para que deixem de trabalhar no pesado. Com isso, percebemos que a escola desejada pelo MST se encontra muito mais nos discursos de suas lideranças do que nos anseios da sua base.

Ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade de se aperfeiçoar, as professoras sabem da dificuldade em sair de suas casas, do assentamento ou do município para freqüentar os cursos promovidos pelo MST ou pela Secretaria Municipal de Educação. Em

¹³⁴ Texto mimeografado oferecido à pesquisadora pelas professoras assentadas.

geral, as professoras levam junto consigo seus filhos menores, para que possam atendê-los enquanto estudam. Quando não há esta possibilidade, elas deixam de freqüentar os cursos.

Os professores se referem, no texto, ao desconhecimento da população sobre a realidade da luta das famílias acampadas e assentadas, afirmando que “quem não conhece não sabe como esta luta é sofrida”. Com isso percebemos a importância do trabalho que desenvolvemos, no sentido de contribuir para o esclarecimento da população acadêmica ou não, sobre os processos de luta das famílias acampadas e assentadas na conquista de direitos.

C . O . N . S . I . D . E . R . A . Ç . Õ . E . S

F . I . N . A . I . S

Estou convencida de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se constitui hoje num dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tanto pela expressão política que ocupa no cenário nacional e internacional, quanto pela dimensão social que caracteriza suas lutas pelo direito à terra referenciada como fator de equidade para a qualidade de vida da população brasileira.

Significativa tem sido a tentativa de ampliar seu raio de ação, principalmente quando realiza ocupações próximas às cidades, buscando apoio dos desempregados, dos sindicatos, de determinados partidos políticos, de estudantes, das organizações das donas de casa, entre outros. São essas iniciativas que o faz ocupar um lugar de destaque enquanto organização de trabalhadores, afinal, o MST tem oferecido aos trabalhadores rurais e urbanos uma utopia alicerçada no possível, num momento em que a sociedade brasileira carece de alternativas. A questão agrária está no imaginário de grande parte desses trabalhadores brasileiros que acreditam ser a Reforma Agrária um grande salto na vida do país, resolvendo questões sociais graves.

A utopia defendida pelo MST não se esgota com a conquista da Reforma Agrária; ao buscar a transformação social ela chega também na escola, objeto desta pesquisa. Aqui, encontramos aspectos que evidenciam como a discussão educacional avança; exemplo disso, é o fato de já existir uma proposta pedagógica sendo aplicada nas escolas de acampamentos e assentamentos; o número de publicações sobre educação elaboradas pelo Setor de Educação do próprio movimento; a participação de alunos e pais no processo pedagógico, mesmo que

grau para áreas de acampamentos e assentamentos; os encontros estaduais e nacional de educadores de escolas de acampamentos e assentamentos.

É inegável o avanço de um movimento que consegue elaborar uma proposta pedagógica para as escolas públicas, ainda que localizadas em acampamentos e assentamentos. Isso significa anunciar que as camadas subalternas são portadoras de proposições, uma tarefa até então destinada a técnicos e especialistas.

Contudo, quando a teoria se faz prática os limites da proposta pedagógica no que diz respeito à sua efetivação vão aparecendo.

Sob o olhar do MST, a elaboração de uma proposta pedagógica para suas escolas indica a “certeza” de estar conduzindo o processo educativo de maneira adequada, ou seja, assume o controle de cada momento do fazer escolar para garantir que nada escape às orientações da direção nacional.

A escola é concebida como responsável pelo desenvolvimento econômico pretendido para as áreas de assentamento; o MST imputa à escola o risco de não ultrapassar os limites do próprio movimento, transformando-a numa instituição formadora de quadros para o movimento.

Neste contexto, é possível afirmar que o MST ao elaborar uma proposta pedagógica para as escolas dos acampamentos e assentamentos busca, como possibilidade, garantir a continuidade de sua luta e a efetivação de seu modelo de desenvolvimento econômico através das crianças e adolescentes que freqüentam as escolas. Ou seja, a proposta pedagógica elaborada pelo MST concebe a escola como um instrumento a serviço da luta do movimento, por isso a preocupação em assegurar a transmissão ideológica de idéias, modos de agir e pensar coerentes com as concepções do movimento. Sendo assim, essa escola assume características de uma escola de formação, pois atende especificamente às necessidades e desejos do MST. A escola proposta pelo MST tem o caráter de pública por ser mantida pelo Estado, porém

assume aspectos que a particularizam, principalmente quando prioriza questões específicas dos acampamentos e assentamentos ou quando tem como princípio formar militantes para o próprio movimento. *“Neste sentido se corre o risco (...) de não perceber a dimensão do comum e do universal. E de jeito nenhum os movimentos sociais por si mesmos resolvem o problema do acesso ao saber a à cultura”* (Grzybowski, 1996).

De maneira diversa, na E.B. “Margarida Maria Alves”, a proposta pedagógica do MST somente se explicita quando são abordadas questões referentes ao assentamento, ou quando o conteúdo a ser estudado diz respeito às datas comemorativas estabelecidas pelo próprio MST, ou pelo assentamento e consideradas importantes para a classe trabalhadora.

A falta de formação dos(as) professores(as) é um dos fatores que impede o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade e necessidade daquelas crianças. Isso faz com que a proposta pedagógica do MST ainda não esteja implantada na maioria das escolas localizadas nos acampamentos e assentamentos, fugindo aos princípios determinados pela direção nacional.

O curso de formação de professores a nível de 2º grau não é ainda uma prioridade, haja visto que a habilitação não se traduz numa exigência do MST para o exercício do magistério como profissão. Este curso, com a duração de dois anos, pareceu-nos insuficiente para uma formação adequada, frente às exigências postas na relação que se dá entre o ensinar e o aprender.

No seio dos limites pesquisados, um dos graves problemas, presente no Assentamento “Conquista 5 de Maio”, diz respeito ao trabalho realizado pelas crianças nos fornos de carvão. Além dessas crianças estarem expostas a um trabalho insalubre, a atividade por elas desenvolvidas é uma tarefa que integra o cortejo de exploração do trabalho infantil, ainda que justificadas as necessidades materiais do assentamento. Contraditoriamente, a escola, ao se preocupar em esclarecer para as crianças seus direitos, tem se omitido em discutir essa questão.

Não obstante esses problemas, a comunidade assentada considera a escola “diferente” porque trata de sua realidade. Acreditamos que, para essa escola ser de fato diferente, ela precisa romper com os limites do MST, permitindo que a apropriação do conhecimento extrapole as necessidades do acampamento e do assentamento e oportunize a explicitação da pluralidade de concepções que perpassam o movimento. Caso contrário, ao que nos parece, corre o risco de isolar-se da discussão educacional brasileira e mesmo não responder aos interesses da própria comunidade assentada. É preciso, ainda, romper radicalmente com o sistema tradicional de notas e provas que selecionam “os que sabem mais” e “os que não sabem”; com a estrutura de seriação das escolas e com as disciplinas fragmentadas, pelo menos. Se põe como desafios para a escola oportunizar aos(as) estudantes uma formação voltada para a conquista da cidadania, possibilitando-lhes o acesso aos elementos da cultura mais universal possível, com capacidade e liberdade de pensar os instrumentos de ler, escrever, contar, entre outros.

O término deste estudo não significa que ele seja conclusivo. Pelo contrário, os registros e análises aqui expostos fazem parte de um determinado momento e, por conseguinte, são provisórios. Várias outras questões ainda se apresentam abertas para que outros pesquisadores possam desvelá-las.

R . E . F . E . R . Ê . N . C . I . A . S

B . I . B . L . I . O . G . R . Á . F . I . C . A . S

I - Jornais

JORNAL DOS SEM TERRA, n. 149, jul., 1995, p. 8.

_____. n.154, set. 1995, p.9.

II - Documentos

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios e Conclusões do I Encontro Nacional*. Cascavel/PR, 1985. (Mimeo.).

_____. *Ocupar, Resistir e Produzir Também na Educação*. São Paulo, 1992a. (Boletim da Educação n. 1).

_____. *Como fazer a Escola que Queremos*. São Paulo, 1992b. (Caderno da Educação n. 1).

_____. *O Que Queremos com as Escolas dos Assentamentos*. 2ª ed. São Paulo, 1993 (Caderno de Formação n. 18).

_____. *Calendário Histórico dos Trabalhadores*. São Paulo, 1993. (Caderno de Formação n. 19)

_____. *A Cooperação Agrícola nos Assentamentos*. São Paulo, 1993.(Caderno de Formação n. 20).

_____. *Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar*. São Paulo, 1994. (Caderno de Educação n. 3).

_____. *Como Fazer a Escola que Queremos: o planejamento*. São Paulo, 1995a. (Caderno de Educação, n. 6)

_____. *Vamos Organizar a Base do MST*. São Paulo, 1995b.

_____. *Programa de Reforma Agrária*. São Paulo, 1995c. (Caderno de Formação n. 23)

_____. *Escola, Trabalho e Cooperação*. São Paulo, 1995d. (Boletim da Educação n. 4).

_____. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo, 1996. (Caderno de Educação n. 8).

III. Obras de Referência

- ABRAMOVAY, Ricardo. "Nova forma de luta pela terra: acampar". *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*. Campinas, SP: ABRA, ano 15, n. 2, p. 55-59, maio/jul., 1985.
- ALONSO, Luiza Klein. "Movimentos Sociais e cidadania: a contribuição da psicologia social". In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. "O destino incerto da educação entre assentados rurais do estado de São Paulo". *Trajetos*. Campinas/SP: UNICAMP, v. 2, n. 3(4) jun., 1995.
- ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1991a.
- ARROYO, Miguel Gonzales. "Educação e exclusão da cidadania". In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G. & NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez Editora, 1991b.
- AURAS, Marli. *Guerra do contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1995.
- BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. *A educação dos que vivem a resistência - 1941/1988: um estudo com pequenos produtores sem-terra, no município de Curitibaanos - S.C.* Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 1991.
- BOBBIO, Norberto e outros. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1984.
- CALAZANS, Maria Julieta. "Dois Programas de Educação no Meio Rural na Década de 50": CNER e SSR. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.4. v.9, out./dez., 1985.
- CALAZANS, Maria Julieta e outros. "Questões e contradições da educação rural no Brasil". In: WERTHEIN & BORDENAVE. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
- CALDART, Roseli Salete. "Os movimentos sociais e a formulação de uma nova pedagogia". *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí; n.8; out./dez., 1987.
- _____. *Os Movimentos Sociais e a Construção da Escola (Do Sonho) Possível*. Porto Alegre, dez. 1995. (Mimeo.)
- CALDART, Roseli Salete & SCHWAAB, Bernadete. "A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos". In: GÖRGEN, Frei Sérgio A. & STÉDILLE, João

- Pedro (Orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Revista Conflitos no Campo*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- _____. *Revista Conflitos no Campo*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. *As lutas camponesas no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90*. Florianópolis/SC, 1995.
- DALTO, Renato. "Lição de Solidariedade". *Jornal Extra Classe*. Porto Alegre, n.4, jun/jul., 1996.
- DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas no campo*. Belo Horizonte/MG: Cadernos ANPED n.6, 1994.
- _____. "A Construção do Saber Social Pelo Camponês na sua Prática Produtiva e Política". In: SEVERINO, Antonio J.; MARTINS, José de S.; ZALUAR, Alba, e outros. *Sociedade Civil e Educação*. Campinas/SP: Papyrus, 1992.
- D'INCAO, Maria da Conceição; ROY, Gérard. *Nós, Cidadãos: autonomia e participação popular*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ESTERCI, Neide e outros. "Assentamentos rurais: um convite ao debate". In: *Revista Reforma Agrária* Campinas/SP: ABRA, v. 22, n.3, set/dez, 1992.
- FRANCO, Luis Antonio de Carvalho. *A Escola do Trabalho e o trabalho da Escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 1.ed., Botafogo/RJ: Editora Nova Fronteira, 1988.
- FONSECA, Maria Tereza Lousa. "Escolarização das populações rurais na nova LDB". In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (9):18-21, 1989.
- FREI SÉRGIO e STÉDILE, João Pedro. *A Luta Pela Terra No Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed., Rio de Janeiro, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola Improdutiva: Um (Re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

- FUNDEP. *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GARRIDO, Joan del Alcázar. "As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate". In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13
- GEHLEN, Ivaldo. "A participação nos assentamentos de trabalhadores rurais". In: *Contexto e Educação*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, v.1, n.2, abr/jun, 1986.
- GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Questões Metodológicas na Análise dos Movimentos Sociais*. Campinas/SP, 1993. (Mimeo.)
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a. Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b. Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- _____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Trad. Luiz Mário Gazzaneo.
- GRAZIANO DA SILVA, José. *A Pequena Produção e as Transformações da Agricultura Brasileira*. Campinas/SP: UNICAMP, 1980. (Mimeo.)
- GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 2. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988. Trad. Antonio Negrino.
- GUZZI, Dilse Cechetti. *Evasão Escolar em Debate*. Santos/SP, jul., 1996. (Mimeo.)
- GRZYBOWSKI, Cândido. "Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural". *Revista Contexto e Educação*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, ano 1, n.4, out/dez 1986, p.47- 59.
- _____. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes/Fase, 1991.

- _____. *Educação e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte/MG, 1996. (Palestra Proferida no I CONED).
- _____. "A Hora da Mudança dos Movimentos Sociais". *Mato Grosso em Movimentos: Ensaio de Educação Popular*. Mato Grosso: EdUFMT, 1994. Entrevista.
- _____. *A Resistência no Campo*". Cadernos do CEAS. Salvador, n.94, nov./dez., 1984.
- HADDAD & DI PIERRO. *A educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra em Bagé e Sarandi (RS)*. Brasília: INEP, 1994.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LISBOA, Teresa Kleba. *A luta dos sem terra no oeste catarinense*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º grau Formação do Professor).
- LOPES, Eliano Sérgio A.. "Projeto de Assentamento Barra da Onça: dois anos depois, o que mudou?". *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*. São Paulo: ABRA, v.22, n.3, set/dez, 1992, p. 24-35.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. 2 ed., São Paulo/SP: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).
- MARIN, Odete Angela; SOUZA, Rosimar Nunes. *Escola e Cooperação*. Santos/SP, jul.,1996. (Mimeo.)
- MARTINS, José de Sousa. *Os camponeses e a política no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990
- _____. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *A reforma agrária e os limites da democracia na nova-república*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. (Coord.). "Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida". In: *Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. "Revisando a questão agrária". *Boletim do Militante*. São Paulo: MST, n.27, dez., 1996. Entrevista.

- MORAIS, Clodomir Santos de. *Elementos sobre a teoria da organização no campo*. São Paulo: MST, 1986. (Cadernos de Formação n. 11).
- NAVARRO, Zander. *Ideologia e Economia: formatos organizacionais e desempenho produtivo em assentamentos rurais - o caso do assentamento "Nova Ramada" (Estado do Rio Grande do Sul)*. Caxambú/MG, 1995. (Mimeo.)
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, Vanilda Pereira. "Estado e Educação Popular". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Questão Política da Educação Popular*. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PAULILO, Maria Ignez Silveira. *Terra À Vista... e ao Longe*. Florianópolis/SC: Ed. da UFSC, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sonia. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. "Relatos orais: do 'indizível ao dizível'" in VON SIMSON, Olga R. de M.(Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais; v.5, 1988.
- _____. *O messianismo no Brasil e no mundo*. 2 ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- PETRAS, James. "Perspectivas de Libertação: alternativas para o neoliberalismo na América Latina". *Revista Plural*. Florianópolis/SC: APUFSC, n. 7, ano 5, jan./jul., 1996. Entrevista.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- RODRIGUES, Marly. *A Década de 80: Brasil: quando a multidão voltou às praças*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- SCHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKE, Paulo J. (Orgs.). *Uma revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo:Edições Loyola, 1984.
- _____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo:Hucitec:Edusp, 1993.

- SOUSA, Ana Maria Borges. *Da Escola Às Ruas: O Movimento dos Trabalhadores em Educação 1988-1992*. Ilha de Santa Catarina/SC: Letras Contemporâneas, 1996.
- SOUZA, Cláudio Freire de. *A Terra e o Homem. A Luta dos Sem Terra e a Educação nos Assentamentos do Sul do Mato Grosso do Sul*. UFMS. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, 1995.
- STACCONE, Giuseppe. *Gramsci: Bloco Histórico e Hegemonia*. São Paulo; Centro de Pastoral Vergueiro, 1987
- STÉDILLE, João Pedro. "João Sem Terra". *Revista Atenção*. São Paulo: Página Aberta n. 6, 1996, p. 8. Entrevista.
- TELLES, Vera da Silva. "Movimentos Sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70". In: SCHERER-WARREN & KRISCHKE (Orgs.). *Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coords.). *Educação e escola no Campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.
- VÁSQUEZ. Adolfo Sanches. *Filosofia da Praxis*. 4. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).
- _____. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.). *Repensando a Didática*. Campinas/SP: Papyrus, 1989.
- VENDRAMINI, Célia Regina. *Ocupar, Resistir e Produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento dos Sem Terra*. São Carlos/SP, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar.
- WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. "Escola Pública Localizada na Zona Rural: Contribuições para a sua estruturação". *Cadernos CEDES*, São Paulo: Papyrus, n. 33, 1993.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.
- ZAMBERLAM, Jurandir. *Cooperação agrícola: melhoria econômica ou novo projeto de vida?* Passo Fundo: Berthier, 1992.
- ZIMMERMANN, Neusa de C. *Depois da terra: a conquista da cooperação*. Brasília: UNB, 1989. Dissertação (Mestrado).

A.N.E.X.O.S

A . N . E . X . O . I

C a s a m e n t o C a i p i r a (t e a t r o)

Narrador: - Olá pessoal! Hoje com muita animação vamos assistir um lindo casamento, onde vão se casar: O Sr. Povo Lavrador e a Srta. Terra de Todos. O noivo é filho do Sr. Cansado de Tanta Promessa e da Sra. Justiça. A noiva é filha do Sr. Explorado e da Sra. Reforma Agrária.

- Uma salva de palmas gente! Que os noivos estão chegando. Viva São João, Santo Antonio, São Pedro e São Paulo. Vamos gente! É a nossa vez! Uai, cadê a noiva? Deve ter furado o pneu da carroça, mas logo ela chega. E lá vem ela pessoal!

Cena: (O noivo fica todo encabulado e não vai encontrar a noiva)

Pais do Noivo: - Vamos filho, vá encontrar a tua futura muié.

Noivo: - Eu tenho vergonha paiê, tá todo mundo oiando.

Pais do Noivo: - Depressa, senão ela pode se arrepender e você nunca mais vai ter a Terra de Todos.

Cena: (Os noivos se encontram e se dirigem ao altar. Começa a cerimônia)

Padre: - Queridos fiéis. Aqui estão o Sr. Povo Lavrador e a Srta. Terra de Todos. Os dois querem se casar...

Noivos: - Já faz muito tempo seu padre. Muito tempo!

Padre: - Alguém de vocês tem algum impedimento?

Latifundiário: - Tenho sim, seu vigário! Não vai dar certo! O Sr. Povo Lavrador é preguiçoso. Vai deixar a noiva na pior.

Noivo: - Que nada seu vigário! O Sr. Latifundiário é que não gosta da Terra de Todos. - Já eu, amo a minha noivinha. Vou cuidar bem dela. E ela me ama muito seu padre.

Cena: (Confusão dos convidados. Comem batata, tomam pinga, as madrinhas se pintam).

Padre: (Bate na mesa e pede:) - Silêncio, com essa confusão não posso realizar a cerimônia, vamos se organizá. Não tão vendo que já tem o fazendeiro querendo confusão?

Povo: - Tá certo seu padre, adescurpe a gente. Nós semo meio anarfabeto, mais sabemo o que queremos. Pode continuá.

Padre: - Senhorita Terra de Todos, aceita o Sr. Povo Lavrador como seu legítimo esposo?

Noiva: - Ave Maria, seu padre! É o que eu mais quero.

Padre: - Vocês estão dispostos a aceitar os filhos que Deus mandar?

Noivo: - Deixe com a gente, padre. Deus ajudando, o Sr. vai vê só!

Madrinha: - Dona Terra do Povo vai se mãe de muitos filhos. Não tá vendo seu padre?!

Fazendeiro: Isso não vai dar certo! O país vai pro buraco. Eu não permito!

Padrinho: - O país vai pro buraco se Dona Terra não se casar com seu Povo.

Convidada: - Faça logo esse casamento, seu vigário! Não tá vendo que só o Fazendeiro tá contra?

Padre: - Para o bem de todos os brasileiros, para que acabe a injustiça e a violência no campo, para que haja comida prá todos, eu os declaro marido e mulher ...

Todos: - Viva!

Padrinhos e Madrinhas: - Que vivam felizes para sempre!

Padre: - O que Deus uniu, o homem não separe!

Todos: - Viva! Viva! Viva! Viva Dona Terra, viva o Povo Lavrador!

Narrador: - Agora minha gente, vamos festejar o casamento! Puxe a sanfona tocador!

Faixa: Deus abençoe este casamento.

Gritos de Ordem: - Abaixo os latifundiários.

- Viva Dona Terra de Todos!

- Viva o Povo Lavrador!

- Viva a Reforma Agrária!

Narrador: - A propósito, dia 25 de julho é o dia do lavrador. Já pensaram como vai ser bom o dia em que todo o povo puder casar com a Terra? Vamos lá sanfoneiro, vamos todos dançar a música "A Sementinha".

A . N . E . X . O . I I

M a s s a c r e n o P a r á (t e a t r o)

Primeira cena: Acampamento:

Líder Osiel: - Companheirada, venham todos para a assembléia. Hoje nós temos um assunto muito importante prá discutir. É a questão da desapropriação de mais terra.

José: - Precisamos de alimentação.

Ana: - Também de ônibus para transportar parte do nosso grupo para outras terras.

Pedro: - Tenho uma idéia. Vamos fazer um ofício e mandar para o governador.

Ana: - Eu me encarrego de mandar.

Líder Osiel: Vamos fazer um bloqueio no quilômetro 100 como forma de pressão. Todos estão de acordo?

Assembléia: - Tamos!

Líder: - Vamos firme e sem medo. É o único jeito de nós ter terra. Vamos pessoal, o governador estará lá amanhã.

Todos vão pro bloqueio.

Segunda cena: Governador ao receber o ofício:

- Esses sem terras vagabundos, acham que vão ganhar o que pediram nesse ofício? Eles que vão trabalhar, nada de ganhar de mão beijada. Mande já uma ordem pro comandante da PM, quero que a estrada seja liberada imediatamente. Amanhã não quero esses invasores na estrada.

O comandante da PM recebe o recado:

- Eu acho que essa retirada vai ser arriscada, pois os sem terra possuem armas e tão dizendo que não vão sair da BR sem ser atendido. Diga para o governador que é melhor adiar a operação.

O governador passa a mão no telefone:

- O que?! Adiar a retirada desses vagabundos da estrada? Quem você pensa que é? Aqui quem manda sou eu!

Entra em cena o coronel chamando os policiais e dando as ordens:

Comandante: - A ordem do governo é esta: fazer a retirada dos sem terra sejam vivos ou mortos.

Comandante e os soldados chegam junto aos sem terra e os cercam. Identificam o líder e agarrando-o batem nele. Os sem terra jogam nos policiais o que têm nas mãos, enxadas, foices, facões, pedras. Os policiais atiram com metralhadoras matando os sem terra. Um velhinho se finge de morto com mais duas crianças e fogem quando termina o tiroteio.

Uma mulher também foge. A mulher volta no meio dos sem terra mortos e grita.

Mulher: - Meu Deus, meu Deus, o que foi feito dos meus filhos, da minha gente?! Quantos mortos, quantos massacres contra nós trabalhadores! Quantos Josés, quantas Marias, quantas crianças foram assassinadas a mando de governantes, de fazendeiros, de policiais. Precisam ir prá cadeia, nós só queremos terra prá plantar e sustentar nossos filhos!

A mulher se levanta, ergue os braços e fala:

Mulher: - Os governantes de nosso país estão adubando as terras da nossa nação com o sangue do nosso povo.

Nesse momento, chega a bandeira do Brasil, do MST e as cruces com panos vermelhos e pretos.

A . N . E . X . O . I I I

R e f o r m a A g r á r i a N e c e s s á r i a p a r a o s T r a b a l h a d o r e s (t e a t r o)

Primeira cena: Reunião de núcleos em uma casa, tomando chimarrão.

Narrador: - Assentados discutem a Reforma Agrária que é necessária para a classe trabalhadora.

- Companheirada, hoje na reunião do núcleo vamo discutir sobre a Reforma Agrária.
- Mas nós já temo dentro da Reforma Agrária.
- Mas não conquistemo tudo. Falta muita coisa.
- Tem que tê trabalho pra todos.
- Uma alimentação melhor. Pois temo cansado de arroz e feijão.
- Nós temo que pensá nos filho, garantir uma vida melhor.
- Que nós tivesse indústria nos assentamentos, daí não precisaria levar os produtos até a cidade ou vender pros intermediários.
- Acabar com as injustiças, onde uns poucos tem muito e a maioria que samos nós os trabalhadores, temos quase nada.
- Mas compadre, por que tá tão quieto?
- Achei e tô achando tudo certo, tudo bom, mas, como é que nós vamo ajudá fazê essa Reforma Agrária?
- Tem razão, tem muitos pauzinhos prá mexer.
- Eu acho que tem que desapropriá mais terras.

- Precisamos de mais recursos e valorização.
- Mais, essa Reforma Agrária não vai beneficiar só os grupos coletivos?
- Não compadre, a maneira de trabalhar você escolhe: individual, cooperada, mutirão, etc.
- O governo tem que desapropriá dos fazendeiros, dos grandes latifundiários, dos plantadores de maconha.
- Mais, e nós que somo possero, vamo tê que saí das terra?
- Não comadre, fique sossegada. Entre junto nessa luta que vocês vão ser beneficiados também.
- E o bando dessas empresas estrangeiras que chamam de multinacionais. Na nossa Reforma Agrária a lei vai proibir isso.
- Isso mesmo, porque nós da família tivemos que ocupar terra por causa do banco.
- Nessa Reforma Agrária qual a garantia que temos da terra?
- Aí nós podemos escolher qual a melhor forma, se é o título ou a concessão de uso.
- E tem outra coisa, nada de vender o lote. Foi tão difícil de conquistar e tem assentado que já tá jogando fora.
- O tamanho do lote vai ser conforme o lugar, conforme o jeito da terra.
- Tão falando até para as famílias morar mais perto, por causa da luz e o transporte fica mais barato.
- E nós mulheres, temos que continuar participando das coisas, das reuniões, das associações, fazer parte das lideranças de qualquer setor.
- Se for montada alguma empresa nos assentamentos, vai se garantindo um bom salário pra quem vai trabalhar. E o direito de decidir junto, o andamento da mesma.
- Vai ter também uma nova política agrícola porque essa aí, tá de matá.
- Pois nem tem compadre.

- O governo tem que parar de trazer produtos da Argentina. E como é o nome daquele país que fazem o dólar?
- Ah! Os Estados Unidos?
- Esse mesmo, o dragão que está nos engolindo!
- Tô começando a ficar preocupado comadre. Nós vamos continuar com nossas ferramentinhas?
- Eu também acho que nós vai ter que usar mais a cabeça.
- A senhora quer dizer, usar a tecno...
- A tecnologia.
- Mais, pra usar a tecnologia cuma que eu vou fazê. Eu sô analfabeto e a maioria de nós é!
- Que nada compadre, já tem estudo prá nós. É a alfabetização dos adulto.
- E prá nós crianças, também tem que ter mais estudo. Só a quarta série não chega.
- Tem razão, um estudo mais avançado e voltado pra realidade, é o que todos os trabalhadores precisam.
- Quem trabalha com a educação vai ser mais valorizado.
- E não tem nada pra saúde?
- Lembrou bem. A saúde é uma das necessidades urgentes.
- Mais compadre, só trabalhar não dá. Precisamos se distraí, se divertí. Como é que falam...?
- É o lazer e a cultura. Fazer do jeito de cada um.

Com a Reforma Agrária justa, além do lazer e dos benefícios não terá mais diferença de raça, religião e principalmente a discriminação de nós mulheres.

Segunda cena: Os beneficiados da Reforma Agrária.

Narrador: - Mas quem se beneficiará com isso? (Cartazes escritos e grupos vestidos conforme a organização)

- Trabalhadores rurais sem terra.

- Pequenos produtores.

- Pequenos comerciantes.

- Trabalhadores urbanos.

- Desempregados.

Terceira cena: Manifestação de todos os beneficiados.

Para se chegar a isso, é só com muita luta e organização da classe trabalhadora.

Canto: Só sai Reforma Agrária (erguendo a bandeira e as ferramentas).