

MARCIA REGINA DE OLIVEIRA ANDRADE

**O DESTINO INCERTO DA EDUCAÇÃO ENTRE OS
ASSENTADOS RURAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993



MARCIA REGINA DE OLIVEIRA ANDRADE 24/

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marcia Regina de Oliveira Andrade e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: 15/12/93

Assinatura: Zilda de B. F. da Silva

**O DESTINO INCERTO DA EDUCAÇÃO ENTRE OS
ASSENTADOS RURAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri

Demartini. n.º 10 2000-116400-113.

COMISSÃO JULGADORA:-

Zilda de B. P. de Art...

Ala Bergamasso

Leonor e Jor

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de relembrar todos aqueles que se envolveram neste processo de aprendizado - meu curso de mestrado. A vontade é dirigir uma palavra a todos, pois cada um deles teve um importante papel nessa minha empreitada, muitas vezes sem ao menos saber disso.

Contudo, especialmente agradeço:

À Professora Zeila B.F. Demartini, orientadora e amiga, que colocou à disposição os seus conhecimentos acadêmicos, respeitando com sabedoria os momentos de crescimento do orientando.

Aos professores do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP, em especial, Profa. Maria da Glória Gohn, Prof. Salvador Sandoval, Profa. Lúcia Avelar, Profa. Liliana Segnini, Profa. Márcia Leite, com os quais tive o privilégio de cursar disciplinas ou receber contribuições para o prosseguimento da pesquisa.

Ao professor Octávio Ianni, pelos ensinamentos sobre a coragem de desnudar o objeto de estudo e de enfrentar a realidade pesquisada, mesmo que não seja aquilo que se queria encontrar.

Aos colegas e amigos que conquistei durante o curso de pós-graduação, na UNICAMP. Em especial, Neri, Anamaria e Regina, que não só contribuíram com as discussões sobre o trabalho, mas muito mais do que isso, vivenciaram comigo momentos de conquistas e recuos, descobertas e angústias que fazem parte da vida de um pesquisador.

Às funcionárias da Faculdade de Educação da UNICAMP, que com eficiência e amizade, sempre buscaram resolver prontamente as questões burocráticas.

A todos os assentados que dispenderam do seu tempo para me conceder uma entrevista, ou mesmo um papo informal, sempre acompanhados de um copo de café ou um prato de comida feita no fogão à lenha, pelo acolhimento, amizade e respeito por um trabalho científico.

Ao pessoal do Instituto de Terras, Departamento de Assentamentos Fundiários, que colaborou com a coleta de informações, e em especial, aos Engenheiros Agrônomos Carlos Fernando R. Medeiros, Francisco Feitosa e Cláudio Dadásio e equipe, pela receptividade com que me acolheram, contando "mais uma vez" tudo sobre o que uma pesquisadora quer saber.

Aos amigos que colaboraram com a fotografia (Bona e Mauro), transcrição (Marcinha, Cristina, Nancy e Flávia), desenho (Edson), revisão (Madu) e na edição da dissertação (Ulisses).

Ao casal de amigos, Ana Maria e Fernando, por acreditarem que ainda era capaz de resgatar um tempo "perdido", e que com muito carinho, divido a alegria deste precioso momento.

Ao amigos Madu e Ulisses, que na realização conjunta de um projeto temporário, "quebraram muitos galhos" para que eu pudesse viajar, incentivando-me para um novo desafio.

Às agências financiadoras Conselho Nacional de Pesquisa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Fundação de Apoio ao Ensino e à Pesquisa - FAEP.

... e a todos aqueles não mencionados, mas que colaboraram na realização deste trabalho,

meus agradecimentos.

Aos meus queridos pais, pelo apoio logístico mas, principalmente, pelo incentivo, respeito e carinho expressos para com este meu projeto, permitindo assim a sua realização,

Aos meus filhos, que muitas vezes reclamavam pela minha atenção, demonstrando "paciência" e "conformismo" (fazer o quê!),

Ao meu companheiro Carlão, solidário nos momentos mais difíceis, pelo carinho e incentivo, me ajudando a vencer este desafio,

Dedico.

Uma dedicação especial,

Aos trabalhadores sem terra, sujeitos desbravadores de novos caminhos que, com a força da união, a fé e a esperança, continuam rompendo as barreiras do capitalismo para tornarem-se trabalhadores da terra, porém participantes da criação de uma nova sociedade.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo avaliar no contexto de assentamentos rurais, a relação existente entre o trabalhador rural e o processo educacional, buscando apreender, a partir da situação concreta de vida, como o trabalhador assentado percebe, analisa e vivencia a educação escolarizada para a sua população.

A investigação foi realizada em três assentamentos rurais do Estado de São Paulo, com características diversas, permitindo observar alguns aspectos novos no tocante a relação do trabalhador da terra e a educação, ao longo da história.

Para tal análise, optou-se pela coleta de histórias de vida dos trabalhadores assentados, em complementariedade com outras fontes, buscando reconstituir a luta pela educação e a sua vivência do processo educacional.

O estudo permitiu constatar a diversidade de situações vividas pelos trabalhadores com relação ao processo educacional: enquanto uns encontram-se avançados na discussão sobre a formação das crianças assentadas, outros ainda lutam por uma escola para seus filhos. Mas todos enfrentam dificuldades com relação à educação escolar.

Notou-se também a diversidade de visões dentro de um mesmo grupo, expressa na opinião das lideranças e dos demais trabalhadores bem como entre os diferentes assentamentos, refletida também na questão educacional.

Os trabalhadores assentados, enquanto um grupo organizado no movimento de luta pela terra, vivem momentos de incertezas quanto ao seu próprio destino, imprimindo-as na ambivalência de suas vivências e de seus projetos. Tais dificuldades levam a configurar, neste momento, o destino incerto da educação no contexto de assentamentos rurais do Estado de São Paulo.

SUMMARY

The aim of this study was to evaluate the relationship between rural worker and educational process in the context of agrarian reform nucleus, trying to conceive how he perceives, analyses and feels school education to his population.

The research took place in three agrarian reform nucleus in the State of São Paulo, with several characteristics which allowed to observe some new aspects through the history, concerning relationship between soil worker and education.

In order to perform such analyses, the collect of workers histories of life and other sources were chosen. The aim was to reconstitute the conflicts concerning education and their experience of educational process.

This study confirmed the variety of situations lived by workers in relation to educational process: while some of them are beyond in what concerns education to their children; others still compete for a school. Nevertheless, all of them face difficulties with relation to school education.

The variety of points of view inside a single group was observed and expressed in the opinion of the leaders and other workers as well as between different agrarian reform nucleus, also reflected in educational subject.

Rural workers, considered as an organized group in the movement of conflict by the soil, live instants of hesitation with relation to their own destiny, reflected in the ambivalence of their existence and project. Such difficulties present, in this moment, the uncertain destiny of education in the context of agrarian reform nucleus in the State of São Paulo.

S U M Á R I O

	Página
INTRODUÇÃO	1
I. UM POUCO DE HISTÓRIA	20
1. Agricultura: propriedade da terra e trabalhador	21
2. Os movimentos sociais no campo	32
3. A emergência do Movimento Sem Terra	49
4. A política de assentamento no Estado de S.Paulo	65
II. ALGUMAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL E DOS ASSENTAMENTOS	79
1. As propostas educacionais	79
2. A escolarização da população rural em São Paulo	91
3. A educação escolar em assentamentos rurais	99
III. O LUGAR DA PESQUISA: OS ASSENTAMENTOS RURAIS ESTU- DADOS	104
1. Assentamento Sumaré II	105
2. Assentamento Pirituba II - Área IV	120
3. Assentamento Reunidas	135
IV. A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS: A CONTINUIDADE DE UMA LUTA	159
1. A luta pela educação	159
2. Aspectos pedagógicos da educação escolar	195
3. A escola desejada para o assentamento	237
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
ANEXOS	267

LISTA DE QUADROS

Quadro		Página
1.	Projetos de Assentamentos do Estado de São Paulo	73
2.	Assentamentos implantados em governos anteriores a 1983	74
3.	Projetos de Reassentamentos da CESP	75
4.	Acampamentos existentes no Estado de São Paulo ...	75
5.	Composição dos Assentamentos de Pirituba II	124
6.	Composição dos setores do Assentamento Reunidas ..	141

LISTA DE TABELAS

Tabela		Página
1.	Unidades escolares existentes no Estado São Paulo	89
2.	Escolaridade da população que frequenta escola Assentamento Sumaré II - 1992	116
3.	Escolaridade da população que frequenta escola Assentamento Pirituba IV - 1992	131
4.	Movimento escolar - EEPG Com. N. S. Aparecida Assentamento Reunidas - 1991	148
5.	Distribuição dos alunos por séries escolares, segundo o sexo. Assentamento Pirituba II, Área IV - 1992	232

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Projetos de assentamentos e acampamentos existentes no Estado de São Paulo	76
2. Croquis de localização do Assentamento Sumaré II .	111
3. Croquis de localização do Assentamento Pirituba II	125
4. Croquis de localização do Assentamento Reunidas ..	140

CAUSA NOBRE

Partindo da necessidade
de ter um pedaço de chão
prá dar o sustento aos filhos
pros filhos da nossa Nação
cansado de pôr a enxada
nas terras apenas do patrão
e ver chegar ao fim do ano
tantos desenganos sem nenhum tostão.

Sem Terra estão se organizando
de Norte a Sul deste país
prá derrubar o latifúndio
que deixa o povo sem raiz
cansado de tanta promessa
e ver tanta enganação
jogada dos politiqueiros
que o tempo inteiro rouba essa nação.

O vento sempre companhia
em cima de um caminhão
no peito vai muita vontade
de ver o fruto desta ação
e vai também a mulherada
com muita participação
mostrando com capacidade
que tem outras lutas além do fogão.

A luta segue organizada
com muita determinação
derrubando as cercas da morte
e o poder do tubarão
nas mãos de quem nela trabalha
e o fim dessa concentração
pois ela sim é mãe dos pobres
nesta causa nobre da revolução.

(Zé Pinto, RO - música)

INTRODUÇÃO

A história da educação no campo é um reflexo do desenvolvimento nacional, cujo papel se mostra vinculado às estratégias de resolução das questões sociais.

Ao longo de muitas décadas, a educação foi utilizada para equacionar o problema da migração campo-cidade. As idéias do "ruralismo pedagógico", que preconizava uma escola rural típica que atendesse aos interesses e necessidades da região, elegiam uma educação que promovesse o revigoramento dos valores do homem do campo, a fim de fixá-lo à terra (CALAZANS, 1982).

Com o advento da industrialização, a educação assume o papel de reconstrução dos valores e atitudes das populações rurais, motivando-as a adoção de novas tecnologias. Nesse contexto, abdicando de sua função básica de formadora de consciência, a educação passa a ser formadora de mão-de-obra para o capital, seguindo a ideologia desenvolvimentista daquele momento¹.

Vários foram os programas de educação, vinculados a instituições públicas e privadas, implementados desde os anos 40 e predominantes nos anos 60, bem como os movimentos educacionais e culturais, contemplando diferentes concepções e estratégias de educação de adultos.

A educação era então pensada como "*um mecanismo de liberação dos obstáculos ao progresso econômico*". Tais obstáculos, os mais combatidos, eram: a ignorância da classe

1. Ver a respeito os autores: CALAZANS, M.J. et al. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. In: Educação no meio rural. Seminário sobre Educação Rural, Ijuí, 1982., p.31-41; TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969; PALMEIRA, M.J. O. Educação e construção da cidadania do homem do campo. Salvador:UnBa, 1990.

trabalhadora e as desordens sociais. Os programas especiais educativos dos anos 70 tiveram como preocupação "transformar a agricultura e resolver problemas econômicos e sociais das populações rurais, segundo os princípios de maior equidade" (PALMEIRA, 1990:32).

Observa-se que, historicamente, a educação para a população do campo sempre esteve a serviço da classe dominante, direcionada politicamente ao atendimento de seus interesses (DEMARTINI, 1985). Apesar de presente nos discursos oficiais, as propostas educacionais se apresentavam dissociadas das necessidades da população rural. As plataformas desses programas eram elaboradas por intelectuais em seus gabinetes, demonstrando um desconhecimento da realidade vivida pelos sujeitos da escolarização no campo. A preocupação era centrada nas questões da gestão e administração da educação, relegando ao segundo plano a filosofia pedagógica.

As condições de escolarização da população rural parece que vai atravessar o século XX caracterizada pela situação continuada de precariedade material e de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, há uma oferta insuficiente de escolas, prédios escolares mal construídos ou adaptados em instalações de fazenda; professores mal remunerados e sem apoio pedagógico e administrativo; as escolas oferecendo no máximo até a 4ª série do ensino básico, funcionando em sua maioria com classes multisseriadas; o baixo nível de instrução e renda mínima dos pais; o alto índice de evasão e repetência escolar.

Esse quadro evidencia a total marginalidade da classe trabalhadora do campo com relação à educação, embora estudos já realizados por DEMARTINI (1980) demonstraram que sempre houve interesse pela educação por parte da população do campo.

A sua exclusão do processo educativo reflete uma negação dos seus direitos de acesso à escola, embora esses direitos estejam assegurados em todas as Constituições brasileiras (VASCONCELOS, 1992:30).

Os problemas estruturais da educação do homem do

campo já vêm de longa data. Devido ao descaso e irresponsabilidade por parte do Estado, a luta por uma educação que venha de encontro às necessidades da população rural precisa ser assumida por toda a sociedade e, principalmente, pela classe trabalhadora interessada.

É preciso mudar a concepção de educação enquanto fator de desenvolvimento e investimento até agora presente nas políticas do Estado e nos programas educacionais (GRZYBOWSKY, 1986). Conforme sugere o autor, "*é necessário pensar a educação enquanto processo determinado de aprendizado, um espaço contraditório em que as classes procuram se apropriar de um saber adequado aos seus interesses de classe*" (GRZYBOWSKY, 1986:50).

Nesse sentido, a educação é perpassada pelas contradições sociais que, de um lado, a educação funciona como instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes, de outro lado, funciona como uma arma na luta contra todas as formas de opressão, como instrumento moral e intelectual dos grupos dominados (DAMASCENO & THERRIEN, 1993:10).

Ainda que a educação esteja confinada a limites estruturais (formação da sociedade capitalista), ela vai depender das propostas do grupo dominante bem como da participação da camada trabalhadora do campo em fazer valer os seus próprios interesses, nas práticas educacionais que vivenciam no interior de suas organizações de classe.

ARROYO (1982:2) lembra que, apesar dos obstáculos estruturais, é necessário reavaliar as condições concretas em que se dá a educação nas escolas do meio rural, pressupondo que o homem do campo que sempre foi marginalizado do sistema educacional, agora está empenhado na luta pelos seus direitos, querendo garantir a sua condição de cidadão. Desta forma, a educação é vista como um dos instrumentos mais relevantes para a formação do trabalhador da terra de primeira categoria.

Sendo assim, faz-se necessário investigar o que pensam os novos sujeitos do campo, os trabalhadores sem terra sobre a educação. Considerando alguns avanços em termos de

organização, nesta última década de 80, exigindo mudanças qualitativas em suas vidas, em que medida a educação está sendo incorporada em seus projetos de vida? Esses trabalhadores estão ocupando o espaço escolar para fazer valer seus interesses?

Embuídos do espírito de luta por seus direitos, os trabalhadores sem-terra lutaram pelo acesso à terra, fazendo valer seus interesses face ao Estado e conquistando uma política específica - a política de assentamentos. Esses trabalhadores passaram então para a condição de assentados, conquistando um direito entendido por eles como legítimo - a terra para quem nela trabalha.

No processo de luta vivenciado por esses trabalhadores, no exercício da prática política, é gerado um saber comum, de todos, um *saber social* que faz desses sujeitos uma categoria diferenciada da camada trabalhadora rural como um todo¹.

O MST vem sendo considerado pelos autores² como um dos novos movimentos sociais no campo, que vem demonstrando um novo jeito de fazer política e preconizando um novo modo de viver, possuidor de um projeto de ação transformadora, na medida em que sua luta se amplia para a construção de uma nova sociedade, de um novo homem.

DAMASCENO & THERRIEN (1993:10), analisando a construção do saber social do camponês na prática política, afirma que "*a educação tem como possibilidade exercer um papel preponderante na criação de uma nova cultura, privilegiando uma educação que contenha a semente de uma sociedade realmente democrática*".

É dentro dessa linha de pensamento que o MST vem

1. Como "saber social" está sendo entendido "o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses", segundo a definição de GRZYBOWSKI (1986:50).

2. Ver a respeito os autores: SCHERER-WARREN, I. Rede dos movimentos sociais. São Paulo: Ed. Loyola, 1993; DAMASCENO, M.N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: DAMASCENO, M.N. & THERRIEN, J. (coords.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1992. p.53-74.

gestando uma pedagogia própria, defendendo a inserção da escola no movimento social que luta pela desalienação e libertação do homem, processo fundamental na construção de uma nova ordem.

Diante das características desse novo sujeito coletivo¹, as inquietações são as seguintes: em que medida a especificidade da trajetória dos trabalhadores sem-terra, hoje assentados, se manifesta no tocante aos aspectos da educação escolar, tanto dentro como fora dos assentamentos? qual a percepção que esses trabalhadores têm da educação escolarizada oferecida a seus filhos, no assentamento e na cidade? a educação veiculada nas escolas que seus filhos frequentam satisfazem suas necessidades? como eles a avaliam? quais as preocupações centrais com relação ao processo educativo? os trabalhadores assentados formulam um projeto educacional específico?

Estas inquietações foram acompanhadas, posteriormente, de outras preocupações, quando se teve um maior conhecimento da proposta pedagógica do MST. Em que medida, os trabalhadores dos assentamentos do Estado de São Paulo conhecem a referida proposta? em que medida esta proposta do MST coincide com o que os trabalhadores pensam sobre a educação para a população assentada?

Todas estas questões sugerem uma investigação sobre a questão educacional vivenciada pela população assentada, não perdendo de vista a especificidade que o trabalhador rural assentado traz consigo.

Sendo assim, o objetivo central deste trabalho é investigar a relação existente entre o trabalhador assentado e o processo educacional no contexto dos assentamentos rurais, buscando apreender, a partir da situação concreta de vida, como esse trabalhador da terra percebe, analisa e vivencia a educação escolarizada para seus filhos.

 1. O "sujeito coletivo" está sendo entendido neste estudo como "uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nestas lutas", segundo a definição de SADER (1988:55).

Por processo educacional entende-se o modo como se dá a apropriação da oferta de ensino. No presente estudo, o processo educacional está restrito ao âmbito do espaço escolar, envolvendo seus elementos constitutivos: a escola, o professor, o aluno e o ensino.

Este estudo privilegia o enfoque da temática educacional sob o ponto de vista do sujeito que recebe essa escolarização, pois parte-se do pressuposto de que a população assentada sabe escolher o tipo de educação que atenderá às suas exigências.

Feitas estas considerações, é importante delimitar o tema para que este estudo tenha exequibilidade. A educação rural como área de conhecimento é bastante ampla, exigindo o estabelecimento de limites para seu estudo.

As recentes pesquisas¹ nessa área delineiam duas linhas de trabalho, a partir das seguintes temáticas. **Educação escolar e meio rural**, que abrange os estudos que se preocupam com a divulgação do saber universal para a população rural, dando importância para a função sócio-pedagógica e ao atendimento aos reais interesses da classe trabalhadora do campo; e, **Educação e movimentos sociais no campo**, abrange a educação não apenas no espaço escolar, mas em suas diversas formas de manifestação do movimento camponês. Entretanto, há uma proposta que parece inaugurar um novo caminho para se estudar ambas as temáticas, isto é, "*buscar a integração entre o saber acadêmico e o saber historicamente elaborado pelo campesinato em suas práticas produtiva e política*" (DAMASCENO & THERRIEN, 1993).

O presente estudo se encontra situado nessa linha de investigação, buscando uma articulação entre o saber sistematizado e transmitido dentro do espaço escolar e o saber social elaborado a partir das práticas políticas no interior do movimento social. A pesquisa elegeu um determinado movimento

1. Nos capítulos a seguir, serão retomados os autores que desenvolvem pesquisas na área de educação no meio rural, e cujos temas mais se aproximam deste estudo.

social no campo - o Movimento dos Sem Terra - que, considerando a sua especificidade em termos de organização social e política e de seu projeto, propõe investigar a educação para esses trabalhadores, no contexto de assentamento.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Conhecendo o sujeito pesquisado

Difícil tratar da metodologia desta pesquisa sem fazer referência a outras pesquisas e contatos anteriormente ocorridos. Os assentamentos rurais começaram a fazer parte de minha vida desde 1988, quando participei da pesquisa "Análise e avaliação dos projetos e assentamentos de reforma agrária do Estado de São Paulo", realizada pela Universidade Estadual Paulista¹.

Nesta pesquisa, na fase do levantamento censitário, as famílias foram visitadas e convidadas a responder um questionário. O contato direto com os trabalhadores levou-me a conhecer um pouco da sua história de vida e da sua luta. A cada viagem a campo, muitas inquietações eram suscitadas, na tentativa de compreender quem era essa gente, por que tinham que lutar por terra, como se tornavam assentados? Estas indagações levaram-me a buscar na literatura² como se deu o desenvolvimento da agricultura, a formação da estrutura fundiária e a composição da mão-de-obra do campo no Brasil. Estas leituras permitiram-me

1. A referida pesquisa foi desenvolvida sob a coordenação da Profa. Dra. Sonia Maria P.P.Bergamasco, UNESP - Campus de Botucatu e da UNICAMP/FEAGRI, e da Profa. Dra. Vera Lúcia Botta Ferrante, da UNESP - Campus de Araraquara.

2. Os autores estudados estão citados no Capítulo III, onde será feita a contextualização histórica do desenvolvimento da agricultura.

situar o trabalhador assentado no processo de desenvolvimento histórico, identificando-o como um sujeito expropriado de sua terra, de sua cultura, e até mesmo de sua identidade enquanto trabalhador da terra. Ao mesmo tempo, perceber que esse trabalhador está retornando à terra, buscando novas alternativas de sobrevivência, ou seja, tentando recriar uma nova maneira de viver.

As inquietações permaneciam: o que significava tornar-se assentado, sob o ponto de vista sociológico ?

Na época, meados dos anos 80, a literatura existente era ainda escassa, pois grande parte dos autores que iniciavam uma análise do contexto dos assentamentos rurais em São Paulo eram os docentes que participavam da pesquisa acima referida¹. Esta constatação permitiu-me perceber o quanto essa realidade social era nova, e que se estava diante de um contexto social em rápida construção, e não de um processo acabado. Portanto, uma análise teórica estava ainda em produção.

Já no curso de pós-graduação, na exigência de um trabalho acadêmico, pude fazer uma reflexão sobre os assentamentos rurais à luz das Teorias da Comunidade, predominantes na década de 50/60, e dos estudos sobre os bairros rurais de Maria Isaura Pereira de Queiroz e Antonio Cândido, na tentativa de avançar na compreensão sobre esse novo sujeito social².

Outras indagações surgiam: o trabalhador assentado fazia parte de uma coletividade, de um grupo de pessoas que se organizava para reivindicar a terra. Como se constituíam enquanto grupo, enquanto uma coletividade? O que representava essa mobilização coletiva dos trabalhadores sem-terra, nessa última

1. Os autores mencionados estão citados no Capítulo II, onde será tratado as questões sobre a reforma agrária e a política de assentamento.

2. CÂNDIDO, A.M.S. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971; PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. Bairros Rurais Paulistas. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973; PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. O campesinato brasileiro. Rio de Janeiro: Vozes, 1973; e outros autores como Florestan Fernandes, John H.Fichter, F. Tonnies, que trabalharam sociologicamente o conceito de "comunidade".

década, no contexto histórico, social, político e econômico? Foi então necessário resgatar, historicamente, a luta dos trabalhadores do campo, os avanços e recuos dos movimentos de luta pela terra, buscando na teoria dos movimentos sociais, fundamentos para analisar a ação destes trabalhadores que constituem uma grande parcela daqueles que lutam pela terra hoje em dia.

As questões sobre a educação também já se faziam presentes. Em que medida a educação era sentida como uma necessidade para estes trabalhadores? a escolarização dos filhos era uma preocupação desses pais que falavam em direitos? a questão educacional passava pela questão da cidadania?

Esse foi o caminho percorrido para compreender o universo desta pesquisa, o que me permitiu definir sob que prisma abordar o sujeito deste estudo, a saber: o trabalhador assentado, portador de uma experiência de participação em um movimento social na luta pela terra.

A história dos movimentos sociais ganha importância fundamental para o estudo dos processos sociais, assim como o sistema de correlação de forças sociais é imprescindível no desenvolvimento dos processos históricos (GOHN, 1991:22).

A corrente dos novos historiadores ingleses¹ dá maior relevância para a análise da cultura política das massas, resgatando as experiências coletivas dos trabalhadores e retomando a visão do sujeito em construção, o sujeito fazendo a sua própria história através da participação social e política. Essa corrente trabalha com a análise das classes sociais aliada ao estudo das mentalidades coletivas. Thompson (apud GOHN (1991:26), em seu estudo sobre os motins do século XVIII, prioriza o conceito de **experiência** ao analisar que a formação de uma classe se dá através da luta, num processo de construção a

1. Os historiadores ingleses que inauguraram uma nova abordagem de análise dos movimentos sociais são: E. Hobsbawm, E.P. Thompson, e também G. Rudé. (GOHN, 1991:24).

partir das experiências cotidianas vivenciadas no interior dessa luta. Para este historiador, a unificação dessas experiências é que vai permitir a construção de uma cultura política - categoria analítica relevante dentro desta abordagem teórica.

Os estudiosos brasileiros que trabalham com as categorias analíticas preconizadas por esta corrente e adotados neste estudo são Eder Sader, Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren e Cândido Grzybowski.

Por movimentos sociais está sendo adotada a definição de SADER (1988:25-60):

"Uma forma de ação coletiva que emerge a partir da consciência das contradições geradoras de necessidades sociais pelas quais as pessoas são capazes de se mobilizarem através de suas carências.

De acordo com esta definição, GOHN (1985) acrescenta ainda que as manifestações coletivas *"incorporam uma forma de organização, formas de relações sociais, uma concepção de mundo, uma ideologia e um projeto articulador de determinados interesses"*.

É importante esclarecer que não é objetivo desta pesquisa analisar os movimentos dos trabalhadores assentados e dos sem-terra, mas sim verificar como na vivência deste processo estabelecem relações com a educação escolar.

O conceito de identidade está sendo entendido conforme a definição de SADER (1988:43-44). A identidade é derivada da posição que o grupo assume. O que vai determinar um grupo enquanto grupo é o reconhecimento dos objetivos, interesses, dos opositores, do mundo que o envolve, elaborando uma histórica comum.

SADER (1988:42) fala sobre a importância de considerar a maneira como as pessoas experienciam as condições objetivas dadas e a dinâmica da mútua influência entre os agentes

externos e as lutas sociais. É preciso estar atenta às mediações simbólicas que ocorrem entre as necessidades objetivas e a gênese dos movimentos sociais. Segundo GOHN (1985), é na elaboração de alguns símbolos demarcados ao longo do processo das ações coletivas, que se constrói a identidade de um grupo.

EVERS (1984:19) afirma que "*a identidade deve ser construída sobre a base de uma prática social consciente e auto-determinada*". É através da elaboração de experiências vividas de um saber acumulado que a identidade vai se formar.

Este conceito será por nós retomado nas discussões sobre a identidade dos trabalhadores assentados, no Capítulo VI.

Ao abordar a questão dos assentados, é necessário trabalhar com um universo que perpassa os contextos rural-urbano de forma interligada, conforme alerta QUEIROZ (1978:265). A autora sugere a superação dessa dicotomia, fazendo uma leitura de que os processos que ocorrem no campo não são desligados dos processos urbanos.

SZMRECSANYI & QUEDA (1978:217) corroboram esta questão, lembrando a *crescente integração econômica, política e cultural do subsistema rural à sociedade inclusiva, em fase de intensa urbanização e industrialização*". WHITAKER (1992) também discute a relação urbano-rural, lembrando que o processo de urbanização no Brasil implicou, além da modernização das cidades, mudanças no próprio meio rural, como o capitalismo no campo e, em decorrência disso, outras mudanças. A autora vai mais além, ao mencionar um outro aspecto que, segundo ela, nem mesmo a Sociologia às vezes dá conta: o processo de desurbanização das cidades - como é o caso de pequenas cidades que se transformam em cidades-dormitórios para os trabalhadores volantes - e o processo de desruralização - o avanço, ainda que insatisfatório do conforto, saúde e educação no campo. Essa questão é apontada pela autora como relevante na discussão da educação rural, guardando o aspecto da heterogeneidade cultural existente no Brasil.

Com base na discussão acima, o assentamento rural

é resultado de um movimento cujos membros são portadores de uma trajetória marcada pela migração campo-cidade-campo, trajetória esta decorrente dos processos de urbanização, industrialização, e modernização no campo ocorridos em nosso país.

A conceituação de educação adotada neste estudo está sendo tratada como um processo amplo, que compreende tanto a ação educativa elaborada e exercida por diferentes instituições, como o processo de socialização que se realiza ao longo de toda a vida, em casa, no trabalho, no lazer ou por outras vias e que não é especificamente organizado com fins de aprendizado. Entretanto, neste estudo, é a educação ocorrida dentro do espaço escolar que está sendo privilegiada.

Estes conceitos analíticos permitirão analisar a relação do trabalhador assentado e a educação escolarizada, sem contudo ter a pretensão de esgotar as possibilidades de análise que esta realidade impõe.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Olhar a realidade e captar o não explícito e "quem sabe mesmo o indizível" é uma das tarefas mais árduas para o pesquisador.

O "dizível"¹ pode nem sempre ser obtido através de técnicas diretivas, com perguntas e respostas. A experiência de campo com a utilização de questionários, me permitiu observar que a informação desejada era obtida, porém vinha muitas vezes desprovida de toda a riqueza, das emoções, dos valores, dos

1. Termo utilizado por Maria Isaura P. Queiroz em seu artigo "Relatos orais: do "indizível" ao "dizível", ao se referir sobre a importância de se captar o que não é explícito, o não dito (QUEIROZ, in VON SIMON, 1988).

juízos que um estudo mais aberto poderia trazer. Ao mesmo tempo, ainda que anotadas, muitas observações não podiam ser consideradas pois não foram definidas como finalidade daquela pesquisa. As observações qualitativas ficavam escondidas atrás dos dados estatísticos, como diz PEREIRA DE QUEIROZ (1988:15).

Esta foi uma inquietação que levou este estudo a privilegiar a técnica qualitativa de coleta de dados, para aprofundar as questões que a pesquisa inicial colocara.

Tomando como verdade a afirmação de Dollard (apud PEREIRA DE QUEIROZ, 1988:15), em que ele diz "*o relato oral é uma técnica que permitia registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita*", e considerando que o universo desta pesquisa ainda está por ser registrado, privilegiou-se trabalhar com as falas das pessoas - os relatos orais.

Na concepção de Maria Isaura Pereira de Queiroz, a "*história oral se refere a relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, o qual se registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma coletividade*" (idem, ibidem, p.19). Dentro do quadro da história oral há várias formas de se obter informações oralmente. São elas: as histórias de vida, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as entrevistas e as biografias.

A autora define a história de vida como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Os depoimentos pessoais se concentram sobre uma série de acontecimentos marcantes ou temas específicos que permitam aprofundar informações a respeito de algo já delimitado.

Nesta pesquisa foram coletados relatos onde foi solicitado ao informante que contasse sobre a sua história de vida, a história de sua luta pela terra e vivência em situação de assentamento, que segundo as colocações de DEMARTINI (1993:11), seriam mais histórias de vida "*inacabadas*", cujas falas não se restringem a determinados períodos ou temas. Através da fala

sobre a sua vida, procurou-se aprofundar os aspectos sobre o tema a ser investigado.

Nos estudos sociológicos ou antropológicos, as histórias de vida são consideradas como uma técnica que permite captar, através de um indivíduo, o que se passa no interior da coletividade a qual participa, ou seja ultrapassa o caráter individual do que é transmitido.

PEREIRA DE QUEIROZ (1981) chama a atenção para a importância da escolha da técnica adequada ao tipo de problema e à especificidade do dado que se quer coletar. Segundo a autora, a técnica de histórias de vida são excelentes para revelar o cotidiano, a relação entre os indivíduos, as opiniões e valores, possibilitando construir um diagnóstico de uma coletividade.

É através do discurso, este entendido como "*o uso ordenado da linguagem, numa fala ou num texto em que um sujeito se dirige a uma segunda pessoa ou a um público*" que é expresso o imaginário de uma sociedade (aquilo que é dito e o que é escondido, aquilo que é louvado e o que é censurado), através do qual seus membros experimentam suas condições de existência (SADER, 1988:59-60). Nesse sentido, o discurso pode ser tomado como um relato oral, uma fala, carregada de significados, em que se verifica também a influência das mediações externas.

Os relatos orais foram aqui utilizados, buscando informações diretamente nos indivíduos que vivenciam a situação que se está propondo analisar. As histórias de vida foram obtidas através da técnica de entrevistas, com o auxílio do gravador, o que permitiu manter as expressões dos informantes e a sua maneira de colocar as idéias, muitas vezes bastante confusas e desordenadas.

A recorrência aos relatos orais não eliminou a utilização de outras fontes tais como a consulta à documentação e bibliografias relacionadas.

As fontes utilizadas para a coleta de dados secundários foram:

- Departamento de Assentamentos Fundiários do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (DAF/ITESP), o qual forneceu dados gerais sobre os projetos de assentamentos, mapas, legislação e a metodologia operacional definida para a implantação dos mesmos. Também teve-se acesso a uma pesquisa realizada internamente, por este departamento, referente a situação física dos prédios escolares dos assentamentos de todo o Estado, o que permitiu construir um quadro geral dando um panorama sobre a situação escolar nos assentamentos com referência as instalações físicas (Anexo 1), bem como informações sobre a escolaridade das famílias assentadas.

- A pesquisa da UNESP, já anteriormente mencionada, cujos dados gentilmente cedidos pela coordenação, contribuíram para a construção dos perfis dos assentamentos aqui pesquisados.

- No Centro de Informações Educacionais, da Secretaria do Estado da Educação, obteve-se informações sobre as escolas existentes em áreas de assentamento, no que diz respeito ao movimento escolar de seus alunos. Estes dados estão sistematizados no Anexo 2, indicando os índices de repetência, evasão e promoção escolar, nos anos de 1991 e 1992.

- Coordenadoria do Interior, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi realizado um levantamento dos documentos, relatórios e publicações existentes, objetivando tomar conhecimento das ações e diretrizes que orientam a política educacional voltada para o meio rural.

DEMARTINI (1993:7), nos chama a atenção para a importância da complementariedade entre as fontes, pois esta vai permitir através dos relatos orais, uma exploração de fontes escritas sob novas perspectivas. Nesta mesma linha de raciocínio, Aspásia Camargo (apud DEMARTINI: 1993:7) trata das fontes documentais como *"a ideologia que se cristaliza em um momento qualquer do passado"*, enquanto que as fontes orais registram a *"ideologia em movimento, tendo como particularidade, a oportunidade de reconstruir e reinterpretar o fato"*.

Desta forma, os relatos orais adquirem grande legitimidade em relação às outras fontes, sendo quase que imprescindíveis nas pesquisas que buscam apreender os comportamentos, valores e ideologias de uma realidade em movimento.

Nesta pesquisa, esteve presente a conjugação da observação e reflexão conforme propõe BERTEAUX (1980:197-225), em seu método denominado "aproximação biográfica", em que o trabalho reflexivo é elaborado em todas as fases da pesquisa. Nesta pesquisa esta prática foi possível ser realizada pelo tempo em que se permaneceu em campo. A interação com os sujeitos informantes permitiu apreender, através da observação, o "indizível", como diz Maria Isaura, as "entre linhas" nas falas das pessoas. Esta leitura e análise, muitas vezes carregada de um conteúdo ideológico, implicou inclusive em uma auto-reflexão e um reposicionamento por parte do pesquisador frente ao objeto de estudo.

O trabalho de campo, desenvolvido durante os anos de 1991 e 1992, ainda se valeu das anotações que constituíram o diário de campo, das observações diretas e indiretas procurando registrar tudo o que se relacionava ao cotidiano desses trabalhadores. O acompanhamento de reuniões e assembléias possibilitaram apreender o discurso dos trabalhadores na prática.

Ainda uma experiência bastante fecunda foi a convivência diária por algumas semanas, num dos assentamentos, permitindo realizar um trabalho de observação mais continuada, quase um trabalho etnográfico.

No resgate das falas, procurou-se adotar uma postura flexível e livre, não se limitando a um roteiro pré-estabelecido. Sob esta perspectiva, novas questões foram sendo incorporadas às entrevistas durante o processo de coleta dos relatos, quando surgiam fatos não anteriormente tratados.

O enriquecimento da análise neste estudo foi conseguido com a utilização de relatos orais oriundos de uma diversidade de entrevistados. A coleta das histórias de vida dos

trabalhadores de contextos diferentes permitiu não só verificar o que é comum entre eles, mas também as representações diferenciadas num mesmo contexto.

Como universo de pesquisa, foram selecionados três assentamentos rurais do Estado de São Paulo, implantados na década de 80, de acordo com as características constitutivas, tendo em vista as datas de implantação, origem e trajetória de vida dos trabalhadores e a situação escolar.

Os assentamentos escolhidos foram: Sumaré II, Pirituba II - Área IV e Reunidas. O Assentamento Sumaré II destaca-se por possuir uma população com uma trajetória de vida permeada pela passagem pelo urbano: a maioria das famílias estava alocada na cidade, no período anterior à constituição do assentamento. Outra característica marcante deste assentamento é a forte organização dos trabalhadores, vinculados a uma Associação, bem como a participação efetiva no MST em outras instâncias políticas, como o partido, o sindicato, a CUT, entre outros. É um assentamento antigo, implantado em 1985, em terras estaduais, e de pequeno porte, com somente 26 famílias. Possui uma escola emergencial, oferecendo da primeiras quatro séries do 1º Grau.

O Assentamento Pirituba II - Área IV é uma experiência recente, de 1991, cuja situação das famílias ainda é provisória, pois não se encontram assentados em área definitiva. Tal como Sumaré II, há necessidade de se anexar novas áreas para se conseguir terras suficientes para todas as famílias. É um assentamento também implantado em terras estaduais. Sua população, aproximadamente 45 famílias, é de origem rural, com uma trajetória predominantemente rural. Os trabalhadores também possuem uma organização associada, destacando-se na organização do trabalho coletivo. Não há escola neste projeto.

O Assentamento Reunidas apresenta uma situação bastante diferente dos outros assentamentos, com relação à sua constituição. É um assentamento cujo processo se deu através da

desapropriação de uma área particular, abrangendo um número elevado de famílias (636). Com exceção de dois grupos pequenos de trabalhadores que fizeram a ocupação de terras, a maioria das famílias não participaram de todo o processo de luta pela terra, sendo selecionadas mediante cadastramento. É um assentamento implantado em 1987. A população assentada conta com cinco escolas emergenciais, oferecendo da 1ª a 4ª série e uma escola de 1º Grau.

Os assentamentos escolhidos para este estudo apresentam características bastante diferenciadas, as quais se refletem diretamente no cotidiano da vida do trabalhador, na sua percepção de mundo e no seu modo de pensar e atuar como um sujeito social histórico.

Considerou-se, portanto, fundamental levar em conta tais características na análise das questões educacionais, tendo em vista a heterogeneidade da população estudada nesta pesquisa.

Dada a natureza dos processos vividos pelos assentados, foram diferenciados dois tipos de informantes: considerou-se como liderança aqueles que são chamados e reconhecidos pelos trabalhadores como liderança; aqueles trabalhadores que exercem uma prática social militante, e que apresentam uma preocupação com a realidade social, objetivando mudanças das condições de vida, de moradia e de trabalho; aqueles que demonstram uma capacidade de mobilização, formulando projetos coletivos a partir de suas práticas e vivências. Nesse sentido, adquirem representatividade e legitimidade frente aos demais trabalhadores, assumindo a direção do processo de luta, organização e participação. Na maioria das vezes, estes trabalhadores ocupam cargos de direção das Associações, Cooperativas, Comissões, etc. O outro grupo de informantes, considerado pelos próprios trabalhadores como não-liderança, são aqueles trabalhadores que não têm participação destacada em nenhum grupo, comissão ou direção do movimento de luta pela terra; aqueles sujeitos que não se engajam na discussão coletiva

das questões do assentamento. São indivíduos que necessitam de outras pessoas para dirigirem uma situação de enfrentamento, de luta, pois estes limitam-se a acatar e concordar com as decisões tomadas pelo grupo ou ignorá-las, algumas vezes.

Considerada a diversidade do material coletado, atentou-se para as diferentes situações e contextos vivenciados pelos assentados entrevistados.

CAPÍTULO I

UM POUCO DE HISTÓRIA

A situação dos trabalhadores da terra e suas lutas, tem sido objeto de estudo, ganhando destaque nas últimas décadas devido a violência a que estes têm sido submetidos ao longo do tempo.

A história da agricultura no Brasil demonstra que durante séculos, os trabalhadores da terra foram excluídos e dominados, ficando sempre à margem da grande produção e da participação no processo político. São vítimas do processo de expulsão e de expropriação que, vivendo sob a dominação daqueles que têm dinheiro e poder, transitando pelas diversas regiões do Brasil em busca de trabalho e moradia e desenvolvendo estratégias de resistência ao processo de proletarização.

A trajetória de luta dos trabalhadores da terra parece desenhar a inutilidade da resistência ao avanço da expansão capitalista. Contudo, em determinados contextos, já se pode constatar que esse homem do campo ingênuo, ignorante, submisso a tudo e a todos está sendo mudado. Como diz MARTINS (1989:12) *"está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política*. Os trabalhadores, em sua caminhada, têm proclamado sua nova condição, através da prática da luta e da resistência, rompendo assim com elos tradicionais e ocupando espaços como novos sujeitos, na construção de sua própria história. Parece que está sendo construída uma nova cultura, a partir das experiências de vida dos que sofreram a privação de tudo: terra, casa, trabalho, respeito, saber.

Nessa linha, os trabalhadores da terra vêm demonstrando, através dos movimentos sociais no campo, um avanço

na direção de tornar seu processo de libertação entendido como a emancipação do homem.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é indicar os aspectos essenciais do contexto político, econômico e social ao qual os trabalhadores rurais assentados estão direta ou indiretamente relacionados. Para que seja possível ter um entendimento sobre quem são esses trabalhadores, faz-se necessário resgatar, mesmo que sumariamente, o processo histórico-social dentro do qual esses sujeitos se reproduziram.

1. AGRICULTURA: PROPRIEDADE DA TERRA E O TRABALHADOR

- Contextualização histórica

Desde o período colonial, verifica-se a luta das classes pobres do campo pela conquista da terra e a luta das classes ricas pela manutenção/detenção da mesma.

No início do século XVI, o domínio e a posse da terra pertenciam ao rei de Portugal que, sob o regime das sesmarias, concedia a posse transitória da terra a quem quisesse explorá-la. Aliás, já era antiga a prática de se *"tirar aos donos as terras desleixadas para entregá-las mediante fôro ou pensão devidamente arbitrada, a quem as quisesse lavrar"* (GUIMARÃES, 1968:43).

A Lei das Sesmarias (1530) demonstra que, já naquela época, a estrutura fundiária se caracterizava por *"grandes extensões territoriais entregues nas mãos dos senhores dotados de poderes absolutos sobre as pessoas e as coisas"* e, ao mesmo tempo, indica a presença de uma população rural sem terras. Na realidade, os verdadeiros donos das terras eram os índios que, vítimas de um massacre brutal a mando da Coroa, morreram na luta pela preservação da terra.

No período colonial, a economia era baseada no

monopólio da cultura açucareira, utilizando-se da mão-de-obra escrava que achava-se disponível em decorrência do refluxo da mineração de ouro, uma atividade que vinha decaindo desde meados do século XVIII (GUIMARÃES, 1968:64). As instituições fundamentais eram a sesmaria e o engenho.

A Lei de Sesmarias, proposta com a finalidade da disseminação de culturas e o povoamento da terra, revelou-se incapaz de servir a esses fins. Essa legislação preconizava algumas condições para a concessão da terra, a saber: a medição (raramente observada); a confirmação e o cultivo da terra doada. O não cumprimento dessas exigências levava as terras a cair em comisso, isto é, revertê-las ao domínio público (MOURA, 1988:7-32). Com isso, grande parte dos concessionários acabou perdendo a terra, principalmente por não torná-la inteiramente produtiva.

Com a existência de terras abandonadas e não cultivadas, grandes contingentes da população rural foram ocupando terras, em escalas cada vez maiores, caracterizando uma situação até de ameaça à propriedade latifundiária. Por essa razão, o regime de sesmarias foi extinto em 1822. No Brasil, houve mais demandas do que sesmarias, instaurando a desordem, e gerando confrontos e conflitos pela posse de terras.

Com a extinção do regime de concessão de terras, a sesmaria deu lugar a um novo tipo de domínio territorial - a fazenda, introduzindo a produção pecuária em grandes extensões de terras. O aparecimento das fazendas com áreas muito extensas e a natureza da atividade pecuária deram origem a um novo tipo de categoria de trabalhador - os arrendatários - porque os senhores, donos das fazendas, se viram obrigados a dividir a exploração de suas terras, na impossibilidade de ter o controle total da propriedade (GUIMARÃES, 1968:69).

As camadas mais modestas da população rural, os chamados posseiros, recorreram à ocupação de terras, sendo este o único meio de ter acesso a ela. À medida que conseguiam fixar suas pequenas explorações ao redor das fazendas, eram muitas vezes expulsos com a dilatação dos cultivos ou criações dos

grandes senhores. Estes, quando cediam pequenas áreas para o sustento daquelas famílias, tinham em troca a mão-de-obra subjugada.

A ocupação da terra pelos posseiros era utilizada como uma arma estratégica que se revelava eficaz contra o monopólio da terra. As ocupações eram primeiramente em terras de ninguém ou terras devolutas¹; depois, orientavam-se para as sesmarias abandonadas ou não-cultivadas; por fim, para as terras semi-exploradas dos latifundiários.

Os pequenos produtores ou moradores dos engenhos e fazendas sob condições opressivas impostas pelos latifundiários e pela legislação, ficavam limitados para produzirem, acarretando o impedimento da expansão da agricultura com a diversidade de culturas.

Para assegurar as reservas de mão-de-obra disponíveis, os senhores fixavam altos preços na terra, a fim de impossibilitar a aquisição desta pela camada pobre do campo.

Por volta de 1800, surgiu o latifúndio cafeeiro, que vem substituir o latifúndio pecuário, que após 1820 recebendo grande incentivo por parte do governo, superou economicamente a produção açucareira. Em 1838, esta já ocupava o terceiro lugar na pauta das exportações.

O centro econômico do país é deslocado, então, para o Sul, trazendo junto o modelo de estrutura fundiária imposto ao Nordeste: a grande propriedade num novo tipo de empreendimento - o capitalista.

A força de trabalho era apoiada na forma escravocrata, uma mão-de-obra barata e muito explorada, com jornadas de 15 a 18 horas, alimentação inadequada, péssimas condições de habitação e higiene (SZMRECSANYI, 1990:20). No início do século XIX, o conflito pela terra foi caracterizado pela revolta dos negros que, não aceitando a escravidão, ocupavam áreas de terras livres, formando os quilombos.

1. São terras cuja documentação legal que justifique sua apropriação não existe. Portanto, ela é do Estado.

Em meados do século XIX, o Brasil viveu uma época economicamente favorável a expansão e a acumulação de capitais: crescem ainda mais as grandes propriedades, tanto cafeeiras como açucareiras, gerando o acúmulo e a concentração de riquezas; aperfeiçoam-se técnicas de beneficiamento do café e da fabricação do açúcar com a máquina a vapor; surgem os primeiros bancos; constroem-se estradas de ferro; instala-se o telégrafo; inicia-se a iluminação a gás. É importante lembrar que no restante do mundo florescia o capitalismo industrial.

Nesse contexto, o latifúndio cafeeiro viveu seu primeiro ciclo de expansão, cuja exploração das fazendas de café exigia uma demanda maior da força de trabalho, ainda utilizando-se do trabalho escravo.

Por volta de 1850, ocorreu uma alta de preços da mão-de-obra escrava com a proibição do tráfico de escravos que, progressivamente, foi dando lugar ao trabalho livre.

Com relação ao sistema de trabalho nessa época, SZMRECSÁNYI (1990:43-44) lembra que o *"trabalho livre sempre coexistiu, de modo associado e subordinado à grande lavoura escravagista, tanto na cultura cafeeira como na agroindústria canavieira do Nordeste, com pequenas culturas de subsistência, e sendo encarada como uma reserva suplementar da força de trabalho.* O número de trabalhadores livres nacionais era mais ou menos equivalente ao número de escravos. Nos engenhos do Nordeste, esses trabalhadores viviam pobremente, não possuíam terra ou qualquer meio de produção, pois eram vinculados aos latifúndios do sertão. Não tinham o usufruto da terra que cultivavam, o que os levava a um estado de viver de miséria, assemelhando-se quase às condições do trabalhador escravo.

Para substituir a mão-de-obra escrava, os fazendeiros do café lançaram mão da imigração estrangeira, solução encontrada na época para dar continuidade à produção cafeeira, fonte principal de riqueza e acumulação de capitais. A *"colonização estrangeira"* deu-se por meio da concessão de pequenos lotes rurais ainda não utilizados, na região sul e

sudoeste do país, como forma de burlar as leis e livrar os fazendeiros das obrigações tributárias (GUIMARÃES, 1968:126).

MARTINS (1981) chama a atenção com relação a imigração estrangeira e o trabalho livre, ressaltando que o processo de acumulação primitiva que leva à separação do trabalhador de seus meios de produção, ocorreu fora da sociedade brasileira, ou seja, o país recebeu o trabalhador livre já expropriado de outras sociedades.

A imigração estrangeira teve importância fundamental quanto a mudanças na estrutura fundiária, pois constituiu um grande impulso na formação da pequena propriedade, principalmente na região Centro-Sul.

Os imigrantes trabalhavam dentro do sistema de parceria, introduzido por Vergueiro logo após a proibição do tráfico de escravos; eram contratados como parceiros mediante o pagamento calculado em função do valor da colheita, passando a trabalhar como subordinados, não sendo respeitados os direitos de homens livres (GUIMARÃES, 1968:98). Mais tarde, o fazendeiro do café veio substituir os contratos de parceria, já então desgastados, pela forma de assalariamento por empreita (SZMRECSÁNYI, 1990:45).

A formação de um mercado de trabalho capitalista, consolidado com a criação da primeira lei sobre o uso das terras - a Lei de Terras (Lei nº 601), em 1850, só foi possível com a imigração maciça e crescente de trabalhadores livres e destituídos de meios de produção. A Lei de Terras teve como princípio o impedimento do livre acesso a terra aos ex-escravos, trabalhadores imigrantes e trabalhadores livres nacionais (SZMRECSÁNYI, 1990:31), constituindo assim uma forma de obrigá-los a empregar sua força de trabalho nas grandes fazendas de café. O impedimento da aquisição de terras visava afastar qualquer possibilidade de ameaça à estrutura latifundiária vigente. Apesar de "livres", os trabalhadores não tinham recursos para comprar terras.

A Lei de Terras, definindo todas as terras devolutas como propriedades do Estado, tinha como objetivo: "a) proibir as aquisições de terra por outro meio que não a compra e, por conseguinte, extinguir o regime de posses; b) elevar os preços das terras e dificultar sua aquisição; c) destinar o produto das vendas de terras à importação de colonos" (GUIMARÃES, 1968:134). Pode-se constatar com essa lei a utilização de um instrumento legal para impedir o acesso à terra pela camada mais desprovida da população rural, fortalecendo o sistema concentracionista em detrimento dos trabalhadores da terra, configurando desde já a sua marginalidade.

No início do século XX, ocorreu a primeira crise do café, com uma superprodução, levando o latifúndio cafeeiro a um processo de decomposição e abalando seriamente a estrutura agrária. Esse episódio favoreceu a abertura de novas frentes de ocupação da terra aos trabalhadores nacionais e colonos estrangeiros, dando um novo impulso a pequena propriedade. A solução encontrada foi colocar à venda lotes de terras para aqueles imigrantes que haviam conseguido se capitalizar durante esse tempo. As unidades familiares de imigrantes, contratados mediante o pagamento de uma quantia em dinheiro correspondente ao trabalho realizado, tinham moradia e a concessão de uso da terra para a sua subsistência, e puderam, com a comercialização do excedente produzido, comprar essas terras, e tornando-se pequenos produtores independentes.

É importante observar que, apesar do avanço da pequena propriedade, não houve nenhuma política de incentivo aos pequenos produtores que se desenvolveram à margem da grande propriedade, mesmo sendo eles os responsáveis pela produção de alimentos básicos para suprimento do mercado interno.

O sistema latifundiário brasileiro, voltado somente para prover o mercado externo e aos interesses inicialmente da colonização portuguesa, e depois de outras potências colonizadoras (principalmente os Estados Unidos), entra num processo de decomposição com a crise de superprodução

generalizada. A Primeira Guerra Mundial provocou mudanças no comércio exterior. Com a queda das exportações no período da Grande Depressão de 1930, a agricultura foi obrigada a investir mais capital para melhorar sua produtividade. Como resultado dessa mudança nas relações econômicas houve alterações na propriedade agrária, dando origem a propriedade capitalista¹ (GUIMARÃES, 1968:165).

O autor afirma que as transformações capitalistas ocorridas na agricultura brasileira causaram profundos desequilíbrios, principalmente no Nordeste onde o sistema latifundiário conservou suas velhas raízes, impedindo o crescimento de um mercado consumidor. Houve a derrocada dos engenhos e o crescimento das agroindústrias açucareiras responsáveis pelo empobrecimento das populações nordestinas.

No geral, as transformações capitalistas representam, entre outras coisas, a incompatibilidade com a estrutura agrária, que continua a ser uma barreira ao desenvolvimento de agricultura no Brasil e da economia nacional (GUIMARÃES, 1968:199). Até hoje persiste a dualidade da estrutura agrária no país: de um lado, a agricultura de exportação, sustentada por uma política de amparo oficial, através dos privilégios, favores e vantagens direcionado para a chamada "grande lavoura" e, por outro lado, a agricultura de subsistência, desamparada pelos Poderes Públicos e baseada na propriedade capitalista e na propriedade camponesa².

No Brasil, nos anos 50-60, o processo de expansão do capitalismo no campo³ foi desenvolvido com a aliança de interesses dos setores dominantes agrários e não-agrários,

1. A propriedade capitalista, segundo GUIMARÃES (1968:221), é entendida como "unidades entre 100 a 500 ha, cuja exploração se dá através do trabalho assalariado, prevalecendo o trabalho familiar.

2. Propriedade camponesa, entendida como a exploração familiar, que planta para sua subsistência e o excedente, através da comercialização, retorna para o atendimento de outras necessidades, tais como vestuário, habitação, etc. (GUIMARÃES, 1968: 219).

3. As transformações, nesse período, ocorriam nas condições de trabalho, decorrentes das necessidades da expansão das culturas, e não causadas pelas inovações tecnológicas que ainda eram incipientes (MARTINS, 1989:33).

constituindo-se a força política do bloco industrial agrário. Convém ressaltar que essa conjugação de interesses favoreceu, mais uma vez, a permanência da estrutura fundiária concentradora da terra, mesmo com as transformações que o capitalismo trouxe para o campo.

A situação de crise do regime de propriedade no Brasil é configurada pela concentração da propriedade da terra nas mãos de grandes proprietários e pela concentração da produção nas mãos de pequenos agricultores, situação essa geradora de tensões e conflitos pela posse da terra.

As palavras de GRZYBOWSKI (1991:51) mostram que, do ponto de vista dos trabalhadores, *"a estrutura agrária comporta uma complexa heterogeneidade e desigualdade de relações sociais, provocadas pelas formas diferenciadas de expansão capitalista na agricultura"*. Esta - continua o autor, - *"se apresenta como um processo contraditório: a expropriação - separação dos trabalhadores rurais da terra e dos meios de produção; e a exploração - apropriação do sobretrabalho dos trabalhadores do campo"*. Isto traduz a transformação do trabalhador da terra em proletário, inserido num processo repleto de contradições.

A expulsão do trabalhador da terra se dá de forma diferenciada, dependendo do tipo de relação que este tem com a terra. Os posseiros são expulsos de forma violenta, com o uso de forças paramilitares - os jagunços. Os pequenos produtores abandonam suas terras, obrigados a vendê-las por não conseguirem competir com as empresas do capital industrial, comercial e financeiro. Os arrendatários e parceiros são despejados para liberarem a terra para pastagens ou grandes plantações com fins de exportação. Os colonos e assalariados permanentes são expulsos pelo processo de mecanização agrícola ou transformados em trabalhadores sazonais volantes - os bóias-frias - agora morando nas periferias das cidades.

Tais fatos são muito bem ilustrados na fala de um assentado de Sumaré I, por mim entrevistado:

(...) porque o homem já veio do campo expulso pela máquina, foi trocado as máquinas pelo homem do campo. Isso era para quem trabalhava nas fazendas. Agora, quem tinha pouca terra, no caso a nossa, tinha um pedacinho de terra para muito filho, os filhos cresceram, uns queriam ir para a cidade, é o que estou vendo hoje na minha família, e outros queriam ficar na terra (...) Então, a gente perdeu o controle e além do mais, perdemos o controle também porque quem era pequeno proprietário naquela época, nos anos 70 até 80, não teve vez de financiamento ao banco, quer dizer, não tinha mais acesso ao banco. Porque era pouca terra, era considerado que não dava muita produção, para o banco o que interessava era os grandes produtores.

A partir de meados dos anos de 60, desenvolveu-se a modernização da agricultura entendida como o processo de transformação na base técnica de produção, isto é, a agropecuária torna-se compradora de meios de produção (máquinas e implementos agrícolas e insumos) e vendedora de matérias-primas¹. Nas palavras de GRAZIANO DA SILVA (1985:) "a agricultura, entendida como um setor autônomo, converteu-se num ramo da indústria". A integração entre os dois setores, assumiu contornos significativos a partir da década de 70, com o surgimento dos complexos agroindustriais², uma forma relevante de penetração do capital na agricultura.

Segundo MULLER (s/d), a modernização agrária "consiste na alteração do modo tradicional predominante de

1. Ver autores: GRAZIANO DA SILVA, J. Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura. São Paulo, Hucitec. 1985; GUIMARÃES, A.P. O Complexo agroindustrial como etapa e via do desenvolvimento da agricultura. In: Raízes, n.1, jul/dez 1982; MULLER, G. O complexo agroindustrial brasileiro. In: Relatório de Pesquisa, n.13, EAESP/FGV, São Paulo, 1981.

2. Entende-se por Complexo Agroindustrial, o conjunto de relações entre indústria e agricultura, uma forma de unificação das relações entre os grandes departamentos econômicos com os ciclos e as esferas de produção, distribuição e consumo, relações estas associadas às atividades agrárias. MULLER, G. O complexo industrial brasileiro. Relatório de Pesquisa, n.13, EAESP/São Paulo, 1981.

produzir para o modo moderno, concomitante às alterações na sociabilidade dos grupos sócio-econômicos". Essas mudanças acarretaram impactos desastrosos como a extinção do colonato e o aparecimento do trabalho volante.

O processo de industrialização no Brasil deu-se através da importação de um padrão industrial já altamente tecnificado e poupador de mão-de-obra, o que resultou no agravamento da crise agrária, transformando-a na raiz da crise urbana das grandes metrópoles. Com a concentração da renda, a terra torna-se cada vez menos acessível devido a sua valorização, convertendo-se num alto investimento financeiro. Desenvolve-se o processo de proletarização do trabalhador do campo, já despossuído da terra e das condições essenciais da vida, gerando um exército de trabalhadores assalariados. Em virtude do êxodo rural, assiste-se ao inchamento das cidades. Como o mercado de trabalho urbano é insuficiente para absorver essa mão-de-obra excedente gerada pela modernização da agricultura, há a decorrência de um elevado número de desempregados.

A indústria consolida-se pelo capital multinacional e financeiro, eliminando de modo progressivo as pequenas empresas, privilegiando as exportações.

De acordo com SORJ (1980:125), a transformação fundamental que ocorreu nesse contexto na década de 70, foi a substituição do antigo trabalhador assalariado permanente pelo temporário e o crescimento de um novo proletariado permanente, com o crescimento do uso das inovações tecnológicas na agricultura. O autor atribui o surgimento do trabalho volante aos seguintes fatores: a introdução da legislação social no campo, o que resultou na expulsão dos trabalhadores permanentes, moradores nas propriedades por parte dos proprietários como uma estratégia para se livrarem das obrigações trabalhistas, substituindo pela contratação de um intermediário que recrutava mão-de-obra temporária. Esse grande contingente de trabalhadores expulsos e desempregados assegurava a oferta da força de trabalho temporária. Outro fator é a própria modernização da agricultura.

Assim, o trabalhador volante - "bóia-fria" - passou a constituir o principal componente da força de trabalho da agricultura, principalmente a paulista. São trabalhadores não qualificados, que enfrentam dificuldades de colocação no mercado de trabalho na cidade, restando-lhes como única alternativa sua subordinação à sazonalidade do trabalho na agricultura.

Na concepção de D'INCAO (1984:21),

"Os bóias-frias, grandes perdedores tanto da luta pela terra quanto da luta pelo emprego urbano, e incorporados no processo produtivo agrícola como opção mais barata do que a máquina, é uma classe trabalhadora que tem seus desejos definidos pelos limites mínimos da sobrevivência, mas que começa a vencer obstáculos estruturais à sua própria organização e adentrar o limiar de sua participação política, na luta por uma sociedade mais democrática".

Segundo GRZYBOWSKI (1991:53), nesse processo complexo e contraditório do desenvolvimento capitalista residem diferentes formas de confronto dos trabalhadores com os agentes do capital no campo e com o conjunto de agentes da sociedade, a saber: apropriação e distribuição da terra, produção-circulação-financiamento, organização social, identidade e representação, poder e políticas de Estado.

Para o autor, o grande desafio para o momento é a *construção política da unidade das lutas dos trabalhadores rurais integrados e excluídos, e das alianças na sociedade para a redefinição das condições da socialização do trabalho no campo".*

Um ponto fundamental que merece destaque é essa diversidade dos movimentos sociais no campo, cujos trabalhadores vêm se constituindo como sujeitos coletivos, com identidades próprias e se firmando ao longo do processo histórico.

2. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO

No Brasil, os trabalhadores da terra sempre passaram a idéia a seus analistas de serem vítimas de um tradicionalismo conservador e patrocinadores e responsáveis pelo atraso do país. Porém, verifica-se que as grandes revoluções da história no Brasil - se assim pode-se chamar - foram revoluções camponesas: Cabanagem, Balaiada, Canudos, Contestado, as revoltas dos anos 50 (Ligas Camponesas) e os conflitos generalizados contra a grande propriedade nas últimas duas décadas (MARTINS, 1989:18)¹.

Esse quadro sugere que a imagem que se tem do trabalhador da terra deve ser reformulada em sua concepção, levando a pensá-lo como um sujeito inovador da sua cultura, no sentido de que este se opõe à legalidade vigente.

As lutas sociais no campo, localizadas e dispersas, escondem a verdadeira dimensão de tensão e conflitos existentes no campo, deixando brechas para agentes externos se apropriarem de suas "bandeiras reivindicatórias" transformando suas conquistas em dádivas concedidas, e não como direitos adquiridos através das lutas (MARTINS, 1989).

A emergência dos trabalhadores do campo na cena política, constituindo-se progressivamente como sujeitos sociais, marcou sua presença através das manifestações coletivas, delineando uma trajetória com avanços e retrocessos, marcada com vitórias e derrotas.

A luta pela terra por uma reforma agrária ampla, ganha uma dimensão nacional com a I e II Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, realizadas em São Paulo, em 1953 e 1954 respectivamente, resultando na criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB, com o apoio do Partido

1. Entre o período de 1850 a 1940, a Cabanagem no Pará, a Balaiada no Maranhão e Piauí, Canudos na Bahia, Contestado em Santa Catarina, foram alguns dos movimentos mais importantes entre os de caráter messiânico. Também houve o fenômeno denominado "banditismo", como o cangaço (STÉDILE & SÉRGIO, 1993:17-18).

Comunista Brasileiro.

Nos anos 50, as principais formas de organização dos trabalhadores rurais foram os Sindicatos e as Associações Cívicas, tais como as ligas, uniões, irmandades, associações. Os sindicatos eram entendidos como a organização dos trabalhadores considerados assalariados, que legitimava a luta por direitos trabalhistas. As Associações Cívicas destinavam-se aos trabalhadores que, de alguma forma, tinham acesso à terra e que lutavam contra despejos, aumento de renda, etc.

Os conflitos que eclodiram em meados dessa década, embora respondendo a diferentes motivações, tinham como denominador comum a resistência dos trabalhadores em deixar a terra que trabalhavam e da qual estavam sendo expulsos. São lutas já com um caráter de organização de classe mais definida, onde os trabalhadores já vislumbravam a perspectiva da reforma agrária, embora ainda de forma não muito clara. Alguns exemplos: as lutas de posseiros em Formoso e em Trombas, no Paraná; as lutas de arrendatários destacando o conflito de Santa Fé do Sul, em São Paulo; as lutas salariais; greves em diversos lugares e resistência à expulsão (MEDEIROS, 1989:54).

É importante marcar a disputa entre as Ligas Camponesas, o Partido Comunista Brasileiro e a Igreja, pela hegemonia na organização dos camponeses e trabalhadores rurais (MARTINS, 1981; MEDEIROS, 1989). O envolvimento da Igreja na questão agrária tem uma origem política, no sentido de combater o "perigo comunista". O PCB, através do "Manifesto de Agosto", definiu sua linha de ação aos problemas do campo e a Igreja Católica lançou sua primeira pastoral¹.

O Partido Comunista Brasileiro, tendo como uma de suas bandeiras a reforma agrária, voltou-se para o campo, na

 1. A clientela religiosa rural se encontrava vinculada a uma estrutura de dependência pessoal, de relação patrão-cliente, do favor e da autoridade, da anulação coercitiva da vontade pessoal do trabalhador rural (MARTINS, 1989:41-42).-Entretanto, a Igreja inicia uma ação orientada pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores rurais, combatendo as formas de sujeição pessoal.

tentativa de fazer dele uma base de apoio para seu projeto de transformação social. Esse partido pregava o confisco da terra aos latifundiários, seguido de distribuição gratuita aos camponeses sem terra ou com pouca terra. Em sua concepção, a reforma agrária era entendida como *"a transformação radical da estrutura agrária, com a liquidação do monopólio da terra e das relações pré-capitalistas de trabalho"* (MEDEIROS, 1989:53). A partir de 1958, avaliando sua prática política, o partido mudou a linha de conduta admitindo a possibilidade da luta armada para tomar o poder e propondo a união de todas as forças interessadas no combate ao imperialismo norte-americano, constituindo então uma frente única - a Frente Democrática de Libertação Nacional. A proposta da frente única visava uma aliança com a burguesia nacional para lutar contra o imperialismo e contra os latifundiários, na tentativa de produzir reformas profundas, a caminho de uma transformação radical.

O PCB foi a força política que incentivou e apoiou a formação das Ligas Camponesas¹, uma das mobilizações camponesas de maior repercussão nacional, tornando-se um marco importante na história das lutas no campo. Decorrente de uma situação de crise da cana-de-açúcar, no Nordeste, e das transformações nas relações de trabalho, caracterizadas pela morada e pelo aforamento de terras², um dos primeiros conflitos surgiu no Engenho Galiléia, em 1954, em Pernambuco. Para defenderem-se das ameaças de despejo em massa dos foreiros e do aumento abusivo do foro, os camponeses formaram uma organização de caráter civil, denominada Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco, que posteriormente transformou-se na Liga Camponesa.

Segundo MARTINS (1981), as Ligas Camponesas

1. Ver os autores: MEDEIROS, L.S. (1983); BASTOS, E.R. (1984); MARTINS, J.S. (1981); entre outros.

2. O chamado morador de condição, era o trabalhador do engenho que recebia, além da casa para morar, um pequeno lote onde podia plantar alimentos. Em troca, tinha que garantir dois dias de trabalho semanais gratuitos para o proprietário, sendo o que ultrapassasse esses dias era remunerado. O foreiro, segundo L. Sigaud, seria uma variante do morador, com um grau de independência maior em relação ao proprietário; havia a obrigação do pagamento de uma quantia anual, o foro, além do cambão, cerca de vinte dias de trabalho gratuito por ano, mas não havia a obrigação de trabalhar para ele semanalmente. (MEDEIROS, 1989: p.46)

surgiram no contexto de uma crise regional com a tomada de consciência do subdesenvolvimento do Nordeste decorrente de uma estrutura altamente concentradora de riquezas, querendo obter uma política de industrialização para a região.

No início dos anos 60, tornou-se evidente uma divergência entre essas forças políticas - PCB e as Ligas - quanto à condução das lutas no campo, ao sentido da "revolução brasileira" e quanto ao caráter da reforma agrária a ser implementada. Discordando da proposta do PCB, já mencionada, as Ligas Camponesas não concordavam com a possibilidade de uma aliança com a burguesia e com os setores latifundiários, pois acreditavam que, naquele momento, o campesinato era a principal força da revolução brasileira, era quem podia desencadear um processo revolucionário.

A Igreja Católica, preocupada com a crescente organização dos trabalhadores rurais, num primeiro momento, limitou-se a combater o avanço da ação comunista no campo. A Igreja, então, toma uma posição mais clara com relação à reforma agrária¹, voltando-se para um trabalho organizativo e mobilizador, e assumindo uma concepção de propriedade que privilegia sua função social. Sua atuação foi mais intensiva no setor de sindicalização rural, seguindo a orientação da CNBB, em relação a *"criação de um sindicalismo cristão, afastado das lutas de classe, mas defensor dos direitos dos trabalhadores e de uma reforma agrária baseada na propriedade familiar"* (MEDEIROS, 1989:77)². Tratava-se de promover uma entrada maciça dos

1. No início dos anos 60, a Igreja Católica vive uma crise decorrente de mudanças internas (o surgimento de outras correntes teológicas - o pentecostalismo e a umbanda) e externas, sociais e políticas - a nível de América Latina, perdendo influência junto a população. No bojo dessa crise ocorrem transformações dentro da Igreja, engendrando uma nova postura. Surge então, o movimento da ala progressista da Igreja que passa a se preocupar com o processo histórico do povo, engajando-se nas lutas populares, denunciando as injustiças da estrutura vigente. Os debates se ampliam dentro do clero chegando a definições de assumir tarefas sociais, como o apoio às questões sociais referentes à luta pela terra (MARTINS, 1989:28).

2. O episcopado brasileiro entende o problema da questão agrária como um impedimento para o desenvolvimento do homem, no sentido de que o marginaliza, nega sua condição humana brutalizando-o. A questão agrária torna-se assim, uma questão de caráter moral, e portanto político, levando a Igreja a se confrontar com o Estado em 1968 (MARTINS, 1989:29).

trabalhadores rurais no mundo da igualdade jurídica e dos direitos civis. Foram criadas várias organizações a partir da ação eclesial: os Círculos Operários, Frentes Agrárias, etc.

A reforma agrária constituía, então, tema central de debate de Congressos e Encontros organizados pelos camponeses, como o Congresso de Belo Horizonte, em 1961, considerado uma demonstração de força dos trabalhadores rurais. A questão agrária também era preocupação do Presidente Jânio Quadros, que inclusive chegou a elaborar, no início de seu governo, um projeto de alteração da estrutura fundiária do país, cujo documento serviu de base para a posterior elaboração do Estatuto da Terra.

Os conflitos no campo se intensificaram, no início dessa década, com ocupações de terra espalhando-se em vários estados, com as greves expressando a luta pela obtenção dos direitos trabalhistas - resultado do movimento sindical, e com a expansão das Ligas Camponesas para outros estados.

Outro movimento de massa de trabalhadores rurais que marcou o início da década de 60 foi o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra, no Rio Grande do Sul, controlado pelo Partido Trabalhista Brasileiro, e que conseguiu duas importantes vitórias: a desapropriação das Fazendas Sarandi e Banhado do Colégio.

Em 1963, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4214), garantindo aos assalariados do campo o direito a um salário mínimo, repouso semanal remunerado, férias remuneradas, licença maternidade, etc., reivindicações antigas que, através da sindicalização rural, regulamentada em 1962, os trabalhadores conseguiram avançar na sua luta por uma legislação trabalhista para o campo. O Estatuto do Trabalhador foi fruto do movimento organizado pelos próprios trabalhadores que reclamavam pelos seus direitos. Entretanto, esse recurso legal somente é aplicado de acordo com a lógica estratégica do empresariado rural, que continua não reconhecendo os direitos sociais e legais dos trabalhadores da terra, contribuindo ainda mais para o processo de expulsão dos mesmos.

Dois meses antes do Golpe de 64, a Igreja e o PCB chegaram a um acordo quanto à necessidade de se fundar uma confederação sindical - a CONTAG, visando a luta pelo reforço e ampliação dos sindicatos, bem como a unidade do movimento.

As lutas contra as más condições de vida e pela restauração social, como o messianismo e o cangaço, dão lugar às lutas pela posse e uso adequado da terra, como as Ligas Camponesas e o sindicato (SCHERER-WARREN, 1993). Entretanto, todas as lutas convergem para um mesmo referencial, que é a própria sobrevivência do grupo social.

Durante o governo militar

Instaura-se a internacionalização da economia da concentração de terras, a militarização da questão agrária e modernização do campo.

O golpe militar impediu o fortalecimento das lutas sociais no campo, com uma intensa repressão às organizações dos trabalhadores: o fechamento de sedes da Ligas e sindicatos, a perseguição, prisões e assassinatos das lideranças dos movimentos, despejos, devoluções de áreas já desapropriadas e ocupações militares em áreas de conflitos de terras (MEDEIROS, 1989:86). Um período de refluxo dos movimentos sociais.

As ações dos grupos de militantes católicos também foram objeto da repressão militar. Nesse período, apenas o sindicato rural, tanto o do trabalhador como o patronal, dá continuidade a seus projetos, embora assumindo uma postura completamente assistencialista. Ainda que tímidas e sujeitas a repressão, não só policial como dos proprietários da terra, as lutas no campo tiveram continuidade, mesmo que isoladas e localizadas.

Numa grande contradição, ao mesmo tempo em que o governo militar reprimia as mobilizações dos trabalhadores, encaminhava uma proposta de reforma agrária, voltando-se para a

questão da modernização da estrutura agrária e objetivando conter os conflitos no campo, conforme exigência dos governos latino-americanos.

Esta proposta, aprovada em novembro de 1964 pelo Congresso Nacional, transformou-se no Estatuto da Terra, cujo objetivo era a gradual extinção de minifúndios e latifúndios. O documento, de caráter modernizante, preconizava a transformação dos latifúndios em modernas empresas rurais, através da desapropriação (em casos de tensão), da tributação progressiva e das medidas de apoio técnico e econômico à produção.

O Estatuto da Terra, legislação inspirada nos modelos desenvolvimentista da Aliança para o Progresso, removia o obstáculo do artigo 147 da Constituição, e passou a permitir a *"desapropriação de terras por interesse social sem a prévia e justa indenização em dinheiro, com pagamento feito em títulos da dívida pública"*.

Mas essa não era bem a Reforma Agrária que os trabalhadores rurais queriam. O Estatuto da Terra representou para eles, na época, uma esperança para possíveis reivindicações, havendo um questionamento por parte dos trabalhadores sobre seus fundamentos somente 20 anos mais tarde. Segundo MARTINS (1981), o Estatuto foi destinado a desmobilizar o campesinato e a privilegiar o empresário rural; num sentido mais amplo, o Estatuto foi mais um instrumento que procurou impedir que a questão agrária se tornasse uma questão nacional, política e de classe. Tratava-se de uma reforma econômica não revertendo nenhum benefício aos trabalhadores da terra.

Um ponto essencial previsto no Estatuto, é a colonização de áreas novas mediante a remoção e assentamento de trabalhadores expropriados pela concentração da propriedade, ou removidos de áreas de tensão. O autor se refere ao Estatuto como uma *"reforma de emergência"* devido *"as desapropriações serem previstas somente para áreas de conflito"*, isto é, só se aplica este instrumento em caráter emergencial, com a única finalidade de evitar tensões sociais, e não promover justiça social

(MARTINS, 1981).

Reforçando a política agrária concentracionista, o governo federal instituiu incentivos fiscais para as grandes empresas, desde que investissem na implantação de outras empresas na região Amazônica, estimulando assim a penetração do capital nesta região e favorecendo a concentração de terras que estavam destinadas para assentamentos dos trabalhadores expropriados. Pode-se constatar, portanto, que o Estatuto da Terra agravou ainda mais a situação dos trabalhadores sem-terra.

Com a proposta de modernização da economia e da sociedade, a organização sindical esforçava-se para tornar-se representante efetivo dos interesses do conjunto de trabalhadores rurais, tentando unificar as linhas de ação.

A Segunda Conferência Geral do Episcopado da América Latina - Medellín, Colombia, 1968, adotou a necessidade de reflexão teológica sobre o sentido da luta contra a injustiça, orientação para a ação da Igreja a partir da promoção humana e da libertação diante da desumanização intrínseca ao capitalismo e ao trabalho alienado, desmoralizando as pessoas, marginalizando-as socialmente, levando-as à degradação humana.

Face a esse quadro, a Igreja se viu lançada num compromisso pela libertação e pela constituição da humanidade de um homem destituído da possibilidade de se humanizar e de se libertar nas condições sociais, econômicas e políticas existentes. Como diz MARTINS (1991:57): *"A Igreja faz uma opção preferencial pela des-ordem que desata, desordenando os vínculos de coerção e esmagamento que tornam a sociedade mais rica e a humanidade mais pobre. E ao desatar, liberta"*.

Os trabalhadores da terra ganhando "chão" de novo

No final da década de 70, o quadro que se configurava era o seguinte: os conflitos por terra se multiplicavam, a violência no campo se acentuava, a expulsão dos

trabalhadores ocorria em todo o país, e o sindicalismo rural não representava a luta dos trabalhadores, limitando-se a expedientes burocráticos. Esboçava-se até, uma oposição sindical, tal era a estagnação desse setor.

Há um crescimento do número de organização e manifestação no campo, representando uma pluralidade maior de atores sociais e uma diversidade de interesses coletivos¹.

Em 1979, realizou-se o III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovido pela CONTAG, em Brasília, cujo conteúdo foi um balanço geral da situação, sistematizando as experiências de formas de lutas até então adotadas e fechando algumas posições para o futuro. Nesse Congresso, os trabalhadores rurais assumem como bandeira de luta uma reforma agrária ampla, massiva, imediata e com a participação efetiva dos trabalhadores, propondo a perda sumária da propriedade que não estivesse utilizando pelo menos 70% de sua área agricultável; e a criação de instrumentos que impedissem o crescimento dos latifúndios e aquisição de terras com fins especulativos.

As resoluções do Congresso representaram definições importantes para o movimento sindical, reafirmando o cumprimento da legislação existente e assumindo o compromisso de desenvolver um trabalho de base junto aos trabalhadores rurais através da discussão sobre o momento político nacional. Dentro dessa linha, a proposta era de *"pressão coletiva, com estímulo a mobilização, a ênfase nas ações de resistência e a valorização das iniciativas dos trabalhadores"* (MEDEIROS, 1989:119).

É importante ressaltar que o III Congresso marcou a visibilidade do sindicalismo rural para o conjunto da sociedade, saindo dos limites do campo e se unindo ao sindicalismo urbano.

O momento era de forte pressão, não só por parte

 1. As greves de assalariados e bóias-frias, os acampamentos dos sem-terra, o movimento das mulheres agricultoras do sul, reforçando o movimento de oposição sindical, uma nova corrente surgindo; o movimento dos camponeses atingidos por barragens, o movimento de indígenas e o dos seringueiros.

dos trabalhadores rurais mas de toda a sociedade civil que clamava por um debate sobre a questão democrática. O governo se via obrigado a caminhar para um programa de abertura política.

No campo, a evolução do número de conflitos de terra mostra uma tendência crescente no início dos anos 80; só no ano de 1980, houve 467 conflitos de terra, passando para 896 no ano seguinte, ou seja, dobrou o número de conflitos de um ano para outro. Do ano de 1981 a 88, permaneceu estável, numa média aproximada de 600 conflitos/ano. Em 1990, 72 trabalhadores rurais foram assassinados, além das centenas de ameaças¹.

As lutas sociais no campo, são verdadeiros enfrentamentos armados cujo número de baixas é alarmante: entre 1980 e 85, foram assassinados cerca de 700 trabalhadores rurais, sendo que aproximadamente 220 foram só no ano de 1985, primeiro ano da Nova República². De 1985 a 88, mais de 150 trabalhadores foram mortos no campo, envolvidos em conflitos de terra, trabalhistas, sindicais, garimpo e acidentes no transporte para o local de trabalho³.

As lutas sociais no campo intensificaram-se ganhando em qualidade. Na interpretação de MEDEIROS (1989:123), dois fenômenos contribuíram para isso. Um deles foi a entrada em cena dos novos mediadores: a ala progressista da Igreja Católica, que passou a apoiar o trabalhador rural na luta pela conquista de uma reforma agrária autêntica; e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que também passou a assumir a organização dos trabalhadores sem terra. Outro fator foi o reconhecimento da pouca eficácia dos encaminhamentos dos conflitos, por parte do movimento sindical, o que o obrigou a rever sua linha de ação.

1. Ver "As organizações de trabalhadores rurais frente às políticas de Collor para o campo. Tempo e Presença, ano 13, n.257, maio/jun 1991.

2. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Assassinatos no campo: crime e impunidade. Secretaria Nacional do Movimento dos Sem Terra, 1986, p.64-85.

3. HERBERS, Raul G. Conflitos no campo: o que dizem os dados. Reforma Agrária, ago/nov, 1989, p.50-72.

A crise de hegemonia do poder também é outro elemento que possibilita a abertura de espaços políticos e institucionais para as classes subalternas se expressarem (GOHN, 1985:63).

Segundo MEDEIROS (1989:158), a ação do Estado sobre os desdobramentos dos conflitos de terra combinou três dimensões: "a) a repressiva, com a intervenção policial e até mesmo militar nos conflitos ou com omissão quanto à ação das milícias privadas; b) a intervenção regularizadora sobre algumas áreas de tensão, prevendo a distribuição de terras públicas e desapropriação de terras particulares; c) intensa propaganda sobre a realização da "maior reforma agrária do mundo", visando a neutralização política dos conflitos fundiários".

Nas palavras de GRZYBOWSKI (1987:88), o Estado "anda de costas" para os movimentos sociais, como também os movimentos sociais, tentando fazer seus próprios caminhos". O Estado tem se apresentado totalizador, autoritário e excludente, um legado das classes dominantes para a sociedade brasileira. "Cabe às classes subalternas brasileiras impor ao bloco dominante o reconhecimento político de que as lutas sociais não são um problema de política e repressão, mas de condições de existência e construção de uma democracia socialmente progressista".

De acordo com SANTOS (1991), a ação do Estado frente à questão fundiária, nas oscilações de sua situação, é expressada na regularização fundiária e nas políticas de assentamento estadual, principalmente em São Paulo, cuja interpretação se configura como uma reação às mobilizações dos trabalhadores rurais, a fim de atenuar a pressão dos **colonos da terra** (grifo do autor). Essas medidas adotadas pelo Estado reforçaram, de alguma forma, as correntes migratórias internas direcionadas para o Centro-Oeste e Norte do país, alimentadas pela continuidade da política de ocupação de novas terras.

Nova República: a esperança e a derrota

O clima no país era de mudanças e grande expectativa com relação ao período que estava por vir, pois era o fim da ditadura militar. Milhares de pessoas nas ruas gritavam por eleições diretas; o maior partido de oposição ganhava as eleições para governador em 10 estados da federação, em 1982. Porém, negociava-se um pacto político entre a dissidência do governo e o PMDB, para eleger um Presidente da República por via indireta. E a Campanha das "Diretas Já" foi derrotada pela Aliança Democrática, produto desse pacto, elegendo Tancredo Neves para presidente. Porém, com a sua morte, mesmo fazendo parte dos compromissos assumidos em praça pública por essa Aliança, a reforma agrária não veio. O governo foi assumido pelas mesmas figuras de projeção dos governos militares, tendo como presidente, José Sarney, do Partido Democrático Social.

Em 1984, o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovido pela CONTAG em Brasília, reuniu vários setores favoráveis à reforma agrária, onde foi discutido o caminho para a realização de mudanças na estrutura agrária, chegando-se a um consenso (apesar das discordâncias) quanto à necessidade de elaborar uma nova proposta de lei de reforma agrária¹. Esse Congresso foi decisivo para os trabalhadores pois puderam definir com maior clareza a sua proposta de reforma agrária.

Nessa ocasião, houve também uma tentativa importante com a apresentação da proposta do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República, produto de um trabalho em conjunto desses órgãos, dos

1. Os itens que se destacaram foram os seguintes: a possibilidade de desapropriação de empresas rurais; pagamento das benfeitorias das terras desapropriadas em títulos da dívida pública; perda sumária da propriedade acima de 3 módulos, quando 50% de sua área não fosse utilizada; distribuição gratuita de terras dos trabalhadores beneficiados pela reforma agrária, entre outros. Foi também concedido como direito dos trabalhadores sem-terra as ocupações de terras como garantia pela sobrevivência (MEDEIROS, 1989:170).

setores progressistas da Igreja, de representantes do movimento sindical e do Movimento dos Sem Terra (MST). É importante lembrar que na direção do MIRAD e do INCRA, estavam Nelson Ribeiro e José Gomes da Silva, pessoas com posturas defensoras da reforma agrária.

Como instrumento principal da reforma agrária, a proposta definia a "desapropriação de terras por interesse social", o que distingue essa proposta da dos governos anteriores, reavivando, nos trabalhadores, a esperança de serem atendidas antigas e sempre reiteradas reivindicações. Como instrumentos complementares, foram definidas a regularização fundiária, a colonização e a tributação. O assentamento de trabalhadores rurais em terras que viessem a ser desapropriadas dos latifúndios, após um processo seletivo, era a forma preconizada pela proposta que permitia aos trabalhadores terem o acesso à terra. Pode-se perceber que a proposta se manteve dentro dos limites do Estatuto da Terra, somente atualizando seu potencial reformista¹.

A proposta suscitou muita discussão. José Gomes da Silva comentou sobre o caráter ilusório da proposta, dizendo ser impossível fazer mudanças na sociedade mediante o consentimento das classes dominantes. Outros analistas cometeram a injustiça de taxar a proposta de "tímida e conservadora" (SILVA, 1987).

Esse contexto turbulento permitiu a articulação das forças anti-reformistas, concretizadas na criação da União Democrática Ruralista - (UDR)², em 1985, que se empenhou em

1. Entre as propostas do MIRAD/INCRA e a dos trabalhadores, estas aprovadas no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, havia diferenças visíveis. Os trabalhadores queriam: assentar 12 milhões de famílias em 5 anos, não indenizar as terras improdutivas, desapropriar as empresas rurais e deter o controle do processo através dos órgãos de representação sindical; e o governo propunha: a desapropriação caso-a-caso, e como último recurso, com indenização pelo valor justo e em dinheiro, e o controle do processo. Diante dessa situação, os trabalhadores resolveram aceitar a proposta como um "primeiro passo" e manter as pressões sobre a terra, através de ocupações e dos acampamentos para viabilizar medidas concretas.

2. A UDR, composta pelo empresariado agrário, principalmente os pecuaristas, teve sua atuação baseada na violência, utilizando-se da coerção, espancamentos, perseguições e assassinatos como forma de intimidação aos trabalhadores do campo, visando especialmente a ação da Igreja e do Movimento dos Sem Terra (MEDEIROS, 1989:189).

bloquear o processo de aprovação da proposta do MIRAD/INCRA, utilizando-se de influentes pessoas para propor as mudanças que lhes convinham.

No rol dos "anti" reforma agrária, outras forças políticas se manifestaram no sentido de anular o conceito de "função social da propriedade", priorizando a colonização nas regiões de fronteiras, retornando assim à política anterior.

Do outro lado havia os trabalhadores e as entidades de apoio que, mesmo exercendo um movimento de pressão, não conseguiram evitar o retrocesso. Após 6 meses de estudos, passando por 12 versões, o Plano Nacional de Reforma Agrária, na sua forma definitiva, difere e em muito da proposta original¹.

Sendo assim, os caminhos para a realização de uma reforma agrária nos anos 80 foram rapidamente obstruídos, caindo por terra a esperança dos trabalhadores do campo nesse período da Nova República, comprovando mais um recuo na história da luta desses trabalhadores.

O grande desafio que o momento impunha à classe trabalhadora do campo era assegurar um espaço na Constituinte para garantir, no mínimo, a parte legal existente no Estatuto da Terra; garantir os direitos trabalhistas e previdenciários, equiparando-se aos trabalhadores urbanos; pleitear um espaço de apoio à pequena produção; e se possível, ampliá-lo no sentido das reivindicações do IV Congresso dos Trabalhadores Rurais (MEDEIROS, 1989:202).

Contudo, o texto final da Constituinte sobre a Reforma Agrária, promulgada em outubro de 1988, ficou muito aquém de atender qualquer proposta reformista. A emenda popular pela

1. Sob o ponto de vista da ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária houve uma descaracterização do objetivo da proposta "desapropriação por interesse social", estabelecendo critérios vagos para a propriedade ser considerada produtiva; o Movimento dos Sem Terra também considerou uma descaracterização do próprio processo de reforma agrária, quando à questão da definição das "áreas prioritárias do PNRA" (Revista da ABRA, Ano IV, n.3, ago/dez 1985; Jornal do Movimento dos Sem Terra, out/nov. 1985).

O PNRA expressou a preocupação da classe dominante em "aliviar" as tensões sociais. Mas é duvidoso que o mesmo atue de forma coesa para atingir este objetivo, visto que sempre houve sinais evidentes de resistência à reforma agrária por parte dos setores mais conservadores, a nível político e econômico.

reforma agrária apresentada pelas diversas entidades¹ favoráveis à questão propunha que "*à propriedade da terra rural corresponde uma obrigação social*", e o não cumprimento da mesma implicaria em sanções que iriam desde a perda sumária ao pagamento das desapropriações apenas pelo custo histórico do imóvel. Entretanto, pouco foi incorporado dessa emenda, revelando a insensibilidade da maioria da Assembléia Constituinte frente à questão da reforma agrária².

MEDEIROS (1989:213-214) considera o quanto difícil tem sido a luta dos trabalhadores rurais para se constituírem sujeitos políticos, através dos fatos históricos já aqui relatados: o direito à sindicalização foi permitido, porém, nos moldes da legislação corporativista; a luta pelo direito à terra, aprisionada numa lei que tinha por objetivo empresariar o campo; a previdência social atendida precariamente através do sindicato, transformando-o em entidade assistencial; o recrudescimento da tensão na luta pela terra tendo como resposta a repressão e as desapropriações pontuais, ocultando as verdadeiras razões históricas geradoras. Mesmo no período de "transição democrática", os sonhos de uma reformulação fundiária caíram por terra, permanecendo a impunidade e o descaso aos poderes públicos frente a violência no campo. E quanto ao direito de organização dos trabalhadores, a Constituição deixou sua marca, desvinculando a relação do sindicato com as suas "bases", através da sindicalização imposta e da contribuição sindical obrigatória.

1. Algumas das entidades: Confederação Nacional da Agricultura, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, Central Única dos Trabalhadores, Comissão Pastoral da Terra e Movimento dos Sem Terra.

2. O ponto mais polêmico foi a questão da natureza da propriedade, o qual revelou-se como a mais grave das derrotas para os trabalhadores, pois não poderá ser desapropriada para fins de reforma agrária a "propriedade produtiva". Porém, não se definiu o que a lei compreende por "propriedade produtiva", constituindo, segundo GOMES DA SILVA "uma armadilha legal e uma tática latifundista". Outro retrocesso foi a indenização, no caso de desapropriação, paga em títulos da dívida pública, não tendo mais o caráter de punição ao proprietário que não cumprisse a obrigação social com a terra. Portanto, ficou claro e patente, a conveniência da isenção às desapropriações de terra, evidenciando a força política das elites em detrimento das camadas populares.

Reforma Agrária - uma questão ainda não resolvida

O significado político e ideológico da luta pela reforma agrária é amplamente discutido no seio do debate acadêmico.

Nas palavras de MEDEIROS (1989:83), "a luta pela reforma agrária foi transformada em luta política no final dos anos 50, devendo ser vista como um movimento orgânico que perpassa diferentes conjunturas". É uma luta que sofreu um refluxo durante os governos militares, readquirindo vigor no período inicial da Nova República, porém, sofrendo outros recuos em termos de conquista ou avanço.

Em concordância com ABRAMOVAY (1985), a reforma agrária é o principal caminho para que o homem do campo conquiste sua cidadania, ou seja, o direito de ter um lugar para morar e trabalhar independente do patrão, o direito de ter melhores condições de vida. A conquista da cidadania do homem do campo só virá quando este conquistar a terra. Isso remete à questão da democracia, no sentido de que o acesso à terra é a pré-condição básica para a democracia da vida social no campo.

D'INCAO (1993) aponta a questão da democracia como um elemento novo inserido no debate político de abertura a respeito da reforma agrária. Pensar em reforma agrária não é mais pensar em revisão da agricultura, mas sobretudo pensar na integração econômica das populações que foram excluídas do desenvolvimento econômico na nossa sociedade".

"As mobilizações das classes trabalhadores reivindicando, na prática, a cidadania, exigem o esforço de se repensar as velhas formas de transição e colocam na ordem do dia, a luta pela democracia que os movimentos sociais percebem como o processo de reconstrução da sociedade brasileira, através da participação de seus diferentes setores, sobretudo dos setores populares, historicamente marginalizados do poder". (D'INCAO, 1984:37)

A autora acredita que a reforma agrária continua sendo indispensável, vista como a solução da demanda da luta pela terra. Porém, acredita ser necessário o fortalecimento dos canais de participação desses trabalhadores, através do movimento sindical rural, dos partidos políticos de oposição e por outras vias¹.

Outro autor que compartilha esta linha de pensamento é GRZYBOWSKY (1987:86), que acredita que a reforma agrária é uma questão de democracia e diz respeito à sociedade como um todo, apesar de emergir do campo. E que para se dar o processo de democratização no campo, é necessário ampliar a participação econômico-social dos trabalhadores rurais e a sua incorporação à cidadania plena. Segundo o mesmo autor, "o impasse atual na luta pela reforma agrária está na inexistência de propostas capazes de solidificar uma aliança entre os vários segmentos de trabalhadores rurais, e as diferentes forças políticas da sociedade brasileira interessadas em criar alternativas de participação econômica e política à maioria da população". A precariedade das propostas, e a fragilidade das alianças dificultam a luta atual pela reforma agrária. Na opinião do autor, os movimentos sociais estão esgotando a sua capacidade de ação, embora não seja sua tarefa exclusiva fazer a reforma agrária.

Já NOVAES (1991) afirma que a reforma agrária hoje ultrapassa a distribuição fundiária e a assistência técnica às áreas reformadas; em suas palavras, "a reforma agrária só pode ser pensada, hoje, na conjugação entre distribuição fundiária, política agrícola democratizante, garantia de condições de trabalho e salários compatíveis para os assalariados do campo".

No entendimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a reforma agrária tem que ser compreendida como "eixo de

 1. Para a autora, a comunicação pressupõe liberdade, liberdade pressupõe relações regidas por uma lei despersonalizada, que valha para todos, igual para todos.

mudança do modelo de desenvolvimento, tendo como base a produção familiar e visando a distribuição de renda, a democratização política e tecnológica bem como a mudança da estrutura fundiária e de mercado"¹.

É possível perceber que todas as opiniões dos analistas aqui mencionados apontam para a necessidade de elaboração de um projeto democrático para a sociedade brasileira, que articule campo e cidade, delineando um consenso quanto a questão da reforma agrária em nosso país.

No debate atual entre os intelectuais favoráveis à questão, a reforma agrária está sendo vista de uma maneira ampla, envolvendo a cidade, o campo, as florestas, os índios, o meio ambiente, a terra como um todo, e não mais como um problema do campo, tendo a participação isolada dos movimentos populares rurais. Sob esse ponto de vista, a preocupação é abrir espaço político que permita dar uma direção à questão da reforma agrária, na tentativa de construir propostas que mobilize vários segmentos da classe trabalhadora rural e diferentes forças políticas para a convergência de um mesmo objetivo.

Sob a bandeira da reforma agrária, a luta dos trabalhadores sem-terra vem demonstrando a resistência desta categoria de trabalhadores no campo e reforçando a opinião da intelectualidade, no sentido de aproveitar as brechas no espaço político para constituírem-se sujeitos históricos no cenário político: o grande desafio dos trabalhadores do campo.

3. A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

O cenário dos movimentos sociais no campo é marcado por uma grande diversidade, determinada pelas diferentes

1. Revista Tempo e Presença, op. cit., p.31.

contradições existentes e pelo modo de viver e de enfrentá-las. São as diversas formas de inserção dos trabalhadores rurais na estrutura agrária e no processo de produção agropecuária (MARTINS, 1981).

Diante dessa diversidade, GRZYBOWSKI (1991:18) faz uma classificação, agrupando os movimentos sociais segundo as causas que engendram as diferentes formas de luta: as lutas contra a expropriação; contra as formas de exploração e assalariamento; e contra a subordinação do trabalho ao capital.

As lutas contra a expropriação correspondem aos movimentos dos camponeses pela terra, cujo processo envolveu a perda de seus meios de produção e, forçosamente, os trabalhadores foram submetidos ao processo de migração, com efeitos negativos sobre a vida cotidiana. Os principais movimentos que se destacam, a partir da segunda metade da década de 70, constituindo uma retomada das manifestações coletivas e o surgimento de novas formas de organização dos trabalhadores no campo, são o Movimento das Barragens (1976) e o Movimento dos Sem Terra (1979)¹.

As lutas contra a exploração constituem-se de mão-de-obra temporária, os trabalhadores volantes não-qualificados. Estes, também destituídos dos meios de produção, submeteram-se à proletarização e foram reintegrados na produção agrícola numa relação de trabalho instável, à margem da legislação trabalhista.

As lutas contra a subordinação do trabalho ao capital correspondem aos movimentos dos camponeses integrados - aqueles que conseguiram se modernizar -, cujas reivindicações se concentram no ajustamento dos preços e na política agrícola.

Concentrando a atenção nas lutas pela posse e uso da terra, pode-se dizer que estas sempre estiveram presentes no cenário brasileiro, desde o início deste século.

1. Dentre as lutas contra a expropriação, há mais dois movimentos a serem considerados: o Movimento dos posseiros, predominante nos anos 40 e presente até os dias de hoje; como desdobramento deste, em meados dos anos 70 surgiu o movimento dos seringueiros; e as lutas indígenas, que tem como problemática a questão da terra.

Dentre os movimentos de luta pela terra, o Movimento Sem Terra (MST) é o que apresenta um maior grau de articulação interna. É um movimento específico, que tem buscado elementos inovadores nas formas de organização e no modo de fazer política, tais como as ocupações de terra e os acampamentos coletivos, enquanto forma de luta. Este movimento teve sua origem nas regiões sul e sudoeste do Brasil, expandindo-se posteriormente para outros estados, sendo atualmente de abrangência nacional.

A emergência do MST se deu a partir da tomada de consciência das contradições sociais vigentes no campo: a concentração de grandes extensões de terras nas mãos de poucos proprietários, beneficiando-se da riqueza extraída da exploração da força de trabalho da camada da população despossuída dos meios de produção. Estes, que trabalham a terra sem serem proprietários dela, em número elevado e crescente no país, foram sendo cada vez mais marginalizados e sem possibilidade de produção e reprodução social.

Além dos fatores estruturais (estrutura agrária concentracionista e monopolizadora voltada para a exportação), a situação conjuntural de crise econômica em que se encontra o país, levando os trabalhadores a um estado de absoluta miséria, é também elemento determinante para a motivação de um grupo de pessoas a ingressar na luta social.

Para SADER (1988) há ainda ausência de canais de participação e possibilidade de expressão como fator conjuntural de uma sociedade, além da agudização das carências ligadas diretamente à reprodução.

Os trabalhadores sem-terra vão construindo sua identidade "em face do sentimento relativo a uma situação de expropriação, mas que se define também enquanto bandeira de luta por direitos". À medida que há uma constatação das necessidades e da situação de carência em que vivem, os trabalhadores as reconhecem como "direitos" e respondem com a formulação das

reivindicações¹. Essa transformação da "necessidade" em "direito" é o que DURHAN (1984) chama de uma "redefinição do espaço da cidadania".

No caso dos sem-terra, na constatação de suas carências, *"a terra aparece como a principal necessidade na medida em que provê os trabalhadores de seus meios de subsistência"*, ou seja, o lugar de trabalho e de moradia. O reconhecimento coletivo de um direito é que leva à formação de uma identidade social e política (SCHERER-WARREN, 1993:69-70). Entendendo como direito ao acesso a terra, os sem-terra reconhecem esse direito pela aspiração dos trabalhadores rurais e que é legitimado pela maioria.

Na elaboração de experiências vivenciadas², anteriormente no processo de exclusão e marginalização, os trabalhadores vão se identificando como iguais, enquanto portadores das mesmas carências e necessidades e, a partir daí, se constituem sujeitos coletivos. Estes, estão sendo aqui entendidos segundo a definição de SADER (1988:55):

(...) como "uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nestas lutas.

No entendimento de GRZYBOWSKI, a definição da identidade do Movimento Sem Terra:

"Sem-terra" define a identidade de um sujeito coletivo elaborado nas lutas do movimento sem terra, cuja consciência da situação comum de carência e de

1. Segundo GOHN (1985), reivindicações são expressões coletivas das necessidades objetivas de reprodução dos trabalhadores, explicitando as contradições fundamentais do sistema capitalista. São manifestações concretas.

2. A noção de experiência é entendida neste estudo conforme Thompson a define, "uma prática, um saber acumulado que vai formar uma identidade"; é a chamada cultura política. O autor resgata os sujeitos como pessoas que experimentam "suas situações determinantes dentro do conjunto de relações sociais com uma cultura e expectativas herdadas, e ao modelar essas experiências em formas culturais (THOMPSON, (:38).

exclusão social, decorrente do não ter terra, leva o grupo a elaborar a sua identidade" (GRZYBOWSKY, 1991:57).

"SEM-TERRA" é a identidade política que o movimento criou para assim ser reconhecido pela sociedade, tendo como bandeira de luta "Terra não se ganha, terra se conquista".

Segundo o autor, o sentido político da luta dos sem terra está em "*colocar a nú a sua situação de excluídos e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam acesso à propriedade da terra e a sua reintegração econômica e social como pequenos proprietários*" (idem, *ibidem*: 24). O MST se utiliza das ocupações de áreas e da organização de acampamentos, a fim de obrigar o Estado a intervir, de romper com os esquemas populistas do passado e cria formas comunitárias de participação direta nas bases ao nível da reflexão, da decisão e da execução. alguma forma, visando o acesso à terra.

A primeira ocupação que deu origem ao MST foi feita por centenas de famílias que haviam sido expulsas da reserva indígena de Nonoáí, no Rio Grande do Sul¹. Em comemoração ao dia 7 de setembro de 1979, decidiram ocupar as fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta. Sendo expulsos novamente, resolveram "acampar" na beira da estrada exigindo terra do Estado². O acampamento durou cerca de 3 anos, com mais de 700 famílias, chamando a atenção da opinião pública nacional para a questão emergente da reforma agrária no Brasil. No dia 03 de outubro de 1983, os trabalhadores conseguiram terra na Encruzilhada Natalino.

1. Os trabalhadores estavam como arrendatários, em terras que lhes haviam sido alugadas pela Fundação Nacional do Índio. Os índios Kaingang, vendo-se na situação de empregados dos arrendatários de suas próprias terras, decidiram expulsá-los e retomá-las. Os trabalhadores até reconheceram os direitos dos índios, mas ficaram sem terra para trabalhar (MARTINS, 1993:139).

2. Ver GRZYBOWSKY, C. Os colonos sem terra de Ronda Alta, *Aconcetueu Especial*, Rio de Janeiro, 1983, p.32-36; LISBOA, T.K. *A luta dos sem terra no oeste catarinense*. Florianópolis, UFSC, 1988; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, Calendário histórico dos trabalhadores, *Caderno de Formação*, n.19, 1993.

No Paraná, o movimento dos sem terra surge como um desdobramento das lutas dos trabalhadores expropriados pela barragem da hidrelétrica de Itaipu, por volta de 1980, que inundou as terras de mais de dez mil famílias na região de fronteira com o Paraguai, dando origem ao Movimento dos Sem-Terra do Oeste do Paraná - MASTRO. Em Santa Catarina, o movimento se deu com a ocupação da Fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê. No Mato Grosso do Sul, os conflitos se deram com os despejos de centenas de famílias que viviam como parceiros e arrendatários nas fazendas, quando resolvem ocupar terras e acampar em Itaquirai. Na Bahia, Rio de Janeiro, Goiás, também houve ocupações de terras, resultado da organização de centenas de pessoas.

Em São Paulo, o movimento se articula em torno da resistência dos trabalhadores culminando com a conquista da Fazenda Primavera, em Andradina.

As ocupações vão se alastrando pelo sudoeste do Paraná, em Santa Catarina e oeste de São Paulo no final dos anos 70 e início de 80, dando forma ao Movimento dos Sem Terra. A partir de 1981, os movimentos, de maneira geral, demonstram um salto qualitativo, saindo do patamar das reivindicações isoladas para formas organizadas mais amplas.

O Movimento dos Sem Terra pode ser incluído nesse quadro, partindo de mobilizações coletivas localizadas e fragmentadas, dando origem a uma organização mais ampla, com características próprias, sendo reconhecido publicamente e alcançando força significativa no campo, com um número crescente de adesões de trabalhadores sem terra.

A fundação oficial do MST se deu em 21-24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel, onde foram definidos os princípios, as formas de organização e as bandeiras de luta do

movimento¹.

Em 1985, realizou-se o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, em Curitiba, organizado pelo MST, registrando um crescimento rápido da organização desses trabalhadores, onde o movimento atinge seu apogeu. Foi um momento de consolidação do MST, em que foram fixadas uma série de resoluções, assumindo uma demanda por uma reforma agrária sob controle dos próprios trabalhadores. Para estes, esse Congresso foi um momento pedagógico de muita relevância, pois permitiu a tomada de consciência da situação de miséria dos trabalhadores rurais, da violência contra as lideranças, das limitações legais do Estatuto da Terra.

O MST está estruturado em 19 Estados do país, mas sua implantação é mais efetiva nos estados do sul e nordeste, onde estão concentrados o maior número de trabalhadores rurais sem-terra do país². Está organizado em núcleos, comissões municipais, estaduais e nacionais, coordenação e executiva nacional, tendo uma secretaria nacional e um jornal mensal (Jornal dos Sem Terra, 1.08.81).

Como bandeiras reivindicatórias, o Movimento tem: a legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores, a desapropriação de todos os latifúndios, das terras das multinacionais; a demarcação das terras indígenas com reassentamento dos posseiros pobres: a apuração e punição dos crimes contra os trabalhadores rurais; fim dos incentivos e subsídios do governo aos projetos que beneficiem os fazendeiros; uma política agrícola voltada para o pequeno produtor; e o fim da política de colonização³.

O MST tem como objetivo central a reforma agrária

1. De 1980 a 85, 6940 famílias sem terra conquistaram seu pedaço de chão (Cadernos de Formação do MST, n.2).

2. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra domina cerca de 6,5 milhões de hectares onde vivem 116.000 famílias. Outras 16.000 famílias estão sob a liderança do movimento tentando conquistar mais 82 áreas pelo país. Fonte: Revista VEJA, n.18, Ano 26, p.78.

3. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, Cadernos de Formação, n.19, p.11.

no país, ou seja, a superação das contradições sociais no campo. Como mudanças mais imediatas, o Movimento visa atender às reivindicações ligadas às carências, isto é, mudanças por melhores condições de vida; a busca pela superação da desorganização que o processo de expulsão do campo e a proletarianização causaram nas vidas dos trabalhadores sem terra; busca reconstruir a identidade perdida dos mesmos.

Esse desejo coletivo, passando pela questão da redefinição da cidadania, aponta para a negação do modelo político existente, político existente, expressa pela "*desobediência civil*" (SCHERER-WARREN, 1993:54). As ocupações de terras públicas ou devolutas e os acampamentos à beira da estrada é a forma encontrada para expressar que as decisões autoritárias tomadas pelo Estado não tem mais legitimidade para os trabalhadores sem-terra.

As novas relações societárias que o movimento propõe se dão "*através da reapropriação política do sentido das relações comunitárias*" (SCHERER-WARREN, 1993:55). O MST criou uma nova forma de fazer política e um novo modo de viver, fundamentando-se no princípio da união, da comunhão. Eles acreditam que o poder da força comunitária, de todos juntos, é que garante o sucesso de sua luta.

O Movimento elege o comunitarismo como uma relação dominante entre seus membros, expressando o sentimento de solidariedade onde as pessoas se relacionam num plano de igualdade, numa organização horizontal.

Na tentativa de um novo modelo cultural político, o MST tem demonstrado o predomínio da "democratização das práticas cotidianas internas ao grupo", rejeitando as formas hierárquicas e burocráticas de organização.

A descentralização do poder é um traço marcante deste movimento, dando oportunidades aos seus membros de tornarem-se sujeitos do seu próprio processo de luta. As decisões e o encaminhamento das lutas são tomados a partir das bases do movimento; o sistema de brigadas, comissões e coordenações, a

representação são as formas de proximidade entre a base e a direção do movimento.

Como um movimento que sofreu influência da Igreja progressista, o MST prioriza como forma de luta a resistência ativa não violenta, inaugurando um novo agir político: a resistência pacífica. Como exemplo disso tem-se os acampamentos coletivos que as vezes chegam a durar mais de um ano.

Nas palavras de Abramovay (apud SCHERER-WARREN, 1993:85-86), *"o acampamento é uma forma ativa de espera que dá existência política concreta ao desejo dos trabalhadores sem-terra"*.

De acordo com SCHERER-WARREN (1987), o MST pode ser considerado como um novo movimento social, na medida em que procura romper com os esquemas populistas do passado e cria formas comunitárias de participação direta nas bases ao nível de reflexão, da decisão e da execução.

O MST tem se apresentado como uma organização que luta pela sua autonomia enquanto Movimento, procurando se desvincular das relações de cooptação e de clientelismo, muito presente nos movimentos sociais nos anos anteriores à década de 80. Contudo, SCHERER-WARREN (1993) considerando fundamental para a construção da identidade do grupo a questão da autonomia do movimento, também chama a atenção para a importância das alianças, uma necessidade que um movimento social tem de articulação com diferentes forças sociais para poder conduzir sua luta além de suas reivindicações imediatas, ou seja, visando um projeto mais amplo de democratização da sociedade.

É importante lembrar que, de acordo com as recentes análises, os novos movimentos sociais estão construindo uma nova cultura política, uma nova mentalidade que tem como meta, a realização de uma existência cotidiana digna de viver, construindo as bases para uma vida mais democrática.

Construir uma nova sociedade é uma das perspectivas do projeto do movimento dos sem-terra, além do objetivo específico da luta pela terra. Porém, nesse sentido,

SCHERER-WARREN (1993:60) aponta para as limitações a serem superadas para que um novo modelo cultural possa se tornar realidade. No caso do MST, há necessidade, num primeiro momento, de superar as inadequadas condições econômicas e sociais de vida, garantindo os direitos mínimos de cidadania. Em segundo lugar, a superação do apego à cultura paternalista e autoritária, dando lugar ao desejo de emancipação e autonomia.

Outro limite a ser considerado é a questão da defasagem entre o discurso ideológico e a prática efetiva, apontada pela autora que considera uma revolução cultural um processo longo; e sendo assim, questiona se os movimentos darão essa continuidade.

MARTINS (1989:21-22) já fala de uma nova cultura dos pobres do campo, que nasce no espaço produzido pelo rompimento dos vínculos de dependência que, ao libertar o trabalhador, libertou o trabalho, e revelou o significado da propriedade. *A nova cultura está centrada no trabalho, na liberdade de quem trabalha, na condenação do cativo e na concepção de direitos produzidos pelo trabalho*". No espaço dos movimentos sociais dos últimos anos, é que a vem se dando a denúncia da propriedade, *que excede as necessidades de quem a tem, derivada da privação do trabalho que ela impõe aos que dela precisam trabalhar*. Para o autor, é essa noção do trabalho que vem organizando uma nova concepção de vida, do eu e do outro, do movimento, dos novos valores, novos princípios, nova maneira de ver e conceber as coisas.

Os trabalhadores sem-terra têm seu movimento revestido de um novo caráter - a luta pela cidadania. Resistentes à ordem vigente, a luta dos sem terra passa pela questão da conquista dos direitos.

GRZYBOWSKI (1991:59-60) vê a questão da cidadania dos trabalhadores se constituir do resultado do próprio movimento, um processo de socialização política dos trabalhadores como classe e como cidadãos. É o movimento, enquanto espaço de socialização política, que permite aos trabalhadores sem-terra um

"aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; que permite a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; e a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais". Para o autor, a continuação da prática e o acúmulo de experiências é que vão levar à formação de um saber social, com os elementos das práticas das lutas e com os recursos da própria cultura do grupo.

SCHERER-WARREN (1993:72) aponta como a grande novidade dos movimentos sociais no campo, a centralidade da luta por uma **cidadania integral**. Reportando-se ao projeto de transformação da sociedade, ela identifica seus diversos aspectos: a cidadania social (uma sociedade mais justa, onde haveria respeito pelo direito à terra para quem nela trabalha e vive); a cidadania política (uma sociedade mais participativa e democrática, onde os trabalhadores possam ter suas organizações e formas de representação reconhecidas e um modo de vida camponês (uma sociedade onde haveria respeito à diferença cultural)).

A noção de cidadania que, no caso está diretamente vinculada à questão da terra, é passada simbolicamente para os sem-terra recorrendo-se à matrizes discursivas.

Nas palavras de SADER (1988),

"A emergência dos movimentos sociais está vinculada a fatores subjetivos, isto é, a forma de experienciar as condições objetivas dadas e que passam por mediações simbólicas com os agentes externos".

O papel dos agentes externos na emergência dos movimentos sociais tem importância fundamental, no sentido de sua função aglutinadora, sem que isso signifique uma falta de organização ou legitimidade do movimento.

Segmentos da Igreja Católica tiveram um papel relevante junto aos movimentos populares quanto a organização da resistência dos trabalhadores no campo, e particularmente ao MST,

ganhando um outro peso a partir de 1980, com a divulgação do documento "A Igreja e os problemas da terra", por ocasião da XVIII Assembléia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Nesse documento, a Igreja condena a apropriação da terra como instrumento de exploração do trabalho alheio e faz a apologia da terra de trabalho, configurada na propriedade familiar, na posse, na propriedade tribal e comunitária¹.

A atuação mediadora da Igreja junto aos trabalhadores sem-terra teve início com a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e com as pastorais. Passaram, então, a desenvolver um trabalho de reflexão levando um novo conceito de vivência religiosa, comprometida com os ideais de justiça social e igualdade, buscando a concretização do reino de Deus no cotidiano e na sociedade. A partir da vida prática procura-se despertar o espírito crítico do indivíduo, levando-o à tomada de consciência das suas condições de vida e à elaboração coletiva de projetos de auto-organização (SADER, 1988)².

A Comissão Pastoral da Terra, surgida em 1975, é um exemplo do "serviço" (grifo do autor) prestado aos trabalhadores rurais com relação à conscientização e organização: uma atividade político-educativa e organizativa, onde se combina religião e política. Através de reuniões com os trabalhadores rurais, a CPT faz uma leitura da realidade, utilizando-se de categorias bíblico-religiosas e sociológicas, desenvolvendo assim

1. O documento aponta como responsabilidade da situação de miséria, marginalização do trabalhador da terra a concentração do capital e de poder político calcado na exploração do trabalho, denunciando o capitalismo agrário que expulsa do campo os agricultores. (Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros - "Igreja e problemas da terra". Col. Documentos da CNBB, 1980. Ed. Paulinas, n.6.

2. GRZYBOWKY (1991:71) levanta uma crítica à Igreja quanto instância mediadora, no sentido de imprimir à questão agrária uma visão ruralista, onde as relações são reduzidas à terra e a sociedade é vista a partir desta ótica, distorcendo a problemática dos trabalhadores rurais. O caráter bíblico-político que a Igreja dá à luta pela terra deixa de lado o sentido histórico das lutas e impede uma visão de sociedade com novas formas de integração social.

uma prática político religiosizada (GRZYBOWSKY, 1991)¹.

Na formação dos valores e de princípios que vão orientar as práticas políticas do MST, a matriz mais determinante foi a da Igreja Católica, com a matriz discursiva da "teologia da libertação". Esta maneira diferente de abordar a realidade implica nas diversas atribuições de significados, utilizando-se de determinadas categoriais e interpretações tendo como referência determinados valores e objetivos.

A partir das condições de existência dos trabalhadores sem-terra, as comunidades num trabalho de "conscientização", adotam a linguagem das carências e necessidades do cotidiano dessa população, utilizando-se da palavra de Deus como objetivo da "salvação".

O argumento bíblico dessa matriz discursiva é a "libertação", a qual se manifesta através do "despertar das consciências" e o desencadear de práticas em que a coletividade se sinta sujeito de sua própria história, promovendo a instauração de novos sentidos e valores nas ações humanas. No discurso da libertação em oposição à opressão se articulam os valores positivos e negativos correspondentes: "a solidariedade e o egoísmo; a justiça e a miséria; o serviço comunitário e o fechamento individualista; a capacidade crítica e a alienação; a luta e o conformismo; a identidade comunitária e a dispersão indiferenciada (SADER, 1988:164). Nessa concepção, a libertação é também superar os valores negativos, libertando-se assim dos pecados pessoais e sociais.

A ação das pastorais e comunidades tem levados os trabalhadores sem-terra a tomarem consciência de que são um grupo que pode construir seu próprio destino histórico, lutando

1. A pastoral tem como propósito promover a autonomia de cada organismo e de cada nível de organização, a partir da vivência autêntica do Evangelho, tentando colocar o povo e a sua causa como o centro do processo de transformação política da sociedade (POLETTI, Ivo "A dimensão política do trabalho pastoral". São Paulo, Cadernos CERU/USP, n.19, jun. 1984, p.53-56.). Ver também: GRAND-MAISON, Pd. Roberto "Política e pastorais no Brasil atual". São Paulo, Cadernos CERU/UPS, n.19, jun.1984, p.66-69.

No período de intensa repressão, a CPT pôde assumir o papel de canal de denúncia da violência devido a sua vinculação à CNBB. Investiu no trabalho de organizações populares e de sindicatos.

por uma sociedade mais justa e mais humana. A luta é a forma de libertação e de salvação.

A partir da valorização da experiência concreta dos que sofrem em virtude do problema da terra, a Igreja fundamenta sua orientação mostrando que *"a terra é um dom de Deus a todos os homens"* e que somente Deus tem o poder de definir o uso e a destinação dela.

Com a fundamentação doutrinal de que a terra deve ser o suporte material da vida de uma comunidade, razão de comunhão e de realização de cada pessoa no reino de Deus, a Igreja denuncia o capitalismo agrário enfatizando a diferença entre a *"terra de exploração"* e *"terra de trabalho"* (TONUCCI, 1983:43-44).

"A terra é uma dádiva de Deus", um bem natural que pertence a todos e não um produto do trabalho. Porém, é o trabalho que legitima a posse da terra. Essa nova concepção da terra é que vai permitir aos trabalhadores contestar a noção vigente de propriedade e exigir o direito comum de acesso à terra, transformando as idéias legalistas dos próprios trabalhadores.

"Terra para quem nela vive e trabalha" é com este slogan que a Igreja assumiu a defesa por uma reforma agrária autêntica, bem como a luta às exigências da aplicação e/ou reformulação das leis já existentes.

SCHERER-WARREN (1993:41) considera o Movimento dos Sem Terra comprometido com as organizações civis pelos direitos humanos, na medida em que defende os direitos sobre a terra em vista do trabalho como também o considera inserido na luta por mudanças radicais, como a construção de uma nova sociedade (socialista). Conforme a autora, esse é o resultado do trabalho mediador da Igreja, através da nova produção teológica e uma nova prática pastoral, ajudando no processo de conscientização dos trabalhadores sem-terra.

É preciso ter presente que a população do campo é possuidora de uma forte tradição religiosa, assumindo grande

importância na estruturação dos seus valores morais e éticos. No momento em que a Igreja passa a estimular uma reflexão crítica sobre o cotidiano dos trabalhadores sem-terra, levando a percepção de suas carências como direitos, passa a exercer um papel de legitimação e justificação da ação política dos trabalhadores do campo. Sob essa ótica, torna-se justo e legítimo ocupar uma terra improdutiva para que sirva de meio de vida para quem dela necessita (COLARES, 1989).

Sob o slogan "OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR", o MST fundamenta sua estratégia de ação, legitimada na combinação dos aspectos (valores) políticos e religiosos, resultando na construção de uma identidade ambígua político-religiosa. Um exemplo concreto é a presença da cruz nos acampamentos e nos assentamentos, adotada como o símbolo da luta e que representa a inspiração bíblica (a presença de Deus) e a luta. Um outro exemplo da influência bíblica é a prática das "caminhadas" e o "ato de acampar", os quais são correlacionados às romarias e a peregrinação dos hebreus (TARELHO, 1988:140). As músicas de cunho político religioso também fazem parte do ritual das reuniões e de qualquer atividade política e comemorativa dos sem-terra, revelando-se portador de um poder de comunicação muito eficaz, dado os elementos culturais significativos nelas contido (idem, ibidem:140-145).

Como outra agência mediadora, o partido cuja proposta política mais se aproxima a dos sem-terra é o Partido dos Trabalhadores, que nasce concomitantemente ao MST. Com sua matriz marxista, o partido contribui com um corpo teórico para analisar a questão da exploração e da luta contra o capitalismo.

Segundo GOHN (1985), *"os movimentos sociais necessitam se articular aos partidos políticos como a única alternativa capaz de aglutinar e levar as lutas populares a um projeto de transformação social"*. É nessa linha que se dá a relação do MST com o partido político, este apresentando-se como interdependente e complementar, constituindo-se como um canal de participação possível para marcar sua posição na sociedade

política. Apesar de se declarar a-partidário, o MST tornou-se um dos principais porta-vozes do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores, diante dos trabalhadores sem-terra.

GRZYBOWSKY (1991) chama a atenção para a realidade político partidária de nosso país, com relação a debilidade dos partidos existentes enquanto instâncias de representação/direção, destacando-se somente a presença marcante do Partido Comunista entre 1945-64. Especificamente com relação ao campo, o autor afirma que os partidos não estão conseguindo representar as lutas sociais no plano político da luta por hegemonia e poder. No período de transição democrática, é o Estado que vem se relacionando diretamente com os movimentos sociais, esvaziando o potencial político dos partidos. Portanto, os partidos políticos não vêm se constituindo espaço de unificação e canalização de lutas, estando estas além dos partidos.

É interessante observar que as pessoas engajadas na luta pela terra, membros líderes da Igreja são as mesmas que participam do MST, do sindicato, do partido, etc.

Como uma terceira agência de assessoria aos movimentos sociais, e particularmente ao MST, a estrutura sindical contribui na formação política dos trabalhadores sem-terra, no sentido da organização da categoria, apoiando e levando conjuntamente as lutas em busca da defesa e conquista de alguns direitos, tais como a aposentadoria, licença-maternidade para a mulher trabalhadora rural, etc.

A CUT, que hoje reúne as principais lideranças sindicais do país, surgiu como um rompimento do corporativismo predominante na década de 70. O MST compartilha uma das facções da CUT, que realiza um sindicalismo de base, como prática que dá sustentação à proposta de mudança de sociedade.

O MST tem contribuído, ao longo desses anos, para a politização dos trabalhadores e com a formação de quadros de liderança, através de cursos de formação política, circulação de jornais e material didático, Encontros e, Seminários.

4. A POLÍTICA DE ASSENTAMENTO NO ESTADO DE SÃO PAULO

A nível de políticas fundiárias no âmbito do governo estadual, na década de 60, registraram-se algumas experiências relativas à implantação de projetos de assentamentos de trabalhadores rurais. Sob a égide da Lei de Revisão Agrária (Decreto nº 5994 de 31 de dezembro de 1960), no governo Carvalho Pinto, o programa intitulado "Reforma Agrária Paulista" resultou em quatro projetos, dos quais apenas dois foram efetivados: Fazenda Santa Helena (Marília) e Fazenda Capivari (Valinhos)¹.

Nesse período do regime militar, os assentamentos eram implementados a partir da intervenção do Estado, a fim de solucionar os conflitos engendrados na luta pela terra. Eram resultado do encontro entre os trabalhadores - que viviam relações de dominação das mais perversas e não tinham direitos mínimos de cidadão - e o Estado - autoritário, portador da lei do dominador - predominando as relações de clientelismo. Os assentamentos desse período continham a marca de uma política meramente assistencialista e os trabalhadores eram reduzidos a meros beneficiários desta ação, cujo resultado era a reprodução da miséria.

A passagem do governo autoritário para o democrático, marcado por um período de confronto entre as forças conservadoras e renovadoras do regime vigente, por conta dessa conjuntura política, favoreceu o reaparecimento dos movimentos sociais no cenário das lutas políticas. Entre as várias manifestações de protesto da sociedade civil, os trabalhadores rurais historicamente dominados, iniciam uma mobilização reivindicando terra.

Nesse momento, o encontro entre os trabalhadores e o Estado se dá a nível de negociações, partindo do reconhecimento

1. Ainda nesta década, houve alguns projetos de desapropriação, no governo Castelo Branco, a partir da vigência do Estatuto da Terra. São eles, a Fazenda Rebojo (Estrela do Norte) e a Fazenda Primavera (Castilho).

da existência do direito de acesso à terra (D'INCAO, 1993)¹. Nesse encontro, a lei torna-se um instrumento que passa a regular a relação do Estado com a sociedade civil, do patrão com os trabalhadores. Essa é uma das características da transição política, em que a "reconstrução da legalidade do sistema de poder passa pela recriação de sua face ilegítima, ao mesmo tempo que avança em direção ao Estado de Direito" (BARBOSA & LEITE, 1991).

Esses assentamentos que surgem no bojo do processo de transição democrática são frutos do que D'INCAO denominou de **políticas sociais fundadoras da cidadania**, contendo elementos de uma relação nova e democrática entre o Estado e os trabalhadores.

A emergência de uma intervenção estatal vem à reboque da crescente demanda dos trabalhadores rurais organizados na luta pelo acesso à terra, particularmente as demandas do MST, concretizadas nas novas formas de pressão como as ocupações de terra e os acampamentos. O governo estadual então, iniciou sua gestão, retomando as reivindicações dos movimentos sociais que faziam parte da proposta de campanha de governo; e, no tocante à questão fundiária, colocou para discussão um plano de assentamento dos trabalhadores rurais em terras públicas, que foi sendo efetivado na prática a partir do acirramento das ocupações de terras.

A política de assentamento se refere então à ação do Estado, em conceder o uso da terra a trabalhadores demandantes da mesma. É uma ação que se apresenta como uma medida exclusivamente de competência do Estado, marcada pela ambiguidade de uma política social conservadora. Nesse sentido, tal política se constrói como um instrumento do controle estatal dos conflitos gerados pelas lutas sociais no campo; e, concomitantemente, aparece como uma solução voluntária, ocultando a existência do conflito (idem, ibidem). Essa situação contraditória também se vê estampada na maneira de conceber o assentamento.

1. Palestra conferida em 1993, no Instituto de Terras - Departamento de Assentamentos Fundiários.

Nas palavras de D'INCAO (1992),

"... de um lado, como espaços de fortalecimento da participação dos trabalhadores no movimento mais geral de transformação da sociedade brasileira, e, de outro lado, como espaços de controle estatal sobre a luta pela terra e sobre o próprio processo de transformação social em curso".

Além de ser um instrumento fixador de limites e dimensões que um Estado capitalista permite (no sentido que a reforma agrária não ultrapasse as linhas do "sagrado" direito à propriedade), caracteriza-se como uma política pública de intervenção na área social, na medida em que atende às reivindicações das classes desfavorecidas, ocupando-se com o combate à fome, ao desemprego e à miséria.

BERGAMASCO et al. (1989) concordam que os assentamentos devem ser entendidos não somente como uma questão do Estado, mas tal como inseridos num processo de lutas que envolve não só a posse e a permanência na terra, mas a exigência da regularização dos títulos de posse.

Não se pode negar ou ocultar a trajetória de luta dos trabalhadores do campo, especificamente nessa última década, que consegue tornar seus movimentos um espaço público de reconhecimento de suas carências e de seu cotidiano violentamente marcado pelas privações sofridas no espaço produtivo e reprodutivo. É inserida nesse quadro das condições reais de vida que os trabalhadores reconhecem a **terra** como necessidade, na medida em que sua conquista representa um meio possível para a reprodução de suas condições de vida.

É possível perceber o mecanismo utilizado pelo Estado, apropriando-se das práticas sociais dos trabalhadores, ou seja, as bandeiras de luta, as palavras de ordem, as necessidades reivindicadas pelos trabalhadores sem-terra, deslocando-se da posição de opositor para mediador/protetor quando do processo de

concessão da terra/títulos (FERRANTE & SILVA, 1986).

No entendimento das autoras, com a evolução dessas lutas e conflitos pela posse da terra, o Estado teve que orientar sua ação no sentido de manter a reprodução das relações sociais vigentes, mas com o cuidado de **recriar** novas condições de reprodução da força de trabalho (grifo da autora). Essa recriação é vista como pré-condição objetiva inserida nas necessidades dos trabalhadores. Nesse sentido, a autora explica o assentamento como o espaço que vai favorecer a recriação das novas relações sociais capazes de garantir a reprodução da força de trabalho, reforçando a reprodução ampliada do capital. O assentamento vai permitir a propriedade social da terra, e promover a exploração da terra sustentada pelas relações de solidariedade, de colaboração recíproca, garantindo a reprodução dos trabalhadores nessas novas bases. A reprodução ampliada do capital se dá na medida em que os assentamentos são efetivados em terras públicas ou ociosas, garantindo assim o não questionamento da estrutura agrária.

A implantação dos assentamentos no entendimento de BERGAMASCO (1989), caracteriza-se num movimento tenso e contraditório porque o Estado, ao conceder o uso da terra, cria um novo ponto de contradição, isto é, cria novas necessidades de reprodução dos trabalhadores. Almeida in ESTERCI et al. (1992) também faz alusão aos desdobramentos da ação de conquista, que logo aparecem sob a forma de novas frentes de luta e confrontos com o Estado, com as reivindicações por infra-estrutura, crédito, assistência técnica, saúde, educação, equipamentos coletivos necessários à reprodução das condições de vida social.

Nesse sentido, D'INCAO (1992) em sua análise, percebe que as demandas que se sucedem à conquista da terra são tratadas pelos trabalhadores assentados como favores a serem concedidos pelo Estado, através da figura do representante do poder instituído - o técnico.

A despeito das novas demandas, o que pode se observar é a omissão visível por parte do Estado, verificada

desde as dificuldades de implantação dos projetos e continuada na chamada "situação de assentamento"¹. Sente-se essa omissão na falta de uma assistência técnica, na falta de vontade política dos órgãos públicos, na ausência de qualquer infra-estrutura necessária à reprodução das condições de vida social dos trabalhadores.

Sintetizando, o Estado, de posse da terra, a concede sob permissão de uso por período determinado, mantendo assim o controle totalitário desse contingente de trabalhadores. O Estado, através de seus organismos, impõe as diretrizes centrais que os trabalhadores assentados deverão cumprir, elegendo como critério de permanência, a produtividade. O Estado cria então um modelo de assentamento, impondo as formas de exploração agropecuária, o tipo de conservação de recursos naturais, gerencia os investimentos e as linhas de créditos, fornece assistência técnica através da figura do extensionista. Dessa maneira, os projetos de assentamentos são construídos sob as regras da economia agrícola dominante, e os trabalhadores rurais submetidos ao modelo de organização da produção priorizado pelo Estado.

D'INCAO (1992) aborda a discussão da política de assentamento, identificando ainda duas proposições nela contida, que revelam mais uma de suas contradições. Uma orientação é a produção de alimentos básicos, compreendida, num plano mais amplo, como a associação dos investimentos estatais à minimização do problema da fome no país; e num plano mais restrito, diminuir a fome desses trabalhadores, proporcionando a reprodução da força de trabalho na sua forma mínima. O caráter revelador dessa contradição está em não considerar as questões técnicas ligadas à vocação da terra e à vocação econômica da região, o que deixa claro que, em nenhum momento, foi pensado o projeto de assentamento foi pensado como uma forma de integração dos trabalhadores rurais no sistema produtivo dominante, e sim,

1. Ver a respeito: FERRANTE (1986); BERGAMASCO (1989); D'INCAO (1991).

idealizado de forma a mantê-los no limite da pequena produção com os cultivos tradicionais da mesma (arroz, feijão, milho).

Outra proposição apontada pela autora é a forma da organização da produção, coletiva ou associada, orientada pela idéia de favorecer o acesso à tecnologia e às linhas de crédito, visando a obtenção de altos índices de produtividade, o que vem evidenciar um modelo de grande empresa agrícola. Essa proposta revela a dimensão conservadora subentendida na política de assentamento que, em nenhum momento teve a preocupação de construir alternativas capazes de viabilizar economicamente os trabalhadores assentados e, em consequência, política e socialmente.

A autora avança ainda mais em sua análise quando refere-se a necessidade de considerar o trabalhador rural a partir do que eles realmente são, isto é, a partir do conhecimento do seu potencial e de seus limites, levando em conta seus projetos de vida (D'INCAO, 1992:6)¹.

Na perspectiva dos trabalhadores assentados, o assentamento aparece como a possibilidade de vivenciar a contrapartida à situação de exploração, vislumbrando um espaço de autonomia na organização de seu trabalho e do circuito produtivo; o assentamento cria, também, a perspectiva de mudanças como a proposta de produção coletiva, uso comum de equipamentos e a experiência de vida comunitária (FERRANTE & SILVA, 1986:37).

1. D'Incao defende a necessidade de explorar o potencial orgânico do qual os trabalhadores assentados são portadores, até agora não contemplados em nenhum programa. A grade possibilidade visualizada pela autora é a economia familiar (não de subsistência), na qual esses trabalhadores já possuem alguma vivência. Explorar as possibilidades da família, a forma mais concreta de pensar no interesse dos trabalhadores, no sentido de torná-los pequenos produtores rurais viáveis. A partir disso, estabelecer demandas para mudar os conteúdos dos financiamentos, e, conseqüentemente, caminhar para a criação de políticas adequadas à pequena produção.

A política do Governo Montoro (1983-1987)

A política fundiária definida no governo de transição do Estado de São Paulo, quando da administração de Franco Montoro (1983-1987), trouxe benefícios tanto sociais quanto econômicos, apesar dos recursos escassos destinados à sua implementação e consolidação. Não tendo o poder de desapropriação de terras para fins de reforma agrária, utilizou-se do aproveitamento de terras públicas ociosas, delineadas por duas vertentes básicas¹:

a) Planos Públicos de Valorização e Aproveitamento dos Recursos Fundiários do Estado, baseado na Lei nº 4.957, de 30 de dezembro de 1985, que cria a possibilidade de promover assentamentos de trabalhadores rurais em áreas de propriedade do Estado que se encontravam ociosas, subaproveitadas ou aproveitadas inadequadamente;

b) Programa de Regularização Fundiária, baseado na Lei nº 4.925 de 19 de dezembro de 1985, que trata da alienação de terras públicas a produtores rurais que as ocupem e explorem, desde que as estejam cultivando há mais de 3 anos e que o lote seja inferior a 3 módulos rurais. É o caso dos posseiros e grileiros das áreas do Vale do Ribeira e do Litoral Paulista.

Essa política fundiária seguiu duas orientações: *"promover a efetiva exploração agropecuária ou florestal de terras ociosas, sub-aproveitadas ou aproveitadas inadequadamente"* e *"criar oportunidades de trabalho e de progresso social e econômico a trabalhadores rurais sem-terra ou com terras insuficientes para a garantia de sua subsistência"*².

 1. Ver SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA AGRICULTURA (São Paulo). Metodologia operacional para implementação e desenvolvimento de Assentamentos Rurais. São Paulo: Departamento de Assentamentos Fundiários - DAF, 1990. (mimeo)

2. IAF, Circular n.3, 1985.

À nível federal, temos o Plano Nacional de Reforma Agrária, Decreto nº 91.766 de 10 de outubro de 1985 (já citado anteriormente), que atua em áreas passíveis de desapropriação para fins de reforma agrária em razão do não cumprimento de sua função social, de acordo com a Constituição Federal.

É necessário diferenciar dos projetos implantados pelo governo estadual, aqueles que atendem os demandantes da terra através das ocupações e acampamentos (os **assentamentos**), daqueles originados pela construção de usinas hidrelétricas (os **reassentamentos**), resultando desapropriações de áreas.

No governo Montoro, foram realizados um total de 24 projetos de assentamentos, sendo 70,83% resultantes de conflitos anteriores na luta pela terra, registrando ocupações de áreas públicas e particulares; 29,17% do total foram projetos planejados, sendo 3 reassentamentos organizados pela CESP - Centrais Elétricas do Estado de São Paulo - e quatro estipulados pelo IAF (LEITE, 1992).

A proposta inicial dessa política fundiária previu assentar quase 3000 famílias, mas na realidade foram beneficiadas 2150 famílias, ocupando uma área total de 36.173 ha, o que representou 73% do pretendido (Idem, ibidem).

Atualmente existem no Estado de São Paulo, cerca de 36 assentamentos implantados segundo o Plano de Valorização de Terras Públicas (a nível estadual) e o Plano Nacional de Reforma Agrária (nível federal); os reassentamentos implantados pela CESP e alguns assentamentos de governos anteriores.

Para desenvolver a política fundiária, em maio de 1983, foi criado o IAF - Instituto de Assuntos Fundiários, subordinado à Coordenadoria Sócio-econômica da SAA - Secretaria de Agricultura e Abastecimento.

Em 1985, foi instituída a SEAF - Secretaria Executiva de Assuntos Fundiários, que passa então a englobar o IAF, CAIC - Companhia Agrícola Imobiliária e Colonizadora - e a Comissão de Assuntos Fundiários. Ao IAF cabia a demarcação de terras, a elaboração de projetos e a solução administrativa de

QUADRO 1 - PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	DATA IMPLANT.	ÁREA TOTAL (ha)	ÁREA AGRICULTÁVEL (ha)	Nº FAMILIAS	ÓRGÃO RESPONS.
ÁGUA SUMIDA	Teodoro Sampaio	.02.88	4.210,64	2.810,84	121	INCRA/DAF
ARARAQUARA I	Motuca	.07.85	742,00	686,00	48	DAF
ARARAQUARA II	Araraquara	.10.85	558,75	521,75	37	DAF
ARARAQUARA III	Motuca	.08.86	330,00	308,00	22	DAF
ARARAQUARA IV	Motuca	.11.86	546,00	504,00	36	DAF
ARARAQUARA V	Motuca	.10.91	454,35	412,20	32	DAF
ARARAS I	Araras	.09.84	74,95	66,75	6	DAF
ARARAS II	Araras	.09.84	207,90	207,90	14	DAF
AREIA BRANCA	Marabá Paulista	.02.88	1.879,44	1.592,64	87	INCRA/DAF
AROEIRA	Guaraçai	.08.87	873,32	615,23	40	INCRA/DAF
BELA VISTA DO CHIBARRO	Araraquara	.12.89	3.397,09	2.671,09	165	INCRA/DAF
CASA BRANCA	Casa Branca	.09.85	582,60	370,70	24	DAF
ESMERALDA **	Pereira Barreto	.07.87	2.096,29	1.413,89	85	INCRA/DAF
GLEBA XV DE NOVEMBRO **	Teodoro Sampaio	.03.84	13.310,00	10.601,32	565	DAF
ITAPETININGA	Itapetininga	.03.87	485,00	239,77	18	DAF
PIRITUBA II - Área 1 **	Itapeva	.05.84	2.511,00	1.462,89	92	DAF
PIRITUBA II - Área 2	Itaberá	.05.84	1.341,20	744,12	53	DAF
PIRITUBA II - Área 3 **	Itaberá	.12.86	856,43	630,82	64	DAF
PIRITUBA II - Área 4 * **	Itapeva	.02.91	188,76	113,25	42	DAF
PIRITUBA II - Área 5 * **	Itaberá	.06.92	72,6	65,34	45	DAF
PORTO FELIZ **	Porto Feliz	.07.85	1.092,66	780,20	81	DAF
PROMISSÃO	Promissão	.10.84	132,43	126,19	9	DAF
REUNIDAS **	Promissão	.10.87	17.138,26	11.730,38	636	INCRA/DAF
RIBEIRÃO BONITO	Teodoro Sampaio	.01.92	1.103,81	612,00	167	DAF
RIO PARANÁ **	Castilho	.09.90	2.212,50	n.d.	81	INCRA/DAF
SANTA ADELAIDE	Avaré	.02.88	710,97	587,74	22	INCRA/DAF
SANTA CLARA *	Mirante Paranap.	.08.92	1.080,00	815,00	291	DAF
SANTA RITA **	Turmalina	.12.87	309,60	230,24	19	INCRA/DAF

(continua)

(continuação)

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	DATA IMPLANT.	ÁREA TOTAL (ha)	ÁREA AGRICULTAVEL	Nº FAMÍLIAS	ÓRGÃO RESPONS.
SANTA RITA DO PONTAL	Teodoro Sampaio	.11.90	772,40	n.d.	60	DAF
SANTA ROSA *	Teodoro Sampaio	.05.92	861,85	780,21	99	DAF
São JOSÉ I	Birigui	.11.86	1.182,47	939,41	48	INCRA/DAF
São JOSÉ II	Guaraçai	.12.87	887,60	577,18	39	INCRA/DAF
SUMARÉ I **	Sumaré	.02.84	237,59	180,29	26	DAF
SUMARÉ II **	Sumaré	.08.85	81,59	56,10	27	DAF
TIMBORÉ ** ***	Castilho	.09.92	3.934,00	n.d.	174	DAF
TUCANO	Teodoro Sampaio	.11.91	664,83	513,94	36	DAF
			67.102,00	43.967,38	3.413	

Fonte: SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA (São Paulo), ITESP/DAF, outubro de 1993¹.

(*) Assentamentos emergenciais são aqueles que possuem um módulo de terra insuficiente para a subsistência da família.

(**) Assentamentos cujo Movimento dos Sem Terra tem atuação.

(***) Pendência judicial

n.d. Dado não disponível

Obs. A área agricultável de Pirituba II, Área 3, 4 e 5 é estimada.

QUADRO 2 - ASSENTAMENTOS IMPLANTADOS EM GOVERNOS ANTERIORES A 1983

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	DATA IMPLANT.	ÁREA TOTAL (ha)	Nº FAMÍLIAS	ÓRGÃO RESPONS.
CAPIVARI	Valinhos	.07.61	678,00	72	ARA
PRIMAVERA I	Andradina	.01.80	9.845,00	343	INCRA
REBOJO	Estrela do Norte	.08.67	3.325,00	143	INCRA
SANTA HELENA	Marília	.08.62	2.290,00	103	ARA

Fonte: SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA (São Paulo), ITESP/DAF, outubro de 1993; LEITE (1992:149).

1. Os dados referente ao número de famílias estão em constante alteração, devido a entrada e saída de famílias no núcleos, bem como a inclusão de mais projetos regularizados oficialmente pelo Estado.

QUADRO 3 - PROJETOS DE REASSENTAMENTOS DA CESP

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	DATA IMPLANT.	ÁREA TOTAL (ha)	ÁREA AGRICULTAVEL	Nº FAMÍLIAS
Projeto Cinturão Verde Ilha Solteira	Pereira Barreto	.11.84	724,00	n.d.	76
Projeto de Reassentamento Populacional Agrícola Jupiá	Castilho	.10.85	1.513,00	n.d.	107
Projeto de Reassentamento Agrícola Lagoa São Paulo	Pres. Epitácio	.03.83	8.832,00	n.d.	523
Projeto de Reassentamento Populacional Agrícola Rosanela	Rosana	.10.86	2.582,00	n.d.	94
Projeto de Reassentamento Populacional Emergencial Três Irmãos	Andradina	n.d.	95,00	n.d.	30
Projeto de Reassentamento Populacional de Itaquaruçu	T.Sampaio	n.d.	2.886,00	n.d.	99

Fonte: SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA (São Paulo), ITESP/DAF, outubro de 1993.

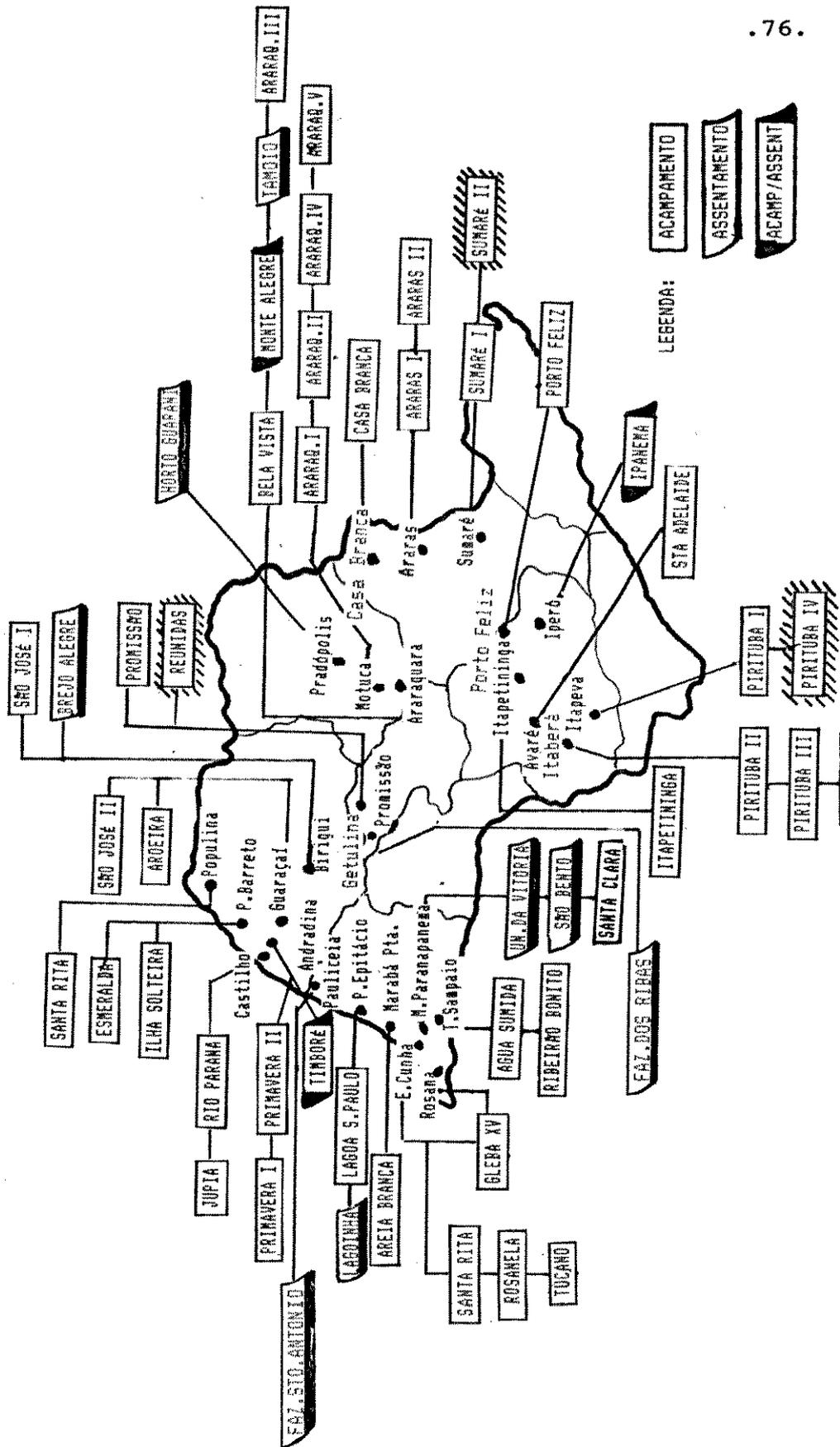
QUADRO 4 - ACAMPAMENTOS EXISTENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO - Outubro/1993

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	DATA INÍCIO	Nº FAMÍLIAS
Brejo Alegre	Birigui	09.89	35
Horto Guarani	Pradópolis	.08.92	362
Ipanema	Iperó	.04.93	500
(Faz.) Jangada/Ribeirão dos Bugres *	Getulina	.10.93	2.000
Lagoinha	Pres.Epitácio	.01.85	50
Monte Alegre	Motuca	.92	13
(Faz.) Santo Antonio *	Paulícea	.10.93	400
São Bento/E.E.Veras	M.Paranapanema	n.d.	10
Tamoio	Araraquara	.10.91	24
União da Vitória	M.Paranapanema	.93	855
TOTAL			4.275

Fonte: SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA (São Paulo), outubro de 1993. (*) Ocupações mais recentes

FIGURA 1 - PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS E ACAMPAMENTOS EXISTENTES NO ESTADO DE SAO PAULO

Outubro de 1993



problemas fundiários, assim como a regularização das terras. A Comissão de Assuntos Fundiários era o instrumento do governo criado para opinar sobre as terras públicas em disponibilidade.

Como resultado de mudanças políticas do Governo Quêrcia, em 86, o IAF vem a ser substituído em parte pelo DAF - Departamento de Assentamentos Fundiários, e outra parte pelo DRF - Departamento de Regularização Fundiária, ambos vinculados ao ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo, e este à Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania, desde 1990. Atualmente, o DAF é o órgão responsável pela implementação e desenvolvimento econômico dos assentamentos rurais.

Nas áreas desapropriadas pelo governo federal, o INCRA é o órgão que segue a orientação do PNRA já exposta no capítulo anterior. Em São Paulo, o INCRA passa através de convênios, várias responsabilidades operacionais ao Instituto de ITESP e, em particular, ao DAF, principalmente a assistência técnica e alguns investimentos, tais como a conservação dos solos e pequenas obras.

O programa de valorização dos imóveis fundiários públicos definiu sua linha de atuação para a constituição de um projeto de assentamento em duas fases: a primeira é uma fase **experimental**, onde se elabora o anteprojeto técnico, o cadastro dos candidatos, a seleção dos beneficiários e a outorga de permissão de uso das terras. Essa fase tem o objetivo de *"preparar, capacitar e adaptar os trabalhadores rurais para a exploração racional e econômica da terra"*.

A segunda fase, denominada **definitiva**, se instala após a avaliação do período anterior, e outorga a concessão de uso das terras, tornando o imóvel inalienável. Para isso, os assentados devem manter uma exploração racional e econômica da terra, residir na localidade e cumprir com as exigências definidas na primeira fase. O objetivo é a emancipação das famílias beneficiárias, na medida em que tenham sua subsistência e progresso social garantidos.

Os projetos de assentamentos estão distribuídos

pelo Estado, havendo uma concentração na região noroeste e sudoeste do Estado, onde a presença do latifúndio é mais marcante.

A política fundiária encerra um modelo padrão idealizado para os assentamentos, descrito por LEITE (1992:198, como *aquele composto por 100 famílias, sendo cada uma delas ocupantes de 15 hectares agricultáveis e 1000m² de lote familiar situado na agrovila. Esta, por sua vez, seria aparelhada pelos serviços básicos de infra-estrutura, como energia elétrica, escola, posto de saúde, etc. Também possuiria áreas comunitárias e instalações ligadas à produção (armazém, por exemplo) e à assistência técnica (escritório)*". Pode-se observar uma certo ajuste de acordo com o modelo descrito acima, guardando as singularidades de cada contexto; a começar pela extensão territorial que oscila entre 82,74 ha (Araras I) a 17.138,26 ha (Reunidas). O número de famílias assentadas acompanha essa oscilação, havendo núcleos com 6 famílias (Araras I) e outros com 636 famílias (Reunidas). Como decorrência, o módulo também varia entre 10,0 a 40,0 ha, predominando a área de 15,0 ha em relação ao total dos assentamentos do Estado.

A avaliação de BERGAMASCO (1991:66) sobre as perspectivas de evolução dos assentamentos, aponta o sucesso dos assentamentos rurais que, *"a despeito da precariedade da situação e da ausência de políticas adequadas, se deve à resistência e o otimismo das famílias assentadas"*. Esses trabalhadores, com o firme propósito de não desistirem de lutar pela posse definitiva da terra, utilizam-se de variadas estratégias de sobrevivência, sempre com a esperança de safras melhores, lutando para conquistar seus direitos e para garantir uma vida digna de cidadão trabalhador da terra.

CAPÍTULO II

ALGUMAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL E DOS ASSENTADOS

Para pensar a educação para a população dos assentamentos rurais torna-se necessário analisá-la inserida num contexto mais amplo. A nível do Estado de São Paulo, no que se refere às políticas públicas de educação, às possibilidades de escolarização da população do campo e os aspectos que caracterizam a escola da zona rural; e a nível nacional, buscando resgatar historicamente os elementos considerados importantes para este estudo, tais como as políticas educacionais, a concepção de educação para o homem do campo e as vivências, aspirações e expectativas deste com relação ao estudo.

O objetivo deste capítulo é contextualizar historicamente os aspectos mais relevantes da questão educacional para o meio rural.

1. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

A história da educação rural no Brasil mostra que a questão da escolarização para a população do campo, há muito tempo esteve presente na pauta de discussões do Estado, sendo objeto de preocupação e dedicação de várias ações e estratégias do Poder Legislativo e de todos os agentes com interesse na questão.

O ensino rural surgiu das discussões ligadas à educação popular, no fim do 2º Império e consolidou-se na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete as necessidades que foram surgindo decorrentes da evolução das estruturas sócio-agrárias no país.

No início do século XX, as transformações sociais e econômicas tiveram influência marcante no entendimento das elites a respeito da educação rural. O analfabetismo da população brasileira era uma questão vergonhosa que impunha às elites se posicionarem a favor da educação para as massas populares ao menos a nível do discurso. O êxodo rural em crescente elevação, devido aos processos de industrialização e urbanização acelerado, levou também parte das elites a pensarem a educação na zona rural como um mecanismo de contenção da migração. As colônias de imigrantes constituíram preocupação no sentido de garantir a nacionalização do ensino no campo. O interesse eleitoral também fez com que a educação fosse pensada como um meio de ampliar as bases eleitorais, diminuindo o analfabetismo, pois o voto do analfabeto era proibido desde 1882.

Estas transformações sociais e econômicas sinalizavam um momento de reconstrução nacional, e a educação rural era vista como um instrumento de controle, seja visando a fixação do homem rural ao campo para evitar a migração para a cidade, seja pela nacionalização do trabalhador imigrante (DEMARTINI, 1989; PAIVA, 1987; ZAGO, 1980).

Nesse contexto, por volta de 1920, a idéia do "ruralismo escolar" ou "ruralismo pedagógico" começava a ser discutida, preconizando uma escola rural típica de acordo com os interesses e necessidades da região, visando formar o homem do campo "convenientemente" no amor à Pátria e em função da produção (CALAZANS, 1981). O ruralismo pedagógico pode ser entendido como *"derivado de uma proposta reformista, de modificação das precárias condições de vida da população rural, para aumentar sua produtividade e reduzir a sua mobilidade geográfica"* (SZMRECSANYI & QUEDA, 1978:223). Mas há correntes que

se opuseram a essa compreensão, vendo o ruralismo pedagógico como uma saída estratégica, em oposição à escola existente, acusada de favorecer e incentivar o êxodo rural (ZAGO, 1980:13 e WEREBE, 1963:113).

O surgimento e a intensificação do debate em torno do papel da educação rural e o futuro da população propiciou a organização do Estado e da sociedade, em torno de ações concretas, tais como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930, e o surgimento de algumas associações civis, tal como a Sociedade Brasileira de Educação Rural, entre outras, objetivando difundir "a ideologia da disciplina e do civismo".

Nessa década, a nível nacional, a proposta educacional baseava-se nos princípios da "pedagogia libertária", rompendo com a "pedagogia jesuítica", desenvolvendo o pensamento do escolanovismo no Brasil. Essa "nova educação", preconizada no documento "Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, criou muita polêmica porque não condizia com o "espírito da modernidade" e tinha um caráter essencialmente elitista, não resolvendo o problema da educação das classes populares. Em São Paulo, neste período, observa-se a experiência ruralista do G.E. do Butantã, em 1932 (DEMARTINI, 1980).

Os problemas da educação na zona rural se acentuavam, pois a proposta de estruturar o funcionamento da escola a cada realidade não se efetivou na prática; persistia a baixa produtividade no ensino evidenciada na evasão e nos altos índices de repetência bem como o problema da qualificação dos professores - leigos em sua maioria - que continuava sem solução. Em São Carlos, a situação era, em parte, diferenciada (DEMARTINI, 1980).

O ensino rural mostrava-se ineficiente devido a vários fatores que o determinavam, como a má distribuição das escolas, a pobreza da população, a falta de estímulo dos professores provocado pelos baixos salários e péssimas condições de trabalho, tendo que se deparar ainda com o problema da

mobilidade da população trabalhadora, levando as crianças junto com a família.

No Estado de São Paulo, década de 30, a oferta de ensino era provida através das escolas isoladas, classificadas em três grupos: escolas urbanas, oferecendo quatro anos de estudo; as distritais, com 3 anos e as rurais, com dois anos. É importante observar a nítida diferenciação de importância entre o "mundo urbano" e o "mundo rural", existente na legislação educacional no início do século (VASCONCELOS, 1992:97), indicando uma concepção dicotomizada com relação à educação.

A escolarização da população do campo dependia fundamentalmente das posições em que se encontravam essas populações, no que diz respeito às relações de trabalho e posse da terra. Isso significa que as oportunidades de escolarização para os filhos de trabalhadores que não detinham os meios de produção eram mínimas, o que disvirtuava o princípio da "ideologia liberal" - a escola como direito de todos (DEMARTINI, 1989:52).

Em 1938 foi criado o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que se posiciona com a participação oficial do Estado na análise da questão educacional. Este órgão vai executar, na década seguinte, um programa de construções de escolas no meio rural, com a proposta de escolas rurais com residência para o professor e escolas rurais normais com internato (VASCONCELLOS, 1992:177).

Na década de 40 estabelece-se um relacionamento entre o Brasil e os Estados Unidos para a implementação de campanhas comunitárias nas zonas rurais, culminando com um acordo entre os dois países sobre a educação rural, em 1945, o qual dá origem a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR. Em 1952, é instituída a Campanha Nacional de Educação Rural, movimento implementado numa abordagem comunitária, cujo objetivo era "difundir a educação de base no meio rural brasileiro" (Decreto 38.955, 1º artigo), bem como "levar às comunidades conhecimentos teóricos e técnicos

indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos (...)". De acordo com BARREIRO (1990:111), essa campanha concebia a educação como a solução para os problemas sociais, culturais e econômicos existentes na população rural.

Na fase pós-guerra, verificou-se uma redefinição quanto às categorias de escolas primárias para o Estado de São Paulo, ocorrendo mudanças concretas no contexto urbano. As escolas isoladas permaneceram como a principal oferta de educação para a população rural, oferecendo três anos de estudo, e sendo inclusive restringidas as condições para a sua instalação, com os limites mínimos de matrícula para 40 crianças e frequência escolar mínima de 24 por três meses consecutivos. As escolas isoladas, na medida das possibilidades econômicas, deveria ter um local de moradia para o professor e desenvolver trabalhos adaptados à especificidades locais, tendo em vista a fixação do homem ao seu meio. (VASCONCELLOS, 1992:102).

Na década de 50, num contexto nacional em que prevalecia uma ideologia desenvolvimentista, a escola rural segue a política modernizadora, no sentido de adaptar o setor da agricultura às novas exigências do capital. Mas, a maioria da população rural não foi beneficiada por essas transformações, encontrando-se num estado de miséria devido à concentração de terras produtivas nas mãos de grandes e poucos proprietários que incorporavam a modernização tecnológica da produção.

Os programas educacionais para o campo, nesta década, traduzem um esforço de integração brasileira, configurado na unidade nacional, na constituição de um mercado consumidor e no adestramento de produtores para um mercado definido. No discurso oficial havia a proposta de educação para todos, mas efetivamente, o empenho era dar um tipo de educação que levasse ao consumo de bens industrializados. Neste sentido, em realidade foram mais estimulados os projetos educativos de extensão rural voltados para os produtores que os de educação escolar para a massa de trabalhadores rurais (DEMARTINI, 1980).

A partir de 1955, a oferta educacional sofreu alterações importantes, configurando um novo padrão de oferta escolar no Estado de São Paulo, com a criação das escolas emergenciais. Estas escolas podiam ser instaladas com um número menor de matrículas e frequência média inferior às das escolas isoladas, e tinham caráter mais precário, podendo ser extintas a qualquer momento. Segundo Vasconcellos, essas mudanças sinalizavam uma mudança significativa, no sentido de uma aceitação às peculiaridades do ensino na zona rural, em função do trabalho sazonal agrícola. Era uma espécie de adequação às exigências ao novo padrão agrícola. (VASCONCELLOS, 1992).

A década de 60 foi marcada pelos movimentos de educação popular, sinalizando como preocupação predominante o problema da educação dos adultos analfabetos que, embora morassem na cidade, tinham o meio rural como seu local de origem. O Programa Nacional de Alfabetização, (Decreto 53465, de 21.01.64), foi criado a partir das exigências da Carta de Punta del Leste (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que vislumbrava erradicar o analfabetismo, através de um sistema de educação por "escolas radiofônicas". Esse programa incorporou o método pedagógico do professor Paulo Freire, que já vinha sendo desenvolvido desde 1955, inaugurando uma nova linha de abordagem, a pedagogia libertadora.

Nesse contexto, a preocupação principal era a vinculação da educação ao desenvolvimento, destacando os seguintes objetivos: *"levar a população rural a participar conscientemente nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas dos planos vigentes; desenvolver ações educativas de educação básica e para o trabalho, e qualificação profissional; desenvolver uma educação de adultos; promover a participação das comunidades rurais"* (CALAZANS, 1981:1-32). Foram diversos os programas e movimentos educacionais, implementados na década de 60, que marcaram a história da educação brasileira; contudo, é importante ressaltar que suas linguagens, pressupostos e estratégias estavam intimamente comprometidos com os planos

nacionais, com esquemas diretivos e centralizadores.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização foram interrompidos, ressurgindo somente em 69, com o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, voltados para a população urbana. Nessa fase do regime militar, as discussões sobre educação rural ficaram hibernadas politicamente.

O golpe militar de 64 expressou também na educação suas tendências conservadoras e reacionárias, apoiadas em ideologias ditatoriais, com os acordos com a burguesia internacional. A educação assim é entregue aos técnicos estrangeiros americanos, através do convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency International Development (USAID), que estabeleceram novos rumos, concretizados na reformulação do ensino de 1º e 2º Graus, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5692/71. Essa lei vem ampliar a obrigatoriedade do ensino primário de quatro para oito anos, atendendo crianças de 7 a 14 anos. Expressa também o caráter profissionalizante do ensino num dualismo com o ensino acadêmico. Mas não mudou efetivamente a realidade do ensino rural.

A nível do Estado de São Paulo, apesar da legislação nacional acima citada, o padrão básico de oferta de ensino para a população rural restringia-se a três séries, (a 4ª série, em condições especiais), permanecendo inalterada até o final da década de 80. Em 1976, através do Decreto 7709, de 18.03, ficou estabelecido para a escola isolada de uma classe apenas um professor para atender uma ou mais séries (sem ultrapassar a 4ª série) que, além do trabalho docente tinha que assumir tarefas adicionais; e para a escola isolada que possuísse 4 a 7 classes (agrupadas), esta ganhava o apoio administrativo, contando com um escriturário e um servente. É importante lembrar que a questão da multisseriação das escolas isoladas e unidocentes, já era uma prática antiga, que somente foi oficializada nesta data.

Estas medidas registram sinais de um total descaso por parte do Estado em relação a educação rural que, além

de proporcionar a exclusão da população rural do sistema de ensino restringindo sua oferta, acentuou as dificuldades do processo ensino-aprendizagem com as classes multisseriadas, em detrimento da qualidade do ensino.

Nos anos 70, persiste ainda a premissa de que o homem rural é necessariamente atrasado e ignorante, e que a ele deve ser levado um saber que vem embutido um conjunto de valores, atitudes e comportamentos impostos pelos "agentes da modernização" (CALAZANS, 1981:). Partia-se do pressuposto de que o atraso da agricultura se devia, entre outros fatores, aos baixos níveis educativos da população rural. A educação era entendida como um instrumento de adequação da mentalidade do agricultor às necessidades do processo de modernização da agricultura.

Mas não é necessário dizer que a educação não atendeu às expectativas de sustar o fluxo migratório. Pelo contrário, o modo de vida da cidade foi aprendido como espaço de maior oportunidade de ganho e de trabalho.

A discussão do problema rural foi retomada no final da década de 70, com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), a nível federal, que propunha-se a *"dar prioridades às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico"*. De acordo com a ideologia comunitária, foram criados alguns programas dos quais os mais evidenciados foram o PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o Meio Rural, e o EDURURAL - Programa de Extensão e Melhoria da Educação no Meio Rural. De acordo com a análise de PALMEIRA (1990:36), ambos os programas repetiram o fracasso dos anteriores, devido ao descomprometimento com a essência do problema - a universalidade do ensino de 1º Grau de oito anos e sua extensão às áreas rurais¹.

1. Ver a respeito os autores: CALAZANS (1981); VASCONCELLOS (1992); GRZYBOWSKI et al. (1980).

À mesma época, em São Paulo, 1971, foram criadas as UEACs - Unidades de Ensino de Ação Comunitária, oficializadas pelo Decreto 18.203, de 09.12.1971, mudando novamente o padrão de oferta de ensino (VASCONCELLOS, 1992:180). Estas escolas estaduais de 1º Grau, de emergência, trazem como proposta "vincular o professor à escola e, através dela, a escola à comunidade" (BRANDÃO, 1986:143), ou seja, preconizam a moradia do professor no próprio local da escola, trabalhando em dois turnos e tendo grande envolvimento com a comunidade. A UEAC visa a interação escola-comunidade, através da permanência de tempo integral do professor na escola e por suas ações complementares ao ensino regular. A instalação das UEACs, sujeita a critérios definidos, deu-se em várias áreas do Estado, como Vale do Paraíba, Presidente Prudente, Sorocaba, concentrando-se, porém, no Vale do Ribeira. Segundo este autor, o programa das UEAC no Estado de São Paulo não teve grande expansão, correspondendo em 1987, a 7,1% das escolas unidocentes do estado.

Em 1984, no período de transição democrática, foi realizado um FORUM Paulista de Educação, evento de relevante importância para a educação paulista, em que se teve a oportunidade de ouvir a opinião de centenas de professores e administradores escolares sobre os principais problemas do ensino rural bem como propostas de várias soluções. De forma descentralizada, essa discussão marcou um momento importante para a educação rural, possibilitando um diagnóstico da situação a nível de Estado. De certa forma, contribui para a reformulação ocorrida no final da década de 80, em que o padrão de oferta de escolas para a população rural sofreu nova alteração, com a reestruturação e o agrupamento de escolas da zona rural, provocando mudanças na rede escolar rural, a nível qualitativo, no sentido de melhoria dos serviços educacionais; e ao nível quantitativo, com a ampliação das oportunidades de escolaridade.

Em 1984, as propostas sugeridas no FORUM de Educação, foram retomadas em sua grande maioria, subsidiando o "Programa de Reforma da Escola Pública localizada na Zona Rural",

(Decreto nº 29.499 de 05.89), implementado no Governo Quéricia, no ano de 1989.

Este programa teve como preocupações básicas, (a) o enriquecimento curricular, visando a ampliação das oportunidades educacionais; (b) melhoria das condições de ensino, por meio da eliminação das classes multisseriadas; (c) promoção da integração escola-comunidade; (d) integração do ensino regular com a aprendizagem de noções agropecuárias. De acordo com a análise de VASCONCELLOS (1992:181), essa medida do Estado é semelhante ao espírito da Consolidação do Ensino Paulista, de 1947¹. Retomou-se, igualmente, as propostas de conteúdo participativo do III Plano Setorial de Educação (80-85) e de conteúdo comunitário, da idéia da UEAC (81). Ainda segundo este autor, o agrupamento das escolas rurais traz uma proposta diferenciada dos programas anteriores, ainda que resgatando idéias antigas, como a valorização da especificidade rural e a tentativa de aproximação entre o conteúdo do ensino e as práticas coletivas da realidade que seria peculiar do ambiente.

O eixo central do programa foi transformar todas as escolas isoladas (de uma classe) em escolas de emergência (EEPGR(E)); as escolas de emergência seriam então agrupadas (EEPG(R)). Com esta medida, o quadro das unidades escolares na zona rural foi alterado, conforme demonstra a tabela seguinte:

1. A Consolidação do Ensino Paulista definia que as escolas isoladas deveriam se transformar em "granja escolar", com um programa 'adaptado às necessidades e conveniências locais' e na qual o professor 'organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais' (VASCONCELLOS:1992:181).

TABELA 1 - Unidades escolares existentes no Estado de São Paulo.

TIPO DE ESCOLA	1988		ESCOLAS 1989		1990	
	na	%	na	%	na	%
Isoladas	5665	56,4	-	-	-	-
Emergência	3170	31,6	4050	64,7	3340	59,9
UEAC	818	8,1	500	8,0	344	6,1
Agrupadas	214	2,1	1506	24,1	1526	27,4
Outras*	176	1,8	203	3,2	368	6,6
TOTAL	10043		6529		5578	

FONTE: Documento interno da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, s/d.; VASCONCELLOS (1992:115).

(*) Escolas completas de 1ª e 2ª Graus.

A política de agrupamento das escolas na zona rural, na avaliação de WHITAKER (1992:18), apresenta aspectos positivos, tais como a superação do isolamento das escolas rurais, permitindo a troca de experiências entre os professores; a consolidação do Ciclo Básico e a Jornada Única com a eliminação da unidocência; a promoção da amplitude da escolaridade até a 8ª série, a permanência do aluno na escola por mais tempo, com o enriquecimento curricular. Por outro lado, ainda segundo a autora, o fechamento das escolas isoladas causa um impacto doloroso sobre as famílias que tinham seus filhos nestas unidades, levando à evasão escolar.

A presença da escola no local de moradia representa a valorização da educação escolarizada. Sua ausência significa a eliminação de um símbolo da cultura

institucionalizada, que possibilitaria ter uma esperança (WHITAKER, 1992:21)¹

Para que seja viabilizado o acesso ao estudo nas escolas agrupadas é necessário o transporte escolar, uma questão também problemática e não resolvida no Estado de São Paulo. O transporte é um componente essencial do direito à educação, e não pode ser considerado apenas como um "auxílio" ao educando (VASCONCELLOS, 1992:23).

Portanto, a criação do agrupamento é um processo contraditório que, por um lado, representa uma tentativa de melhoria na oferta e na qualidade do ensino na zona rural, mas por outro lado, reforça a desigualdade entre as regiões que dispõem de escolas agrupadas e de emergência, visto que estas continuam funcionando nas mesmas condições precárias historicamente verificadas (idem, ibidem, 235).

No diagnóstico elaborado pela Diretoria de Projetos Especiais da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em 1992, os dados apontaram para o fracasso da implantação do programa de agrupamento de escolas rurais, o que levou o governo a buscar novas propostas que se encontram ainda em estudo, numa discussão conjunta com a intelectualidade acadêmica.

Através deste rápido mapeamento, pode-se perceber como apesar da presença constante das preocupações com a educação da população rural a nível dos projetos governamentais, as questões da educação desta população não foram solucionadas nem mesmo no Estado de São Paulo.

Uma análise da literatura existente sobre estas questões nos mostram como as mesmas têm acompanhado os sujeitos do processo de escolarização.

1. Ver também a respeito, ANTUNIASSI (1983); ANTUNIASSI & ANDRADE (1991), sobre a questão da importância da existência da escola no interior do assentamento.

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL EM SÃO PAULO

A produção acadêmica brasileira e paulista sobre a educação rural é bastante ampla e rica, abrangendo: estudos históricos-legais, estudos sobre os fatores de escolarização, sobre movimentos sociais em educação e estudos sobre a educação rural no Brasil e no Estado de São Paulo¹.

Deste conjunto de estudos, abordar-se-á aqueles que descrevem a história da educação rural no Estado de São Paulo e sobre os fatores de escolarização, selecionados devido à proximidade com a presente pesquisa.

Numa perspectiva histórico-sociológica das relações entre educação e trabalho junto às várias categorias sociais rurais do Estado de São Paulo, o estudo de DEMARTINI (1980:52) permitiu demonstrar que, desde o passado sempre houve interesse dos pais pelo estudo dos filhos, contrariando inclusive estudos anteriores que afirmavam o descaso da população rural à instrução. Constatou que sempre houve empenho da população dos bairros rurais em ter e manter escolas primárias em suas áreas de moradia. Quanto mais a crise assolava o país, ameaçava o horizonte de uma vida camponesa, com as transformações sociais e econômicas ocorridas no setor agrário (1920-30), maior era o interesse dos pais em ter uma escola, e dos filhos, em aprender. A própria política de desenvolvimento e a industrialização suscitava mudanças para a população rural com relação à educação escolar, levando o agricultor a desejar abandonar o trabalho rural e a elaborar projetos de vida para os filhos voltados para atividades em outros setores, não agrários.

Dentre os trabalhos da década de 60, destacam-se os de Maria Isaura Pereira de Queiroz que, ao analisar o impacto da industrialização e da tecnificação na agricultura paulista,

1. Ver a esse respeito VASCONCELLOS (1992:8), que elaborou uma classificação da produção acadêmica sobre a educação rural, com a indicação dos autores.

identificou uma relação positiva entre a modernização agrícola e a frequência escolar. Nos bairros rurais do Vale do Paraíba, foi constatado que a educação para a ascensão social não tinha um papel predominante, embora podendo ser associada ao prestígio que pudesse acarretar. Neste estudo, a autora discute também a possível sobrevivência da "civilização caipira" no Vale do Paraíba, como um *"gênero de vida próprio de uma determinada camada social que, após conviver com a cultura do café, voltou às origens"* (QUEIROZ, 1967:90).

Com relação ao interesse dos trabalhadores rurais pelo saber institucionalizado, RASIA (1987) ao analisar a relação educação e trabalho em três gerações de produtores familiares em Santa Catarina, chegou a resultados interessantes. As gerações mais velhas possuíam uma escolarização mínima pois foi verificado que a escola cedia lugar ao trabalho. Nas gerações intermediárias há maior permanência dos trabalhadores na escola, diminuindo assim a evasão escolar. Na geração atual ficou demonstrado que a função social do saber escolar se acentuou tendo como fator determinante a organização do trabalho nas bases da produção tecnificada. Foi encontrado pelo autor, em todas as gerações, o interesse e a valorização da escola, apesar da variação de sua intensidade.

A procura educacional é manifestada pela população em geral, que sempre se mostrou atenta às questões da educação. Pode-se constatar primeiramente as mobilizações pela implantação da escola no local de residência, seguidas das reivindicações pela melhoria das condições.

Com relação a esta questão, CAMPOS (1983) demonstra que a oferta educacional não se dá por iniciativas dos poderes públicos, mas com maior frequência como resposta às organizações e lutas das populações pelos direitos locais à escola.

Face às constatações das demandas pelo acesso à escola, é interessante notar que a população rural percebe sua importância *"tanto como um fim em si mesmo quanto como um meio*

para alcançar fins", ou seja, tanto para satisfazer as dificuldades cotidianas que a ignorância lhes impõe, como para obter chances de conseguir um emprego melhor. Sendo assim, percebe-se uma valorização positiva da escola, mesmo que esta seja precária.

A esse respeito, DEMARTINI (1980) ao estudar a relação das populações rurais e urbanas do interior do Estado de São Paulo e o ensino de 1º Grau, pôde constatar uma acentuada valorização da escola, esta vista como responsável pela aquisição do instrumental mínimo para sobrevivência. A escola também se mostrou como a forma de superação das condições de vida e de trabalho vivida pela população rural, possibilitando através da escolarização uma melhoria das mesmas¹ Como essa pesquisa abordou a população rural em diferentes níveis ocupacionais, constatou ainda que essa valorização da escola revelou-se um "valor independente do meio social e da camada social".

Há um grande empenho dos pais com relação à escolarização dos filhos, o qual se mostra relacionado à possibilidade de investimentos nessa escolarização. Isso pode ser evidenciado nos relatos dos pais ao afirmarem que seu filho deve estudar "até quando puderem", ou seja, até quando os pais puderem liberar o filho do trabalho para o estudo ou puderem bancar os recursos mínimos e necessários exigidos para a escolarização.

Para DEMARTINI (1980), a escola é o principal veículo de transmissão de conhecimentos que a população rural pode adquirir de forma sistematizada e organizada.

BRANDÃO ao discutir essa questão, aponta para a contradição revelada no que se refere a escolaridade exigida pelo mercado de trabalho ao mesmo tempo que restringe a criança do campo o acesso e permanência na escola, bem como a boa qualidade

1. Ver também a respeito: Antuniassi, Maria Helena Rocha Trabalhador infantil e escolarização no meio rural. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 135p.; WHITAKER, Dulce C.A. Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico da cana. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. CAMPOS, Maria Malta M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado), FFLCH - Universidade de São Paulo; entre outros.

de ensino. O autor conclui que o sistema escolar só faz reforçar ainda mais a desigualdade das condições de vida, visto que, em geral, são os filhos dos trabalhadores que enfrentam as maiores dificuldades para frequentar uma escola, de se manterem nela por mais tempo e de terem condições de um bom aproveitamento (apud ARROYO, 1986).

Outro estudo relevante sobre essa questão foi a pesquisa de FUKUI, SAMPAIO & BRIOSCHI (1980:297) sobre os excluídos da escola, realizada nos municípios de Assis e Cândido Mota. As autoras puderam constatar uma diferenciação nas opiniões entre os trabalhadores, segundo o grau de qualificação para o trabalho, quanto ao processo de escolarização: para os situantes e trabalhadores permanentes, há críticas com relação à escola isolada e uma idealização da escola urbana; nestas categoriais, os principais motivos da exclusão escolar, são as distâncias a serem percorridas pelos alunos e os custos incorridos na escolarização. Para os trabalhadores temporários, estudar na cidade é visto como uma forma de escapar do trabalho no campo.

FUKUI (198:304) nos mostra em seu estudo sobre os excluídos da escola, estes definidos pela autora como *"jovens entre 10-14 anos que idealmente deveriam estar frequentando a escola"*, que as crianças são obrigadas a sair da escola por incapacidade para a educação ou por necessidade de trabalhar.

Reforçando essa afirmativa, Dulce Whitaker também encontrou em seus estudos a mesma situação entre os trabalhadores da cana:

"A esfera do trabalho é fundamentalmente a instância que atrai as crianças para fora da escola"
(WHITAKER, 1984, p.240)

O estudo de NEVES E. (1981:148) sobre a relação entre a evolução da economia agrícola no Estado de São Paulo e as condições do ensino rural e da escolarização, confirma a existência elevada da evasão escolar, decorrente do trabalho na

agricultura e/ou em casa de 80% dos alunos, como consequência da situação social-econômica, embora haja um desejo explícito de frequentar até a 8ª série do 1º Grau (VASCONCELLOS, 1992).

Na análise do trabalho do menor na agricultura, o estudo pioneiro de Clóvis Caldeira (1960) permitiu chegar a conclusões importantes como a identificação da vinculação entre a condição sócio-econômica da família e o nível de escolarização do menor, oferecendo subsídios para pensar em alterações nas condições de vida das famílias rurais para que a escolarização viesse a ser efetivada. Neste estudo, é constatado que o trabalho do menor inicia-se com a idade de 11 anos, com maior frequência em regiões menos desenvolvidas tecnologicamente.

ANTUNIASSI (1983:43), retomando os estudos sobre a questão do trabalho infantil, verificou como a tecnificação da agricultura paulista alterou a participação do trabalhador mirim na força de trabalho e como este interfere na escolarização. Foi detectada a presença do trabalho infantil em todas as categorias de trabalhadores rurais, com a inserção no trabalho por volta de 10 a 11 anos de idade. Essa incorporação precoce do trabalho infantil na lavoura é utilizada como uma estratégia de sobrevivência do grupo familiar, seja no trabalho familiar liberando a mão-de-obra adulta para o trabalho assalariado temporário, seja ela mesma incorporada como mão-de-obra volante.

O estudo da autora também permitiu confirmar que o trabalho infantil traz consequências negativas ao processo de escolarização, sobretudo levando a altos índices de repetência e evasão escolar. Os prejuízos que a concomitância do trabalho e escola causam para o aluno são: a) perda física e psicológica de um aproveitamento escolar; b) redução do tempo para a realização de tarefas escolares; c) saída sazonal da escola em função das fases do trabalho agrícola que requer da família a presença de mais braços; entre outros. A autora conclui que o afastamento prematuro das atividades escolares é determinado pelo ingresso precoce das crianças na força de trabalho, configurando-se como *"estratégia da sociedade para assegurar a reprodução da mão-de-*

obra desqualificada, que é retida na zona rural ou expulsa para a cidade" (ANTUNIASSI: 1983:111).

O estudo de DEMARTINI & LANG (1985) sobre a escolaridade e a preparação para o trabalho dos filhos de agricultores do Estado de São Paulo, mostra que os conhecimentos escolares são considerados importantes tanto para o trabalho rural como para ocupações urbanas desejadas para os filhos. Para tanto, o estudo assume um significado novo, passando a representar um instrumento que vai possibilitar a superação da condição de agricultor. Nessa questão, há diferenças quanto a categoria social: aqueles que detêm os meios de produção, dão importância a educação escolarizada como um fim em si mesmo e para o trabalho agrário; as demais categorias de trabalhadores vêm nela um meio de superar suas precárias condições de trabalho.

Nestes estudos verificou-se que a importância atribuída à educação sempre esteve presente entre os trabalhadores do campo, desde os primórdios do século. Contudo, sua valorização acompanhou as transformações sociais e econômicas ocorridas na agricultura, sofrendo alterações: passou a representar a superação da condição de vida, mas fundamentalmente a condição de trabalhador da terra, privilegiando até mesmo atividades não agrárias. Mesmo no meio rural, a educação assumiu a possibilidade de preparação para o trabalho mais tecnificado, exigido com a modernização da agricultura.

Entretanto, os estudos também apontaram que, concomitantemente a exigência de uma maior qualificação para o trabalho agrário, as oportunidades de acesso à escolarização para a população rural continuava precária e limitada. Esta questão contraditória se apresenta atualizada, dado a permanência da insuficiente oferta de ensino e a ausência de políticas educacionais voltadas para a educação da população rural.

A questão da evasão escolar expressa um problema

muito mais amplo: a marginalização da população rural do processo de participação política, social, econômica do país. A necessidade de incorporar a mão-de-obra infantil na força de trabalho produtiva em detrimento de sua escolarização é uma das causas da evasão escolar.

Nesse sentido estes estudos detectaram alguns elementos da relação educação e o sujeito do processo de escolarização que acompanham, de longa data, a problemática da educação para a população rural, exigindo providências das instâncias responsáveis.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo¹, realizado em 1984, uma das únicas oportunidades de discussão coletiva entre professores, administradores e pesquisadores do ensino rural, elaborou um documento final contendo as seguintes e principais constatações: a precariedade dos prédios escolares; a deficiência do material escolar; a formação deficitária no magistério, faltando especificidade para o trabalho na zona rural, sem possibilidade de reciclagem; o isolamento do trabalho pedagógico que carece de supervisão; baixa remuneração dos professores que além do trabalho docente, é responsável muitas vezes, por outras atividades; a precariedade das condições de vida dos alunos, com problemas de alimentação e saúde; as grandes distâncias entre a moradia do aluno e a escola, sem poder contar com o auxílio do transporte; a multisseriação do ensino em prejuízo do trabalho pedagógico e do aprendizado; a inadequação do currículo escolar.

Na discussão sobre a situação da escola localizada na zona rural a transposição da escola urbana em termos de estrutura, conteúdos e métodos é frequentemente atribuído ao fracasso escolar.

BRANDÃO corrobora essa afirmação, constatando uma

1. Secretaria do Estado da Educação, Fórum de Educação Rural, 1984.

escola rural inadequada, pensada e posta em prática como um lugar de "ensino". O autor critica a negação da realidade do aluno enquanto trabalhador (apud ARROYO, 1986).

WHITAKER (1988:242), em sua pesquisa com os trabalhadores rurais volantes, encontrou o desvinculamento entre a escola e a realidade das crianças do campo, apontando como problema central a inexistência de metodologias adequadas para *"estabelecer a ponte entre o conhecimento científico que é necessário oferecer e os diferentes tipos de conhecimentos característicos da nossa ruralidade e heterogeneidade"*. Assim sendo, constatou-se que a escola rural participa muito pouco do que ocorre à sua volta, não levando em conta a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos, nem tampouco as habilidades específicas da criança.

PALMEIRA (1990:45-46) atribui a ineficiência da escola no meio rural à posição de classe do homem do campo na sociedade brasileira, a qual vem sendo agravada nos últimos anos face a perda de força política do setor agrícola na economia nacional.

BRANDÃO atribui o fracasso da escola rural à sustentação das concepções e valores urbanos dominantes na sociedade capitalista, reafirmando a dissociação entre a escola e o trabalho manual. ARROYO comenta que nesse sentido *"estariam poluindo a pureza da cultura rural"* (apud ARROYO, 1986).

MARTINS (1974:112-132) desconsidera essa razão, quando a população rural já mantém relações sociais com a sociedade urbana, pensando na escola como um meio de instrumentalização para emigração.

Outro fator que PALMEIRA (1900) vem discutindo como um dos condicionantes do fracasso da escola rural é a insuficiente qualificação do professor para dar aulas nessas escolas.

A respeito dos conteúdos que a escola rural trabalha, há posições diversas. Há correntes (culturalistas) que defendem um currículo montado a partir do meio cultural do aluno.

ARROYO (1986) lembra que as teses que defendem a especificidade da escola rural *"encobrem problemas estruturais reais entre cidade e o campo e as relações estruturais de exclusão no campo"*. Há correntes opostas que, entendendo como função da escola a preparação para a cidadania plena, defendem os conteúdos básicos fundamentais. Portanto, pode-se observar que a questão dos conteúdos é um tema bastante controverso, não havendo consenso entre os estudiosos.

WHITAKER & ANTUNIASSI (1992), ao diagnosticar a situação da escola pública localizada na zona rural, propõem a superação dessa visão dualista que vem norteando a maioria dos estudos e políticas oficiais educacionais, substituindo-a pela razão dialética, *"a qual percebe os fenômenos de forma globalizante sem perder de vista as singularidades"*. Somente a partir daí, torna-se possível pensar a escola rural, revendo os velhos conceitos e teorias que se mostram completamente ultrapassados.

Os estudos acima mencionados foram selecionados com o objetivo de situar o debate sobre a questão da educação para o homem do campo, colocando pontos para se analisar a relação do trabalhador assentado e o processo educacional.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ASSENTAMENTOS RURAIS

A escola existente em assentamento está inserida neste contexto apresentado, partilhando da mesma problemática como qualquer escola do meio rural: um quadro lastimável, se entendermos que a educação pública e gratuita é um direito de todo o cidadão. Entretanto, visando superar as deficiências desta escola, verifica-se a construção de uma nova proposta pedagógica de educação, buscando uma nova maneira de se educar a criança assentada.

"Ensinar a realidade, a partir da sua base, que é a luta dos assentamentos, foi a preocupação que motivou um grupo de pais e professores a se organizarem para discutir sobre a formação da criança nos acampamentos e assentamentos, assumindo a questão educacional como prioridade para o movimento. Assim nasceu, no seio de uma reestruturação interna do Movimento Sem Terra, em 1988, o Setor de Educação, no Rio Grande do Sul.

O Setor de Educação do MST tem como compreensão da escola, um instrumento de continuidade da luta através das crianças, medida em que fornece conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Para ser esse instrumento, a escola precisa ensinar a realidade em que a criança vive, do assentamento e do mundo. Com esse propósito, o objetivo da proposta pedagógica elaborada pelo MST é dar um ensino que vincule teoria e prática, que prepare a criança para o trabalho concreto e para uma cidadania plena.

Essa nova escola visa educar os sujeitos para a transformação da realidade atual, alfabetizando, estimulando o espírito crítico, formando futuras lideranças do movimento, gerando sujeitos conscientes das contradições sociais, enfim, formando um novo homem para construir uma nova sociedade.

Esse projeto de educação tem como fundamento o fortalecimento de novos valores, dando lugar à solidariedade, ao comunitarismo, à organização coletiva e à cooperação. O trabalho intelectual é igualado ao manual. O professor é o sujeito que ensina e aprende junto com os alunos, criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos.

A base da nova escola proposta pelo MST está na relação entre a escola e a produção. É preciso envolver a criança nas empresas cooperativas que o Movimento objetiva para os assentamentos, dando uma formação voltada para os princípios e valores do trabalho coletivo.

Segundo CALDART & SCHWAAB (1990), o grande desafio dessa proposta está em "estabelecer um vínculo entre aquilo que será estudado em sala de aula e o trabalho de cooperação das

crianças no assentamento; e transformar a própria atividade de ensino num trabalho cooperativo".

O estudo de ANTUNIASSI & ANDRADE (1991:36-37) sobre a participação das crianças na organização do trabalho agrícola nos assentamentos rurais de Porto Feliz e Horto de Silvânia e as implicações dessa participação no processo de escolarização encontrou uma realidade mais favorável ao aluno trabalhador que, nestes contextos, encontram maiores possibilidades de conciliar trabalho e escolarização, visto que atuam em menor número de horas no trabalho da terra. Este estudo também nos indica a oportunidade de se abordar o aspecto do trabalho na escola, talvez na direção em que o MST vem tentando implementar.

É possível observar que a proposta de educação do MST traz a presença marcante da Igreja Católica, através da matriz discursiva da Teologia da Libertação. Pode-se identificar a utilização da mesma metodologia das CEBs, cuja ação educativa se dá a partir da realidade do sujeito, promovendo um processo de conscientização e levando-o à transformação. O fortalecimento de novos valores, superando os hábitos negativos do individualismo, autoritarismo, acomodação, corrupção, personalismo, como um ato de libertação em oposição à opressão. "Gerar sujeitos da história", sujeitos que podem construir seu destino histórico, lutando, decidindo os rumos da sua caminhada.

Esta proposta também tem suas raízes no pensamento socialista, quando se trata da articulação trabalho-escola, buscando na concepção marxista a noção do trabalho como atividade fundamental do ser humano. A contribuição do pensamento pedagógico progressista brasileiro¹ se vê presente no entendimento da *"escola como um instrumento de socialização do saber já produzido pela humanidade que permita aos trabalhadores assumir a tarefa política de re-organizar a sociedade segundo novas bases e segundo os interesses da maioria"* (CALDART, -----

1. Os atuais representantes desta tendência, embora com nuances próprias, são os professores Demerval Saviani e Miguel Arroyo (CALDART, 1988).

1988:13).

Os fundamentos pedagógicos que regem a nova escola estão pautados nas seguintes afirmações: todos ao trabalho aprender-fazendo (a escola também é lugar de trabalho); todos se organizando, participando, planejando, decidindo, avaliando (trabalhando coletivamente a partir da prática); e o assentamento na escola e a escola no assentamento (trabalho educativo); todos se educando para o novo (para tornarem-se sujeitos cidadãos, militantes, criadores do novo).

Mas para a efetivação de qualquer proposta pedagógica é preciso investir, em primeiro lugar, na formação do professor que irá viabilizar a proposta. É preciso capacitar técnica e politicamente o professor das escolas dos assentamentos para a construção prática desse projeto.

Com essa preocupação, o SE/MST propõe ao Departamento de Educação Rural da FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa¹, a realização do Curso Supletivo de Magistério para professores de assentamentos, visando a formação da consciência organizativa do professor que deve, no entendimento do MST, ser um articulador do assentamento.

O professor deve atuar tempo integral, dispondo do período da manhã para o exercício pedagógico em sala de aula, e à tarde, o acompanhamento do trabalho prático das crianças. Ele deve promover o desenvolvimento pessoal da cada aluno, trabalhando com as diferenças pessoais na perspectiva dos objetivos do conjunto. O professor deve ainda ter uma identificação ideológica com o MST e ter clareza política.

Segundo CALDART & SCHWAAB (1990), *"a novidade pedagógica tem raiz no movimento educativo fundamental da formação do MST, quando passam a construir uma identidade nova de trabalhadores rurais sem terra, organizados num coletivo com*

 1. FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa, criada em 1989, em Três Passos, RS, pela articulação dos movimentos populares da região, com alguns setores da Igreja e um grupo de educadores (CALDART & SCHWAAB, 1990).

capacidade de luta, com força política e com um projeto social". Para as autoras dessa proposta, a identidade do movimento se constrói desde a organização das estratégias de luta até a formação das crianças e jovens, para poder avançar as conquistas do movimento.

A proposta de educação do MST vem sendo construída através da cooperação das crianças, professores, lideranças, assentados e acampados, professores universitários e assessores externos ao movimento, que se propuseram a discutí-la, objetivando seu amadurecimento e o aprofundamento das questões.

Com esse intuito, no final de 1992, foi realizado o I Encontro de Capacitação de Professores dos Assentamentos Rurais, em Presidente Prudente, SP, cujo objetivo foi discutir a proposta com os professores de escolas rurais, seja de assentamento ou não, como também produzir, coletivamente, um material didático que subsidie o trabalho dos professores na prática da nova educação proposta¹.

A proposta de educação tem encontrado obstáculos para a sua implantação. De acordo com o estudo de FURTADO & QUEIROZ (1992:7), sobre as escolas dos assentamentos rurais do Ceará, há uma certa resistência por parte dos professores que, em sua maioria não tem vínculos com o MST, nem participam da luta pela terra, carregando inclusive, além da estrutura político-pedagógica do Estado, um forte apego às relações com os antigos donos das fazendas.

DAMASCENO (1993:11) em seus estudos sobre educação nos assentamentos também do Ceará, identifica uma negação dessa nova pedagogia gestada pelo MST, pois no seu entendimento, os camponeses são esmagados como sujeitos pensantes, como produtores de conhecimentos e de cultura, fato que enfraquece os seus avanços.

1. Esse encontro contou com a presença de professores de escolas rurais de 17 estados da União. Alguns estados como Espírito Santo e Ceará, cuja proposta pedagógica já vem sendo implantada já há algum tempo, obtendo resultados diferenciados.

CAPÍTULO III

O LUGAR DA PESQUISA - OS ASSENTAMENTOS RURAIS ESTUDADOS

Este estudo foi desenvolvido em três assentamentos rurais do Estado de São Paulo, a saber: Sumaré II, Pirituba IV e Reunidas.

Na caracterização do lugar da pesquisa foram destacados três aspectos considerados fundamentais. O primeiro diz respeito à história do lugar e à história da luta pela terra, reconstituída pelos próprios trabalhadores e complementada com os documentos-perfis elaborados pela pesquisa da UNESP¹. O segundo engloba a composição da população, a distribuição física das famílias, infra-estrutura, equipamentos comunitários, produção agrícola e o momento atual do assentamento. O terceiro aspecto refere-se a organização social e política dos trabalhadores, destacando a experiência das Associações e Cooperativas, bem como a organização do trabalho agrícola.

Após um enfoque particularizado de cada assentamento, destacam-se os elementos que permitem situar melhor as aproximações e diferenças entre eles, ressaltando os aspectos considerados relevantes para a compreensão das questões educacionais.

1. Pesquisa da UNESP, op. cit.

ASSENTAMENTO SUMARÉ II¹

a) HISTÓRICO

O projeto Sumaré II localiza-se no município de Sumaré, a aproximadamente 120 km da cidade de São Paulo e a 20 km da cidade de Campinas. Ocupa uma área do Horto Florestal de Sumaré, a apenas 3 km do centro urbano de Sumaré. O acesso a Sumaré II se dá por meio de uma estrada asfaltada que liga Sumaré a Hortolândia, logo após a entrada da sede do Horto Florestal.

Este assentamento está vinculado ao "Plano de Valorização de Terras Públicas", concebido no Governo Montoro e instituído pela Lei Estadual nº 4957, em 30 de dezembro de 1985.

O movimento de luta pela terra na região de Sumaré teve início em fevereiro de 1984, com a organização do primeiro grupo de trabalhadores, resultando numa das primeiras experiências vitoriosas desta nova fase da luta pela terra, no Estado de São Paulo.

Consolidado o Assentamento Sumaré I, inicia-se a organização do segundo grupo de trabalhadores que um dia viram-se obrigados a deixar o campo para tentar a sorte na cidade. Morando em bairros e vilas periféricas do município de Sumaré, foram enfrentar o mercado de trabalho urbano já saturado, mas ainda conservando a esperança em relação à possibilidade de voltar para a terra.

À mobilização bem sucedida dos trabalhadores sem-terra de Sumaré I acenava com a possibilidade do retorno às origens, a volta para o campo, tornando realidade um sonho acalentado por muito tempo por esses trabalhadores.

1. Para a elaboração da história deste assentamento contou-se com a colaboração do Engenheiro Agrônomo Carlos Fernando da Rocha Medeiros, profissional responsável pela Assistência Técnica dos Assentamentos de Sumaré I e Sumaré II, pelo Departamento de Assentamentos Fundiários/ITESP, na época da pesquisa.

As reuniões de domingo, no salão da Igreja do Bairro de Fátima, no Rosolém (município de Sumaré), era o espaço em que essas pessoas se encontravam, se conheciam, se identificavam e discutiam seus problemas. São nesses encontros periódicos organizados pela ala renovadora da Igreja Católica, que as Comunidades Eclesiais de Base daquele bairro realizavam seu trabalho pedagógico de conscientização da condição de exclusão social em que viviam os participantes.

Sob o slogan "**Terra não se ganha, terra se conquista**", os trabalhadores resolvem romper com o isolamento e com o silêncio a que foram submetidos e decidem ocupar a terra. A presença mediadora do Movimento Sem Terra que já possuía um vínculo com os trabalhadores assentados de Sumaré I, facilitou sobremaneira a formação desse segundo grupo¹. Nesse ano de 1984, o MST estava começando a se estruturar enquanto sujeito coletivo reconhecido como **Sem Terra**.

Com o apoio dos grupos mediadores, os trabalhadores dão início ao encontro com o Estado, primeiramente através das audiências com as autoridades governamentais para formalizar a reivindicação do grupo. Frente a indisposição do Estado para o atendimento de sua demanda, os trabalhadores resolvem ir adiante na luta, seguindo em direção ao próximo passo: a ocupação.

No dia 17 de maio de 1985, o grupo composto inicialmente por 45 famílias decide ocupar uma área (227 ha) de propriedade da FEPASA, situada na divisa de Campinas com Sumaré, que estava sendo grilada por um criador de gado - o Horto Boa Vista.

Ocupar é um ato pensado, planejado, onde as pessoas passam a viver com a família debaixo de um barraco de lona improvisado, por tempo indefinido, sujeitos a perigos de

1. Um dos trabalhadores de Sumaré I, Lafaiet Pereira Biet se engajou na organização da Comissão Estadual do Movimento Sem Terra, em 1984, e posteriormente, na Comissão Executiva da Coordenadoria Nacional, como representante do Estado de São Paulo.

toda ordem. É um ato que pode resultar em despejos, como neste caso: 7 dias depois, um batalhão da polícia militar veio fazer cumprir a liminar de reintegração de posse, expulsando os ocupantes da área.

Seguindo a orientação do MST de evitar a violência, os trabalhadores assistiram a ação de derrubada dos barracos, não oferecendo resistência alguma. O relato de uma mulher trabalhadora mostra o sofrimento e a tristeza desse ato de violência da força policial:

"(...) naquele momento, foi o momento que mais me tocô, quando começaram a derrubar o primeiro barraco construído com tanto sacrifício, de quem nunca teve sua casinha, para simplesmente fazê o gosto de uma minoria que tem, em cima daqueles que não tem ... Se a terra é de Deus e ninguém é dono da terra, e de repente vem além e toma a terra da gente... peguei a faixa e comecei a gritar: "Reforma Agrária já, esse país é nosso"! ... aí o pessoal veio e se juntou em mim, e as crianças chorando, as companheira chorando ... dava uma força, cada vez mais força e tava unindo mais a gente ... peguemo o pão que restava e fomo oferecer pros soldados, mas o oficial e o sargento impediram a gente de chegar até os soldados. Mas uma criança conseguiu varar a barreira que fizeram na nossa frente e saiu correndo e foi lá e entregou o pão ... e teve gente que viu, o soldado chorou e não pôde abaixar a mão para aceitar o pão, o pão oferecido ..."

Em seguida, as famílias - cerca de 250 pessoas - tiveram que sair da terra, montando acampamento num canteiro da Av. Dom Agnello Rossi, na Vila Padre Anchieta, ao lado da terra pretendida. Ficaram acampadas por quase 3 meses, nas proximidades do Horto, até conseguirem a autorização para cultivar a terra.

O acampamento é uma decisão estratégica de obrigar o Estado a buscar uma solução. É a consequência de uma ocupação e de uma expulsão, uma fase difícil onde as famílias vivem precariamente por tempo indeterminado (o quanto for necessário resistir), enfrentando muitas dificuldades. ABRAMOVAY (1985:56) define muito bem o momento do acampamento quando afirma "ser uma

expressão de maturidade política, organização, coesão, disciplina e, sobretudo, fé e esperança". É uma demonstração de força e determinação de que a vitória sobre a fome e a pobreza é possível (TARELHO, 1988:188).

Sob a orientação do MST na questão da organização e participação, os trabalhadores formaram as Comissões (equipes) onde cada uma se responsabilizou por um problema específico, enquanto acampados. As Comissões mais comuns são: de negociação, financeira, de imprensa, de alimentação e de saúde¹. A participação dos trabalhadores nas Comissões funciona como um exercício de cooperação e disciplina, segundo Angelo Perugini, um líder da região e assessor da Secretaria Estadual do MST.

Durante o período de acampamento, as famílias organizaram várias manifestações coletivas, reivindicando o direito de terra para trabalhar. No dia 24 de junho de 85, foi organizada uma passeata no centro de Campinas para forçar a Prefeitura e o Estado a agilizarem as negociações; foi feito um ato público para distribuição da "Carta Aberta à População", expondo a luta dos sem-terra e solicitando o apoio da sociedade civil. Outras passeatas foram organizadas, tanto na capital como no interior, as quais contaram com a participação desse grupo de trabalhadores, demonstrando sua capacidade de união e organização.

Nesse período, a FEPASA chegou a fazer várias propostas de emprego aos trabalhadores, numa tentativa de dispersar o grupo, não obtendo êxito. Sem aceitar nenhuma proposta, as famílias foram a São Paulo, tentar uma negociação definitiva com o governo. No dia 07 de julho de 85, homens, mulheres e crianças ocuparam o prédio da Secretaria da

1. A Comissão de Negociação tem a tarefa de encaminhar e defender as reivindicações do grupo junto às autoridades governamentais; a Comissão Financeira tem como objetivo principal controlar o dinheiro que entra e que sai em nome do grupo; a Comissão de Imprensa se responsabiliza pela divulgação do movimento para conseguir apoio, cuidando da imagem do grupo; a Comissão de Alimentação promove a arrecadação de alimentos e coordena a sua distribuição; a Comissão de Saúde, fica responsável pela maneira com que as pessoas possam cuidar da saúde.

Agricultura, só saindo dali após um comprometimento do Secretário em apresentar uma solução dentro de um prazo de 10 dias, como de fato o fez.

A negociação entre o Estado e os trabalhadores acampados consistiu em autorizar provisoriamente a ocupação do Horto Boa Vista, ficando prevista a transferência destas famílias para o outro Horto da Fepasa - Horto Sumaré - onde já estava implantado o Assentamento Sumaré I. Esta transferência ocorreu após dois anos, a partir da liberação de áreas arrendadas pela Usina Santa Bárbara. A necessidade de transferência era justificada pela FEPASA por ter planos de construir um grande terminal graneleiro na área emergencial ocupada do Horto Boa Vista¹.

O grupo de Sumaré II contou com o apoio da arquidiocese de Campinas, da sociedade civil e das comunidades vizinhas, que colaboraram com doações de mantimentos e ajuda financeira. Também houve setores da sociedade civil que se opuseram a implantação de um projeto de assentamento no município, entre eles o poder local.

As palavras de uma líder assentada retrata bem a resistência desses trabalhadores na luta pela terra:

"É, a luta aqui é muito mesmo, é árdua, o suor desce mesmo, é choro, é lágrima, mas nós não vamos desistir, a gente não vai mais desistir e nossos filhos também não vão desistir. Eles podem pisar em nós, matar um, dois, três, mas nós vamos nascer lá na frente, vamos nascer em vários lugares. Aqui foi o começo, o primeiro grupo, tem outro grupo lá em Andradina, tem grupo em Promissão, tem grupo lá em Itapeva, tem grupo em vários lugares, todos com a mesma idéia e isso jamais ninguém vai tirar da gente !

 1. Ver a respeito: MOVIMENTO DOS SEM-TERRA DE SUMARÉ II. Terra não se ganha, terra se conquista - a caminhada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de Sumaré II. Ano 1987.

b) CARACTERIZAÇÃO DO LUGAR E DOS ASSENTADOS

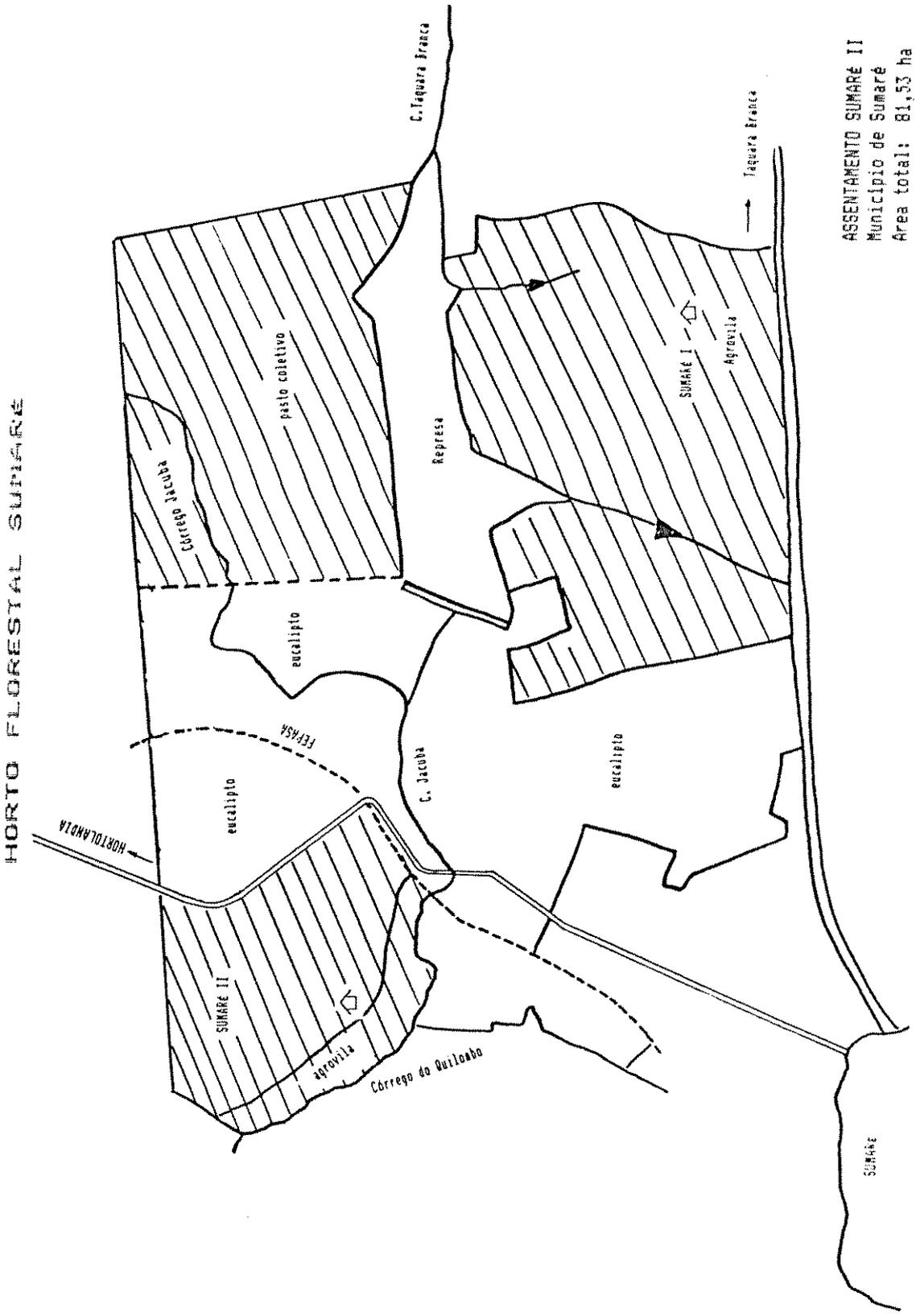
O projeto Sumaré II possui uma área de 81,59 ha, beneficiando 27 famílias (200 pessoas). A área dos lotes agrícolas familiares, com 2,0 ha, é inferior ao módulo estipulado para a região (10,0 ha, aguardando-se a ampliação dessa área até hoje, conforme o compromisso firmado pela FEPASA, que prevê a liberação de novas áreas à medida em que vai retirando a madeira de eucalipto lá existente.

A população assentada é de origem rural, proveniente principalmente dos estados de São Paulo (35%), Minas Gerais (27%), Bahia (11,5%), Paraná e Pernambuco (8%) e de outros estados, em menor escala. É composta por ex-pequenos proprietários (19,2%), ex-parceiros (30,8%) e ex-arrendatários (15,4%); este dado indica a presença desses trabalhadores no campo, enquanto não se viram obrigados a abandoná-lo em busca de outras formas de sobrevivência.

A trajetória ocupacional desses trabalhadores nos revela que 80% das famílias trabalharam mais de 10 anos na zona rural. Em contrapartida, a grande maioria das famílias (85%) mostra um perfil migratório, saindo do campo para trabalharem na zona urbana; somente quatro famílias nunca trabalharam na cidade.

Entre os trabalhadores que estavam alocados em atividades ocupacionais predominantemente urbanas, 19,2% eram assalariados permanentes, 27% temporários e 8% autônomos (8%). Das quatro famílias que estavam na zona rural, três delas trabalhavam como assalariados temporários (11,5%) e uma, por conta própria (trabalhador autônomo/produtor rural, 3,8%).

O projeto Sumaré II é constituído de acordo com o modelo proposto pelo Estado, cuja distribuição das famílias se dá em pequenos lotes destinados à moradia dispostos em agrovila, servida por uma rede de energia elétrica implantada no ano de 1992. Há duas construções rústicas, de madeira: o barracão das máquinas e a escola antiga, que foram levantados pela comunidade em regime de mutirão, no início do projeto. Recentemente, abril



ASSENTAMENTO SUMARÉ II
Município de Sumaré
Área total: 81,53 ha

FIGURA 2 - Croquis de localização do Assentamento Sumaré II

de 1993, iniciou-se a construção de um barracão de alvenaria de 200m² de área, destinado a guarda do sistema de irrigação e outras máquinas. Não existe abastecimento de água, recorrendo-se a poços cacimba, geralmente contaminados pelas fossas sépticas ou pelo próprio lençol freático.

As primeiras moradias foram construídas em mutirão. Eram de madeira, papelão ou madeirite, com cobertura de plástico, telhas francesas ou brasilit e chão de terra batida. Somente hoje, após quase 10 anos na terra, as famílias estão começando a mostrar melhorias em relação à habitação, substituindo as casas de madeira por alvenaria.

Não há posto de saúde; o atendimento médico é feito através do Hospital de Sumaré ou Hospital das Clínicas da



Um tipo de casa que caracteriza o perfil habitacional do Assentamento Sumaré II.

UNICAMP. Os casos mais simples são resolvidos no Centro de Saúde de Sumaré.

O lazer constitui-se no jogo de futebol aos domingos, onde as "peladas" são frequentes entre os dois projetos de assentamento (Sumaré I e II) e os times da redondeza. A televisão também é uma forma de lazer presente no assentamento. Recentemente, a Associação adquiriu um aparelho de vídeo, o qual é utilizado tanto para o lazer nos finais de semana, como para fins educativos como por exemplo ilustrar em filmes a história do assentamento para visitantes, e coisas afins.

Quanto ao transporte, a população de Sumaré II utiliza-se de linhas de ônibus municipais que passam próximo ao assentamento, a cada 30 minutos.

A construção da casa é um indicador do tipo de projeto de vida traçado por essas famílias, que consiste em se fixar no campo, continuando no assentamento. Apesar da rusticidade das condições em que vivem, há evidências de que essas famílias desejam permanecer no campo e continuar lutando por melhores condições de vida no assentamento.

No assentamento de Sumaré II, a produção é basicamente destinada à subsistência das famílias, devido a pequena área disponível (2,0 ha/família) - arroz, feijão, milho e mandioca. Os principais produtos de comercialização são: milho verde, mandioca de mesa e olerícolas, como quiabo, abobrinha e batata doce¹.

Em 1989, foi plantado cerca de 20 ha de café, hoje em início de produção. Recentemente, conseguiu-se financiamento do PROCERA - Programa de Crédito para a Reforma Agrária - para a ampliação da área irrigada, possibilitando o plantio de culturas mais intensivas - hortaliças, o que poderá aumentar sensivelmente a renda familiar.

1. Ver também a respeito: SIMÃO, Sandra Regina. A visão dos Sem-terra de Sumaré, a respeito da interferência do Estado e sua política agrícola. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1991. Monografia (Ciências Sociais), PUC.

Em anos anteriores, Sumaré II já obteve empréstimos bancários oferecidos pela Nossa Caixa Nosso Banco e BANESPA, para crédito de custeio (culturas anuais); conseguiram também alguns créditos especiais, subsidiados do PROCERA e do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e Legião Brasileira de Assistência (LBA), para investimentos em culturas permanentes (café), aquisição de máquinas e implementos agrícolas, calcário, pecuária leiteira, suinocultura e animais de tração.

Os trabalhadores desse assentamento contam com a assistência técnica agrícola formal, fornecida por um Engenheiro Agrônomo, do DAF/ITESP.

c) EDUCAÇÃO

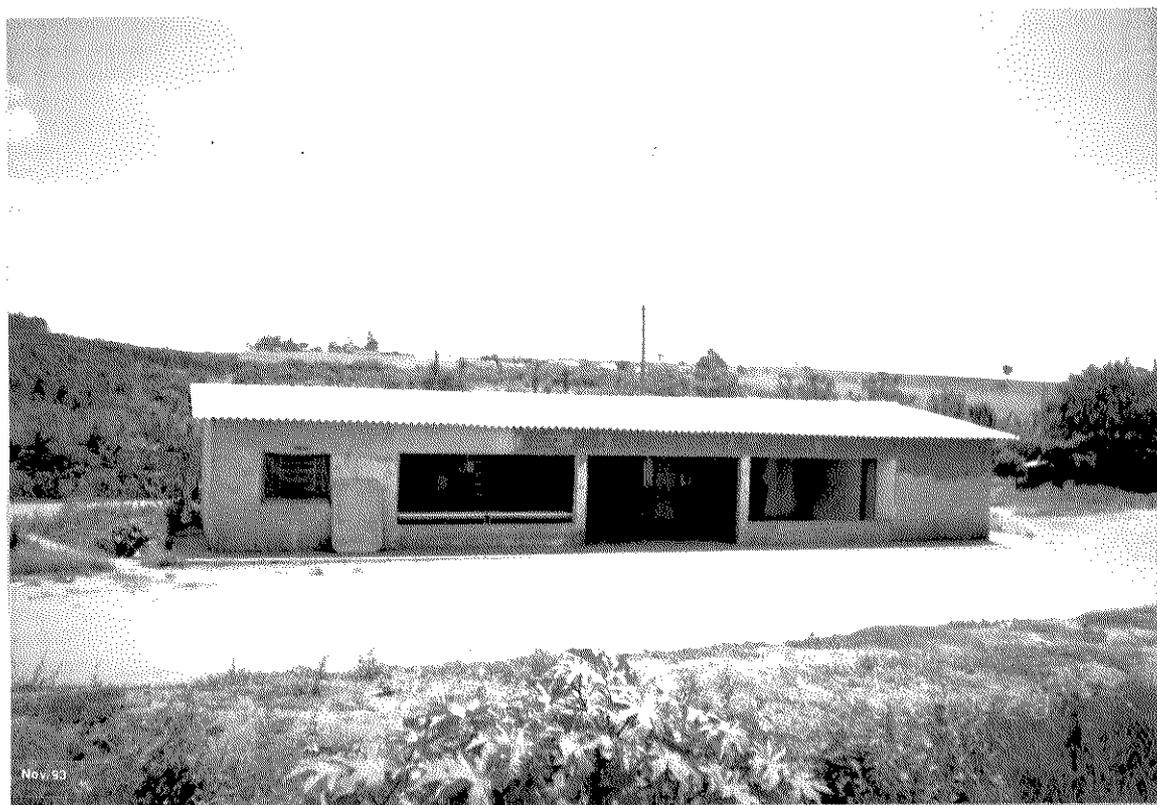
O assentamento Sumaré II dispõe de uma escola emergencial, denominada Escola Estadual de Primeiro Grau "Assentamento II", que atende as crianças assentadas e os filhos dos "Sem-terrinha", um grupo de posseiros que mora vizinho ao assentamento.

A escola oferece da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, contando com apenas um professor e está vinculada à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "André R. de Alquimim, localizada na cidade de Sumaré. Em 1993, os trabalhadores conseguiram implementar a Pré-Escola para as crianças de 4 a 6 anos, e o Curso Supletivo, para aqueles que desejam continuar os estudos.

Esta escola funciona em dois turnos, reunindo duas classes por período, a saber: 1ª e 2ª séries (Ciclo Básico) no período da manhã, e 3ª e 4ª série, a tarde. Essa distribuição é resultado de um movimento de resistência por parte dos trabalhadores no sentido de impedir o funcionamento de classes multisseriadas (as quatro séries reunidas em uma só classe), como é o caso da maioria das escolas unidocentes. Porém, o que

conseguiram foi uma situação intermediária: uma professora para cada duas séries. Em 1991, das 90% das crianças que frequentavam a escola estavam no 1º Grau, havendo uma concentração nas quatro primeiras séries (88%).

O prédio escolar é uma construção recente, datada de 1992, cuja estrutura é de alvenaria, possuindo duas salas de aula, uma cozinha, banheiros e uma área coberta onde se situa um palco, planejado para as atividades comemorativas do assentamento. Esta escola é resultado do trabalho coletivo dos trabalhadores (mutirão), contando com o apoio de um órgão não governamental e da Prefeitura que contribuiu com um pequeno auxílio para a conclusão da obra. Ela está localizada no Centro Comunitário, numa área centralizada no interior do assentamento.



A escola nova, construída pelos trabalhadores em regime de mutirão, em 1992. - Assentamento Sumaré II.

Em 1991, 30 das crianças do assentamento que frequentavam a escola, 90% estavam no 1º Grau, havendo uma concentração nas quatro primeiras séries (88%). Havia somente um aluno cursando o 2º Grau e dois alunos cursando nível Superior, estes últimos fora do assentamento.

Em 1992, das 38 das crianças que frequentavam a escola, 92% cursavam o 1º Grau, distribuídos quase que de forma igualitária entre as primeiras e últimas séries. Neste ano, observa-se um número mais elevado de alunos promovidos para a 5ª série, representando 23% do total, distribuídos.

No quadro abaixo, observa-se também uma defasagem entre a idade cronológica e a escolar, acentuando quanto mais avançada a série:

Tabela 2 - Escolaridade da população que frequenta escola.
Assentamento Sumaré II - 1992

ESC/IDADE	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	2ºG.	SUP.	TOTAL
7 anos	3	1							4			4
8	1								1			1
9		5	1						6			6
10			1	2					3			3
11		1		1					2			2
12			1	1					2			2
13				1	4				5			5
14					3	1			4			4
15					1	1	1		3			3
16-20						2	2	1	5	3		8
TOTAL	4	7	3	5	8	4	3	1	35	3	0	38

Fonte: Pesquisa realizada pelo DAF, 1992.

As crianças e jovens que cursam da 5ª série em diante, estudam na cidade, dando continuidade aos seus estudos (53%).

As professoras do 1º Grau e Supletivo são provenientes da cidade de Sumaré, e a professora da Pré-escola é uma assentada recém-formada no Magistério.

Devido a proximidade do assentamento ao centro urbano, a locomoção da professora não chega a constituir um problema, utilizando para seu transporte o carro próprio.

d) ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E DO TRABALHO

Em se tratando de organização, os trabalhadores de Sumaré II têm demonstrado ser esta uma característica forte do grupo, adquirida no exercício da prática política no seio do movimento.

A preocupação em continuar organizados foi evidenciada logo após a implantação do assentamento, quando os trabalhadores criaram uma associação legalmente constituída, denominada "Associação de Pequenos Produtores do Assentamento de Sumaré II", que conta atualmente com a participação de 100% das famílias.

A associação é fundamental na organização geral do assentamento, discutindo todos os assuntos em assembléias gerais, realizadas periodicamente, e representa os assentados em todas as negociações de interesse do grupo. A associação também é importante no apoio à produção, compra de insumos e comercialização, procurando fazer compras conjuntas e vendas articuladas com os consumidores organizados.

A organização dos trabalhadores em associação facilita a obtenção de financiamentos, tanto para custeio como para investimento, possibilitando o avanço tecnológico e

viabilizando o projeto como um todo.

A preocupação de se unirem e se organizarem a nível sindical surgiu da necessidade de se criar canais de comunicação e de representação do movimento com outros trabalhadores e com o Estado (TARELHO, 1988). O Sindicato de Trabalhadores Rurais de Sumaré inexistia, numa região predominantemente industrial como essa, até ser criado pela liderança dos trabalhadores assentados.

Este Sindicato filiou-se à CUT - Central Única dos Trabalhadores, o que possibilitou sua integração ao movimento sindical em âmbito estadual e nacional. Alguns assentados de Sumaré assumiram funções na CUT estadual, Setor Rural. Também mantêm uma relação estreita com o MST, participando inclusive de sua direção regional.

Recentemente, em dezembro de 1992, os assentados de Sumaré tiveram uma participação destacada na reorganização da Coordenação Estadual dos Assentados, tendo um representante eleito para a sua Comissão Executiva¹.

É de Sumaré II o representante oficial dos assentados na Comissão do PROCERA - Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária - da qual participam o INCRA, Banco do Brasil, DAF e FETAESP. Esta Comissão é que orienta a aplicação dos recursos, analisa e aprova os projetos técnicos apresentados.

Além das vinculações já mencionadas, a liderança dos trabalhadores de Sumaré II também tem participação em outras organizações externas, como o Comitê da Fome e o Conselho da Bacia Taquara Branca (Bacia Rio Piracicaba). A Associação mantém convênio com a UNICAMP - Faculdade de Engenharia Agrícola, através de cursos de capacitação técnica para os assentados, o que possibilita um intercâmbio entre os trabalhadores,

1. A Comissão Estadual dos Assentados, criada em agosto de 1986, é resultado da necessidade de se organizarem politicamente, visando uma articulação entre os assentamentos existentes no Estado, a fim de acumular forças e conseguir intervir na política do governo. O MST relutou muito em reconhecer a Comissão, pois esta significava um salto qualitativo em termos de organização política, ofuscando assim o Movimento. Agora procura aparelhá-la, tornando-a seu apêndice.

professores e alunos.

Em termos de representação política, algumas lideranças já se lançaram a candidatar a vereador e deputado pelo Partido dos Trabalhadores.

Em relação a organização do trabalho agrícola e a posse da terra, os agentes ligados à Igreja e ao MST, consideram como forma mais eficaz a coletiva, garantindo tanto a organização política dos trabalhadores quanto o sucesso na produção agrícola. A proposta da Igreja é embasada nos ideais cristãos, de igualdade, da união, da solidariedade, implementado no seu projeto comunitarista. O Estado estimula a organização dos trabalhadores de forma associativa ou cooperada, justificando essa necessidade pelos fatores econômicos, como obtenção e administração de recursos financeiros e facilitação da assistência técnica.

Mas os trabalhadores possuem como projeto a produção familiar, oferecendo resistência à proposta coletiva de trabalho e posse da terra. O caso de Sumaré II vem reforçar a tese defendida por D'INCAO (1992), quando afirma a necessidade de considerar os trabalhadores rurais a partir do que eles realmente são, considerando seus projetos de vida. Para a autora, os trabalhadores assentados possuem um projeto de trabalho baseado na tradição camponesa, de utilização da mão de obra familiar.

O modelo implantado em Sumaré II, baseou-se na manutenção da posse individual da terra, abrindo espaços para o trabalho coletivo. Desta forma, hoje há predominância de um sistema misto, onde as terras são preparadas de forma coletiva pelas máquinas da Associação, porém as culturas são conduzidas individualmente por cada família. Ocasionalmente, algumas famílias se unem para plantios coletivos, como no caso de algumas culturas irrigadas e hortas comunitárias.

A implementação de sistemas de irrigação exigiu, além de um reajuste no núcleo familiar, uma recomposição dos

lotes que até então eram individualizados¹. A irrigação implica na escolha de uma área adequada, contínua, que deverá ser explorada em conjunto, de forma coletiva ou não, pelos membros do grupo.

A Associação dos trabalhadores é proprietária hoje de bens avaliados em CR\$ 15.000.000,00 - cerca de 100 mil dólares, compostos principalmente por veículos, máquinas e equipamentos: um caminhão, dois tratores, implementos, dois complexos de irrigação com capacidade para 40 ha, entre outros bens.

Em conversa com o atual Presidente da Associação, Luis Savedra, há projetos para criar uma Cooperativa de Prestação de Serviços (nos moldes da Holambra), visando aprimorar a comercialização da produção agrícola.

ASSENTAMENTO PIRITUBA II - ÁREA IV²

a) HISTÓRICO

O assentamento Pirituba II está localizado na Microrregião Homogênea Campos de Itapetininga, a aproximadamente 40 km dos municípios de Itaberá, Itararé e Itapeva. Situa-se na gleba Fazenda Pirituba, tendo seu acesso através da Rodovia Francisco Alves Negrão, no km 312 que liga as cidades de Itapeva a Itataré. Esta rodovia atravessa a fazenda, separando as

1. BERGAMASCO, Sonia Maria P.P. Ontem e hoje, a difícil realidade dos assentamentos rurais. Campinas, Reforma Agrária, n.3, v.22, 1992. p.36-45.

2. Para a elaboração da história de Pirituba II, contou-se com a colaboração do Engenheiro Agrônomo Francisco Feitosa, profissional responsável pela Assistência Técnica do Assentamento de Pirituba II, pelo ITESP/DAF, desde o início da sua implantação.

diferentes áreas: de um lado situam-se as Áreas I e IV, a 6 e 10 km da rodovia, respectivamente; do outro lado situam-se as Áreas II, III e V, a 6, 12, e 3 km, respectivamente.

Pirituba II - Área IV é o quarto projeto de assentamento, vinculado ao Plano de Valorização de Terras Públicas, proveniente da Fazenda Pirituba cuja terra é uma antiga área de colonização que, a partir de sua incorporação ao patrimônio público do Estado, sofreu várias intervenções da destinação de suas terras.

Neste processo, muitas irregularidades foram cometidas, originando uma situação complexa de posse das terras, onde se vê grande concentração de áreas na mãos de um pequeno número de famílias, particularmente dos "holandeses", dos "Batagins" e dos "boiadeiros" (um grupo de pecuaristas), ao lado de 160 pequenos lotistas distribuídos nas piores áreas, as mais acidentadas da propriedade.

Em abril de 1978, foi formada uma Comissão Especial de Inquérito na Assembléia Legislativa para apurar tais irregularidades e o Estado inicia uma série de vistorias e medidas administrativas e judiciais visando a regularização das áreas da Fazenda Pirituba: titulação dos regulares e reintegração de posse das áreas dos ocupantes irregulares.

Em 1982, inicia-se um movimento organizado dos trabalhadores sem-terra, visando a ocupação de várias áreas da Fazenda Pirituba, que culminou com a conquista gradativa de terras, originando os seguintes assentamentos: em 1985, Área I com 93 famílias assentadas e Área II com 74 famílias; e em 1986, Área III com 70 famílias.

A história de Pirituba II - Área IV teve início em 1989, quando um grupo de 150 pessoas, constituída por filhos e parentes de trabalhadores já assentados, começou a se reunir e discutir sobre a necessidade da conquista de mais terras.

Articulados com a Assessoria do Movimento dos Sem-Terra, os trabalhadores fizeram a primeira ocupação em outubro desse ano, na área dos holandeses (lote 156), onde

permaneceram somente por 12 dias, sendo obrigados a sair através da liminar de despejo obtida pelos holandeses. O grupo foi acampar próximo da margem da estrada que vai para a área I, no carreador do Pinus, aí ficando apenas 4 dias, devido a novas ameaças de despejo, desta vez por parte do Instituto Florestal da Secretaria do Meio Ambiente, detentor da área. Os trabalhadores decidem então ficar acampados na beira do asfalto, na Rodovia Francisco Alves Negrão, km 311/312, onde permaneceram até março de 1990.

Em virtude das ocupações dos trabalhadores sem-terra, os departamentos competentes do Estado resolvem tomar providências para ajuizar as ações de nulidades dos Contratos de Compromisso de Compra e Venda fraudulentos, celebrados com os holandeses. Essas medidas já haviam sido indicadas pela Comissão de Sindicância da própria Secretaria da Agricultura em 1990.

Nesta época, uma nova tentativa foi feita pelos trabalhadores com a ocupação do lote 153. Conseguiram ficar 25 dias nessa área, sendo mais uma vez expulsos através de nova liminar obtida pelos holandeses.

Os trabalhadores, não tendo mais para onde irem, e decididos a resistir na sua luta pela terra, encontraram uma solução paliativa de acampar, provisoriamente, no lote de um assentado da Área I, Sr. Geraldo Paula Rosa, com a sua devida permissão.

Após um período de três meses, o grupo resolveu dar um novo impulso na sua luta, desta vez recorrendo a uma outra tática: ocupar simultaneamente duas áreas diferentes, os lotes 160 e 157. Estes lotes, de posse dos holandeses, se encontravam em tramitação judicial no Fórum de Itapeva.

Do lote 160 foram expulsos após 3 dias, através de liminar de despejo. Então todos se concentraram no outro lote. Aí aconteceu um confronto com os jagunços dos holandeses, que invadiram a área, procurando intimidar os trabalhadores, pressionando-os a saírem. Os trabalhadores conseguiram capturar um dos holandeses, mantendo-o como refém por algumas horas no

acampamento e chamando a atenção das autoridades públicas e da população como um todo. Esta ação teve como resultado a suspensão da liminar de despejo do lote 160 por 15 dias. Nesse período, a Comissão de Negociação dos trabalhadores sem-terra, em audiência com o governador Fleury, obteve um comprometimento de solicitação do sequestro da área correspondente ao lote 160.

Contudo, o pedido de sequestro levou 3 meses para chegar em Itapeva, município onde estava correndo o processo. Os trabalhadores acampados não conseguiram resistir à repressão policial e foram despejados novamente do lote 160, transferindo-se para o lote 157.

O grupo acreditava que este seria seu último acampamento, pois o andamento do processo, embora bastante moroso, estaria em seus momentos finais. Transcorridos quase 2 meses, os trabalhadores foram obrigados a se retirarem também do lote 157, sob pressão policial, retornando para a margem da rodovia Francisco Alves Negrão.

Em fevereiro de 1991, com a decisão judicial favorável ao Estado, foi concedido o pedido de sequestro dos lotes 154 e 155, totalizando uma área de 100 ha. Nessa data, o DAF repassou estas terras para os trabalhadores acampados, autorizando a exploração agropecuária, mas não permitindo fixarem residência, de acordo com as decisões do juiz. Assim, em caráter emergencial, as 45 famílias receberam uma área equivalente a 2,52 ha por família, para atividade agrícola e voltaram a se estabelecer no lote do Sr. Geraldo, do Assentamento Pirituba II - Área I, onde construíram seus barracos em caráter provisório.

Estes trabalhadores, que constituem a área IV do assentamento Pirituba II, denominada "Olívio Albani", continuam em situação emergencial até hoje.

Em maio de 1992, outro grupo de trabalhadores sem-terra, constituído principalmente de jovens, filhos dos já assentados, dando continuidade ao movimento de ocupações de terra na Fazenda Pirituba, conseguiram ser reconhecidos pelo Estado como outro assentamento emergencial, após um processo de luta

semelhante aos anteriores, com despejo, acampamento e conflitos com jagunços. Assim, foi constituído o Assentamento Pirituba II - Área V, denominado "Arcelino Lauro Valença", onde 45 famílias ocupam uma área inicial de 72,6 ha e aguardam a liberação de novas áreas.

O projeto Pirituba II, como já foi mencionado, é compreendido por 5 áreas de assentamento, a saber:

QUADRO 5 - Composição dos Assentamentos Pirituba II

ÁREAS	Nº Famílias	Área (ha)
Área I	92	2511,0
Área II	53	1341,2
Área III	64	970,9
Área IV	42	188,7
Área V	45	72,0

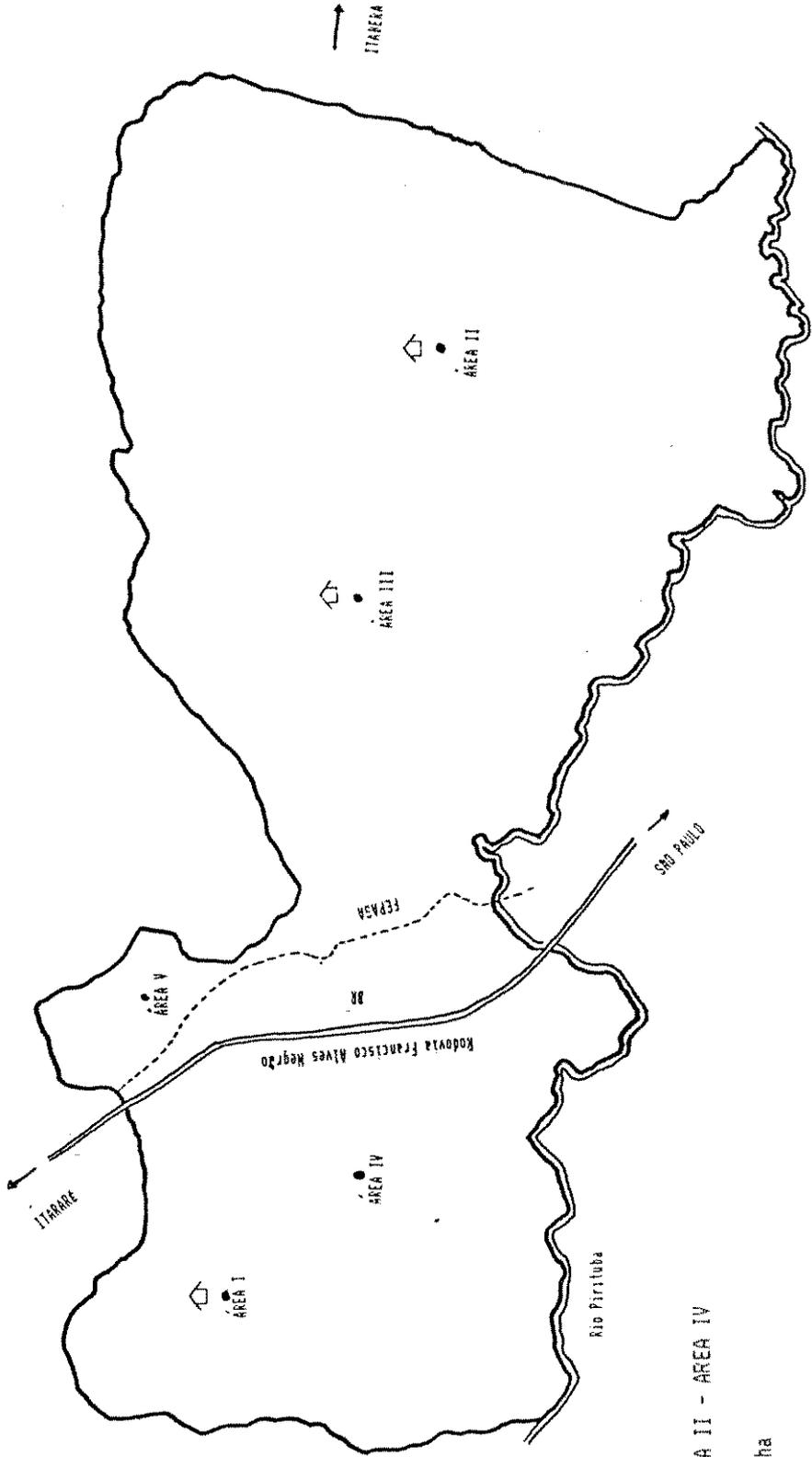
Fonte: Documento do Departamento de Assentamentos Fundiários, 1993.

b) CARACTERIZAÇÃO DO LUGAR E DOS ASSENTADOS

A população deste assentamento, em sua maioria, é originária da própria região, municípios de Itapeva, Itaberá, Itararé, Coronel Macedo e Itaporanga (Estado de São Paulo), mas tem pessoas de outros estados também, como Paraná, Bahia, Minas Gerais.

Este assentamento apresenta uma característica interessante com relação à sua constituição: 11 famílias (25%) possuem uma relação de parentesco por consaguinidade com pessoas de outros assentamentos. São principalmente filhos de trabalhadores assentados que há muito tempo aguardavam uma

ASSENTAMENTO PIRITUBA II



ASSENTAMENTO PIRITUBA II - AREA IV
Município de Itapeva
Area total: 188,76 ha

FIGURA 3 - Croquis de localização dos Assentamentos de Pirituba II

oportunidade de conquistar um pedaço de terra próprio. Essas podem ser chamadas de "a segunda geração dos trabalhadores sem terra" dando continuidade à luta pela reforma agrária. O mesmo ocorreu com a Área V. Geralmente os filhos dos assentados constituem família dentro próprio assentamento.

A população assentada é de origem rural, composta por trabalhadores da terra, ex-arrendatários, parceiros, meeiros, trabalhadores volantes (assalariado temporário) e filhos de trabalhadores rurais assentados, praticamente inexistindo indivíduos que procederam da zona urbana. Não há nenhum pequeno proprietário entre eles.

As poucas famílias que estavam morando anteriormente na cidade, viviam em vilas e pequenos lugarejos da periferia das cidades vizinhas.

Os trabalhadores construíram uma agrovila em sistema de mutirão, numa área de 2 alqueires, provisoriamente cedida por um outro assentado. As casas estão dispostas em três ruas, ocupando uma área de 312 m² por família. São todas iguais, construídas de costaneira ou tábuas, com papelite ou plástico entrelaçado entre as madeiras para a proteção contra o vento e a chuva. Possuem dois cômodos: um quarto e uma sala que também funciona como cozinha. Quando a família é grande, há mais um cômodo puxado para servir como outro quarto. Chão batido de terra, cobertura de tábua e papelite, iluminação com lampião à gás ou velas. O banheiro, fora da casa, é um abrigo de lona para proteger a fossa seca, que serve a mais de uma família.

A maioria das famílias não possui móveis, sendo as camas, mesas e bancos construídas de costaneiras.

Há alguns poços cacimba furados entre as casas, que servem aos diferentes grupos de famílias, fornecendo água para beber e cozinhar. A água do rio é utilizada para o banho, lavagem de roupa, louça e limpeza da casa.

Na agrovila, há um barracão construído de costaneira, destinado a cultos religiosos, festas, reuniões e todas atividades comunitárias. Há também quatro barracões



Numa distribuição espacial típica de acampamento, as casas são todas iguais, construídas pelos trabalhadores em regime de mutirão - Assentamento Pirituba II, Área IV.

pequenos onde acontecem reuniões semanais dos diversos grupos que existem no assentamento. Além dos barracões, há um outro barraco de madeira, utilizado como escritório e sede da Associação dos trabalhadores assentados. O assentamento não possui equipamento escolar.

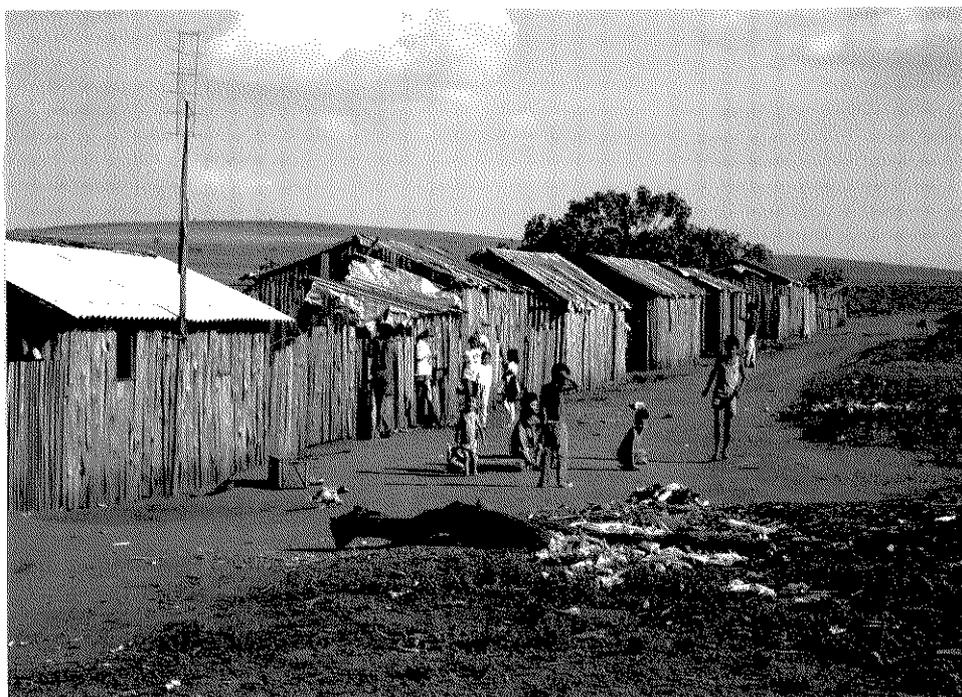
Organizaram um pequeno estoque de medicamentos de emergência para o atendimento de primeiros socorros. Para qualquer atendimento médico, as pessoas precisam se deslocar para um centro urbano, procurando um Posto de Saúde ou um hospital municipal.

Pode-se considerar que o perfil habitacional é

razoável para um acampamento¹, onde geralmente as famílias se abrigam embaixo de lonas ou plásticos, em condições ainda mais precárias. Neste assentamento, as famílias estão morando "acampadas" em casas, embora não haja nenhuma infra-estrutura que possibilite condições adequadas de higiene e segurança à saúde dessa população.

As pessoas vivem num estado precário, onde o que se tem para comer é basicamente o arroz e o feijão, produzidos por eles mesmos para garantir a subsistência das famílias.

A maioria das famílias possui animais de pequeno porte, como galinha, porco, pato, cabra, criados em espaço



Detalhe das casas: costaneira com cobertura de papelite - Assentamento Pirituba II, Área IV

1. Está se utilizando o termo "acampamento" para definir sua condição, pois apesar dos trabalhadores terem conquistado a terra, ainda não estão morando na área destinada ao assentamento das famílias. Isto explica a condição provisória dessas famílias que não podem produzir, ou fazer algum tipo de melhoramento em seu lote de moradia por não ser seu lote definitivo, justificando a ausência de qualquer investimento.

aberto, entre as casas. Dessas criações obtém-se ovos, leite da cabra. Essa atividade é incompatível com a produção de uma horta nos lotes de quintal, que são muito pequenos.

As culturas básicas exploradas no assentamento são: feijão, milho, arroz e mandioca. Já foram produzidas três safras, tendo sempre o feijão como cultura predominante.

As famílias possuem, coletivamente, 17 cabeças de gado, financiado pelo PROCERA, já apresentando uma pequena produção de leite que permite a distribuição diária de cerca de 1 litro por família. Essa atividade conta com a dedicação exclusiva de duas famílias, responsáveis pela alimentação e trato dos animais.

Ainda com o recurso do PROCERA, foram comprados coletivamente 8 cavalos para o trabalho na lavoura. A tração animal é uma técnica muito utilizada nesta área.

Atualmente, a principal problemática da produção é a acidez da terra. Há necessidade de correção de solo para se obter uma boa produtividade. Mas os trabalhadores não têm conseguido obter crédito de investimento para efetuar essa correção.

c) EDUCAÇÃO

O Assentamento Pirituba II - Área IV não possui equipamento escolar devido aos trabalhadores estarem assentados em área provisória. As crianças que cursam da 1ª a 4ª série, frequentam a escola localizada na Área I, denominada Escola Estadual de Primeiro Grau Rural "Agrovila I". É uma escola

agrupada¹ desde 1986, que oferece somente as primeiras quatro séries do ensino fundamental (1º Grau), e conta com uma administração própria, composta por uma Assistente de Diretor, 7 professores e 1 funcionário (merendeira), contratada pela Prefeitura (uma assentada). Seu funcionamento abrange dois turnos, cujas classes estão assim distribuídas: no período da manhã - uma classe de Ciclo Básico (1ª série), duas 3ª série, uma 4ª série; no período da tarde - três classes de CB e um CB continuado (2ª série).

A pedido dos pais da área IV, as crianças menores que estão frequentando as primeiras séries (CBs) estudam no período da tarde, pois os alunos tem que caminhar 3 km até a escola e têm que sair de casa com uma certa antecedência ao horário da aula.

A escola atende as crianças assentadas da Área I e IV e filhos de trabalhadores de bairros vizinhos, registrando um total de 159 alunos (ano 1992)².

Na Área IV, das 32 crianças que estudam, 78% frequentam a escola existente na Área I, cursando da 1ª a 4ª série do 1º Grau. 22% frequentam uma escola da rede pública localizada no município de Itapeva, cursando da 5ª série em diante - oito jovens (Tabela 4).

Das crianças que cursam o 1º Grau, 81% concentram-se nas primeiras séries, principalmente no Ciclo Básico.

Os dados coletados indicam que há quatorze jovens entre a idade de 13 a 18 anos que estão fora da escola, isto é, abandonaram seus estudos. Representam 30% das crianças e jovens que moram na Área IV de Pirituba (50% meninas, 50% meninos).

 1. Escola Agrupada é definida atualmente de acordo com o "Programa de Reforma da Escola Pública localizada na zona rural" (Decreto nº 24.499/89) com uma escola que resultou do agrupamento de escolas unidocentes que não tinham infra-estrutura adequada para seu funcionamento. Ela oferece até a 6ª série, excepcionalmente até a 7ª série do 1º Grau, sendo vinculada a uma Delegacia de Ensino. Possui estrutura administrativa, com um Assistente de Diretor, um escriturário e um servente, além dos docentes. Possui 6 ou mais classes.

2. Fonte: Documentação da própria escola, cedida pela Assistente da Diretora, em 1992.

TABELA 3 - Escolaridade da população que frequenta escola.
Assentamento Pirituba II, Área IV - 1992.

ESC/IDADE	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	2ºG.	SUP.	TOTAL
7 anos	3	1							4			4
8	1								1			1
9	3	3	1	1					8			8
10		1							1			1
11			2	2					4			4
12	2	1		1	1				5			5
13					1				1			1
14		1		2					3			3
15									0			0
16-20		1			2		1		4			4
>20							1		1			1
TOTAL	9	7	4	6	4	0	2		32	0	0	32

Fonte: Coleta de dados primários junto à população assentada e à escola, em abril de 1992.

O prédio escolar é uma construção antiga, de madeira com cerca delimitando o espaço da área escolar. A escola possui quatro classes, uma sala de diretor, uma sala de professores, uma cozinha, banheiros, uma área coberta onde as crianças fazem a merenda. Há também uma área grande destinada à recreação e um espaço reservado para uma atividade prática, como a horta.

A merenda escolar é fornecida pela Prefeitura de Itapeva; porém, segundo os pais, é insuficiente em quantidade, não contemplando todas as crianças.

As professoras são provenientes das cidades de Itapeva e Itaberá, a 30 km do assentamento cada uma. Para seu transporte, utilizam-se de um carro fretado pela Prefeitura ou do ônibus que leva os alunos para estudar à noite na cidade.



Escola agrupada, com estrutura física precária - Assentamento Pirituba II, Área IV

Os dados de 90 e 91 desta escola indicam um índice de evasão em torno de 26%, situado próximo a média com relação aos índices de evasão das outras escolas que atendem a população assentada. Os índices de repetência (retidos por avaliação) e de promoção - 60% e 56%, respectivamente, situam ligeiramente abaixo da média (ver Anexo 1)¹.

As crianças que desejam continuar seus estudos são obrigadas a se deslocarem até o próximo centro urbano. As crianças e jovens da Área I, confirmando a percepção de pais e da diretora da escola, estão dando continuidade a sua escolarização.

1. Esses dados correspondem aos alunos que frequentam a escola EEPG(R) Agrovila I como um todo, incluindo as crianças assentadas da Área IV. Fonte: dados cedidos pela Secretaria de Estado da Educação, pelo Centro de Informações Educacionais, em 1992.

d) ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E DO TRABALHO

A Área IV do assentamento Pirituba II contou com o apoio de várias assessorias externas tais como a Igreja, organizações não-governamentais (Pró-Vida) mas, principalmente do Movimento dos Sem Terra.

Logo no início do assentamento, foi criada a Associação de Trabalhadores Rurais Assentados de Pirituba IV, registrada oficialmente após definição de seus estatutos.

A Associação tem como função orientar a exploração da área de produção agrícola e a comercialização das safras, bem como administrar os recursos financeiros obtidos através de créditos bancários ou de entidades filantrópicas.

Além dessas atribuições, a Associação assume o papel político de representação da comunidade na defesa de seus interesses junto ao governo e outras instâncias.

A Associação já elegeu duas diretorias, tendo a última tomado posse em março de 1992, composta por um Presidente, um Vice-Presidente, um Tesoureiro e dois Secretários. Em agosto do mesmo ano, o Presidente foi deposto pelos assentados, assumindo o Vice-Presidente, atualmente no exercício do cargo.

As 45 famílias estão divididas em 4 grupos para a realização do trabalho agrícola. Cada grupo tem o seu Coordenador.

A diretoria da Associação se reúne formalmente duas vezes por semana, sendo uma com os Coordenadores de Grupo, e outra somente com os membros da direção.

Os grupos têm uma reunião semanal, onde o Coordenador faz os informes para os seus membros sobre tudo o que acontece no assentamento: as atividades da direção, as visitas a serem feitas a órgãos governamentais e entidades, as visitas que o assentamento recebe, etc. Alguns assuntos são decididos por votação. Essa votação é realizada em todos os grupos, e o resultado é levado pelos seus Coordenadores à Associação que

deverá tomar as providências com base na decisão aprovada.

Neste assentamento pode ser observada a existência de uma organização horizontal, onde a direção e as bases estão em condição de igualdade, numa relação democrática e com a participação de todos os trabalhadores. Esta linha de atuação que dá oportunidade de participação a todos os trabalhadores no processo de decisão, faz parte da orientação do MST.

As mulheres estão se organizando em torno de interesses específicos. Desenvolvem alguns trabalhos manuais e já organizaram feiras e bazares para a comercialização de seus produtos e arrecadação de finanças. Na Associação, na época da pesquisa, lutavam ainda pelo direito de voto nas assembléias que, até então era privilégio dos chefes de famílias.

A área destinada à produção comercial é de 46 alqueires, onde o trabalho agrícola é realizado coletivamente. Os trabalhadores se dividem em 4 grupos de trabalho e cada grupo possui um Coordenador. Há também um Coordenador de Campo, que tem a função de orientar e fiscalizar o trabalho na lavoura.

O assentamento possui dois tratoristas para realizar o trabalho de preparo da terra. Na época da pesquisa estava em discussão a formação de mais tratoristas.

As culturas básicas exploradas no assentamento são: feijão, milho, arroz e mandioca. Já foram produzidas três safras, tendo como cultura predominante sempre o feijão.

No ano de 1991, foi implantada uma horta pelo grupo de jovens, ocupando uma área de 0,5 alqueires. Plantou-se: cenoura, beterraba, abobrinha, quiabo, couve, batata doce, brócoli, repolho, abóbora, almeirão, escarola ou chicória, pepino, rabanete, melão, melancia e girassol. Os produtos colhidos eram destinados ao consumo das próprias famílias. A distribuição era feita pelos jovens, através dos responsáveis pelos grupos.

O trabalho da horta comunitária era um incentivo para a participação dos jovens na produção coletiva de subsistência do assentamento. Porém, devido a insuficiência de

terras, este trabalho foi interrompido com a decisão de destinar esta área a um projeto de pecuária leiteira.

ASSENTAMENTO REUNIDAS¹

a) HISTÓRICO

O assentamento Reunidas localiza-se na região noroeste do Estado de São Paulo, a 505 km da capital e relativamente próximo a importantes centros urbanos do interior do estado, a saber: a 89 km de São José do Rio Preto, a 96 km de Marília, a 128 km de Bauru e a 117 km de Araçatuba. Situa-se a 35 km do centro urbano mais próximo, Promissão, e está entrecortado pela rodovia BR 153, que liga o município de Lins a São José do Rio Preto. O acesso à área de assentamento é feito pelas Rodovias Castelo Branco, Marechal Rondon e BR153.

Este assentamento está vinculado ao Plano Nacional de Reforma Agrária, que prevê a desapropriação pelo governo federal, de acordo com o Decreto Lei nº 92.876, por constituir-se a área ocupada em latifúndio por exploração, não respeitando a função social da terra.

Em 1985, os trabalhadores rurais da região de Promissão, ocupados com o trabalho assalariado, permanente ou temporário, iniciaram uma luta reivindicando melhores salários, melhores condições de trabalho e de transporte. No desenrolar das reuniões realizadas sistematicamente, o processo de organização dos trabalhadores foi assumindo um caráter mais político, cuja reivindicação central passa a ser a conquista da terra.

1. Para a elaboração da história deste assentamento, contou-se com a colaboração da equipe de agrônomos do DAF, do município de Promissão, coordenada pelo Engenheiro Agrônomo Cláudio Correa Dadásio, na época da pesquisa.

Com o apoio de setores progressistas da Igreja (CPT e as ações das paróquias), do Sindicato de Trabalhadores Rurais da região de Promissão, da Faculdade de Serviço Social de Lins, e do Grupo Linense de Educação Popular (GLEP) -, os trabalhadores estabeleceram estratégias e táticas para viabilizar o processo de desapropriação da Fazenda Reunidas, considerada "improdutiva" pelos técnicos do MIRAD, INCRA e DAF.

As reuniões, que contavam com trabalhadores da região de Lins, Promissão, Sabino, Ubarana, José Bonifácio, intensificaram a discussão sobre reforma agrária, e a idéia da ocupação da fazenda vai se fortalecendo. A organização dos trabalhadores foi ganhando maior impulso, e um grupo de trabalhadores resolve ocupar a fazenda, sendo logo em seguida despejado, acampando perto de Promissão I, em terras da CESP, vizinhas a fazenda.

No dia 30 de junho de 1986, ocorreu a desapropriação pelo Governo Federal (INCRA) da Fazenda Reunidas, espólio da família José Ferreira Ribas. Em setembro deste ano, é formada uma Comissão de Seleção composta por representantes do INCRA, DAF, Prefeitura Municipal e vários sindicatos da região, com o objetivo de efetuar o cadastramento das quase 800 famílias a serem assentadas. Diante desse fato concreto, parte substancial dos trabalhadores abandonam a luta, colocando-se à espera da reforma agrária.

Enquanto o processo de desapropriação fica transitando na Justiça Federal, os proprietários arrendam parcelas de áreas e colocam na terra cerca de 600 cabeças de gado para descaracterizar a "improdutividade" do latifúndio.

Das 140 famílias iniciais que participavam das reuniões, 70 participaram do acampamento à beira da estrada, em frente a Fazenda Reunidas. Mesmo com o movimento dos trabalhadores rurais debilitado, em novembro deste mesmo ano, 44 famílias, a maioria de Limeira, decidiram entrar na terra, após 9 meses de acampamento à beira da rodovia BR 153, km 144, resistindo ao enfrentamento com a polícia e capangas, sob o clima

de ameaças e perseguições, passando fome.

É importante salientar que o restante dos trabalhadores decidiu "esperar pelo curso normal dos acontecimentos", isto é, a imissão de posse, o cadastramento, a ordem oficial para a entrada na terra" (BORGES, 1988).

A imissão de posse¹ é efetivada somente em novembro de 1987, quando cerca de 312 famílias constituem outro acampamento, denominado "Padre Josimo". São famílias de trabalhadores rurais sem-terra, advindas da região de Campinas, que constituíram o grupo IV do Movimento Sem-Terra². Este acampamento, que ficou conhecido como o Grupo de Campinas, gerou uma situação conflituosa com as 44 famílias já acampadas e o Grupo dos 44, que alegavam que "essa nova ocupação foi um movimento tardio, oportunista, visto que a terra já estava desapropriada".

A fala de uma líder trabalhadora registra muito bem esse conflito:

(...), além dos conflitos que a gente estava tendo lá em cima, ainda não bastava os que continuavam aqui também porque, quando a gente veio para cá, havia aquela separação: nós éramos os acampados. A partir do momento que a gente entrou aqui, o governo, a região começou "olha, a reforma agrária está aí", ... daí começou a vir 600 famílias na Fazenda Reunidas, as selecionadas também. Daí, criou um certo conflito na fazenda porque o pessoal ... enfiava na cabeça deles que a gente veio aqui tomar a terra deles... aqueles que já estavam cadastrados (...) Aliás, eles moravam do lado de baixo e nós, do lado de cima. E quando a gente chegou, em vez de nos ajudar, eles xingavam, falavam que a gente veio tomar a terra deles ... e eles deram dinheiro também, (...) mas eles não se conformavam ... ficava que nem o povo de Promissão, que falavam que a gente era estrangeiro, que tinha que pegar terra onde a

1. Imissão de posse é um ato jurídico, pelo qual uma área desapropriada fica disponível ao Estado (no caso da reforma agrária, através do INCRA).

2. Os três primeiros grupos foram: Sumaré I, Sumaré II e Porto Feliz. Esses assentamentos foram organizados pelo Movimento dos Sem-Terra desde a fase de ocupação das terras.

gente morava, que aqui não era o nosso lugar... e xingavam, faziam o maior escarcel...

No dia 24 de novembro de 1987, o Grupo dos 44 iniciou a entrada oficial na área, recebendo do MIRAD/INCRA autorização de uso da terra da Fazenda Reunidas, conforme Decreto-Lei nº 2375.

O Grupo de Campinas permaneceu acampado até abril de 1988, quando recebeu permissão para entrar na terra, em caráter emergencial, após uma manifestação que durou 9 dias - uma caminhada da cidade de Limeira a São Paulo, iniciada em 29 de março. Na negociação, ficou acertado que o assentamento definitivo deveria ocorrer até o fim do ano de 1988.

Contudo, este grupo que inicialmente totalizava 312 famílias e posteriormente reduzido a 130, permaneceu nessa condição provisória ainda por muito tempo, devido a alegação de que não havia terra. Os trabalhadores resolveram então acirrar o movimento de pressão ao Estado, frente a ausência de providências e de vontade política por parte do Governo, que faltou com o compromisso assumido anteriormente. Utilizando-se da tática característica do movimento, fizeram várias ocupações no mês de setembro: uma no INCRA, outra no MIRAD, na Secretaria da Agricultura e depois a ocupação da terra propriamente dita.

A partir de julho de 1989, cerca de 500 famílias cadastradas começaram a ser assentadas pelo INCRA, agrupadas por municípios de origem, constituindo os setores (comumente chamadas de "agrovilas").

Em agosto desse mesmo ano, numa ação conjunta denominada operação "Quebra Porteira", todos os trabalhadores - Grupo dos 44, Grupo de Campinas e os cadastrados - se uniram para abrir as portei ras trancadas e vigiadas pelos jagunços dos ex-proprietários.

Esse episódio é relatado por uma trabalhadora assentada, deixando transparecer a emoção que esse dia provocou com a união de todos os grupos lutando por um mesmo objetivo: a

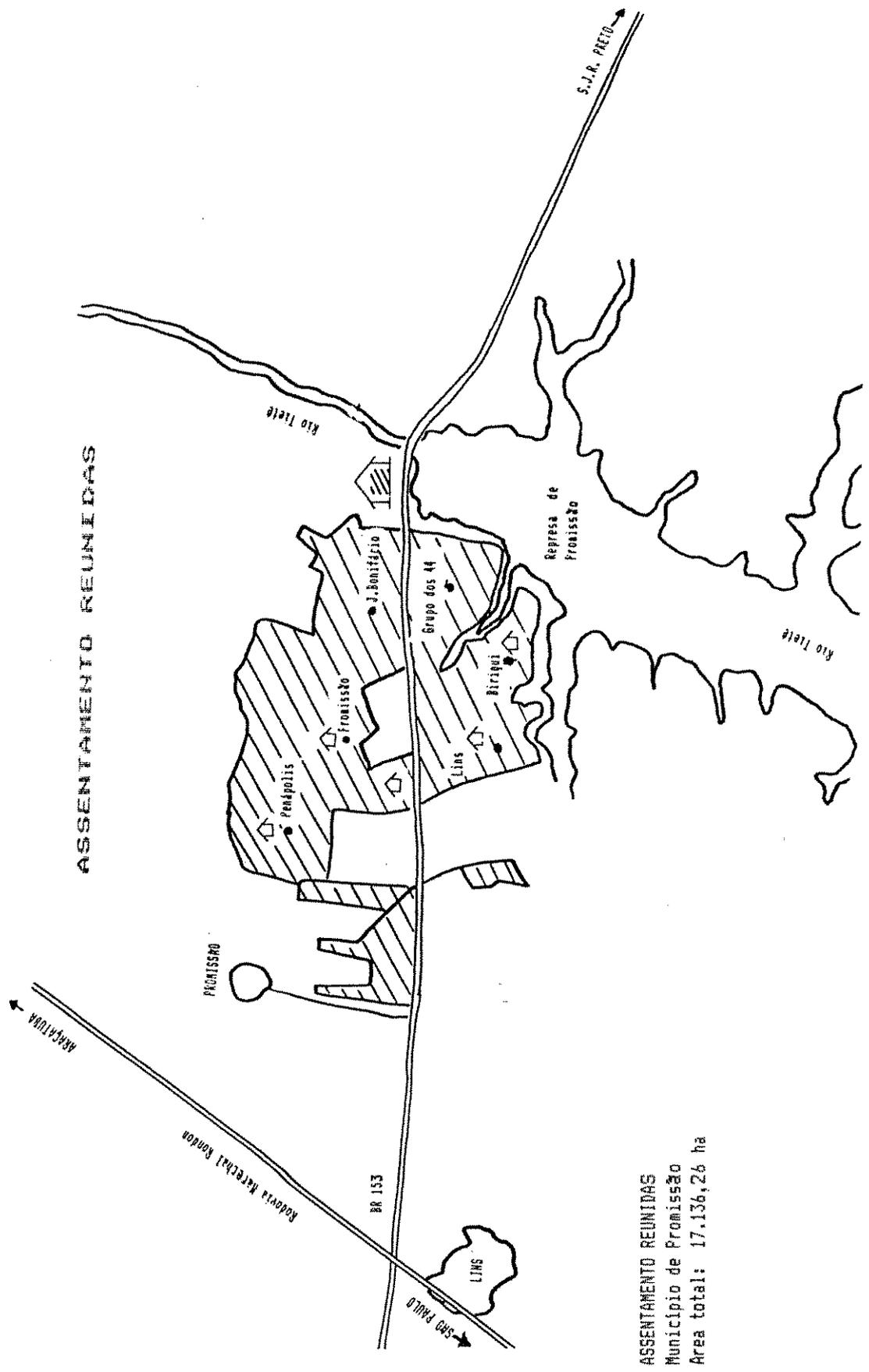
entrada na terra. Nesse dia, as diferenças entre os grupos se dissiparam:

Dessa união, foi uma coisa muito interessante, no dia que nós mudamos que foi dia 29 de julho de 1989, que nós abrimos as porteiras da Reunidas. E nesse dia, era aberta as porteiras para o pessoal dos 44, pessoal de Penápolis, daqui de Promissão, de Buritama, de Birigui, de ... foi nesse dia que foi aberta as porteiras. Nós fizemos a ocupação lá, nós entramos na nossa terra lá, fizemos uma caminhada, uma celebração, do nosso jeito, com a Cruz, fincamos o Cruzeiro lá, e fomos convidados para vim junto com eles, abrir as porteiras, porque os arrendatários, a mandado do fazendeiros Ribas, estava impedindo a abrir as porteiras. (...) Esse foi um fato histórico da nossa vida, da nossa amizade com o pessoal da Reunidas. (uma trabalhadora do Grupo de Campinas)

Os trabalhadores do projeto Reunidas têm em sua história de luta várias outras mobilizações coletivas, como caminhadas, ocupações do INCRA para agilizar o processo de assentamento na área definitiva, ocupações do Banco do Brasil e Banespa reivindicando financiamento, além das inúmeras iniciativas de negociação com o Governo Estadual.

O Grupo de Campinas, após um ano em caráter emergencial, resolveu ocupar mais duas áreas dentro da Fazenda Reunidas, em datas sucessivas, a título de pressionar os órgãos competentes para assentá-los definitivamente.

Em setembro de 1990, após acordo entre os órgãos do governo - INCRA, DAF -, Sindicatos e os trabalhadores acampados, ocorreu o assentamento de mais 118 famílias (Grupo de Campinas), em área definitiva.



ASSENTAMENTO REUNIDAS
Município de Promissão
Área total: 17.136,26 ha

FIGURA 4 - Croquis de localização do Assentamento Reunidas

b) CARACTERÍSTICA DO LUGAR E DOS ASSENTADOS

A área total do assentamento é de 17.138,26 ha, beneficiando 636 famílias. Está dividido em seis setores, cada um com um núcleo central denominado agrovila. O assentamento das famílias foi de acordo com a procedência dos trabalhadores, a saber: Limeira (Grupo dos 44), Lins, José Bonifácio, Promissão, Penápolis e Birigui.

QUADRO 6 - Composição dos setores do Assentamento Reunidas

Setores	Número de famílias assentadas
Grupo dos 44	100
Lins	148
José Bonifácio	80
Promissão (G. Campinas)	131
Penápolis/São Pedro	107
Birigui	70

As famílias da região que passaram pelo processo de seleção eram, em sua maioria, meeiros de café, pequenos arrendatários, retireiros, mensalistas de fazenda e "volantes" - assalariados temporários. Muitas destas famílias, chegaram no assentamento já com algum capital (investimento) inicial, fruto do trabalho de longos anos na agricultura, com tratores, implementos, recursos para construção e custeio de lavouras, distinguindo-se claramente de outros trabalhadores totalmente descapitalizados.

Os principais motivos que levaram estas famílias a se interessarem pela terra foram as condições de vida, com baixos

salários, desemprego, más condições de trabalho, alto custo de vida, elevadas taxas de arrendamento. Muitos eram assalariados permanentes ou temporários, na lavoura da cana-de-açúcar. Portanto, são trabalhadores essencialmente rurais, quanto a sua origem e procedência.

Já o Grupo de Campinas, composto de trabalhadores de origem rural, porém morando em centros urbanos, foram motivados a procurar esta terra devido às dificuldades de emprego, moradia e alimentação, etc. São trabalhadores que tiveram um passado ligado ao campo, mas que estavam trabalhando nos setores industrial e comercial, na cidade.

É bastante difícil elaborar um perfil único do assentamento Reunidas, tendo em vista a diversidade da população nele assentada. Na ocasião da pesquisa, os setores formados pelos trabalhadores que ficaram acampados (mesmo o Grupo dos 44, o mais antigo), possuíam barracos provisórios, com armação de bambu ou costanera, cobertas com lona plástica preta e chão batido, apresentando péssima manutenção. Os banheiros eram barracos construídos fora da casa, com fossa séptica, em precárias condições de higiene.

Nos demais setores, cujas famílias eram de ex-arrendatários e meeiros, as moradias já apresentam uma melhoria: casas de alvenaria, cobertas de telhas e piso cimentado.

Uma das características do projeto Reunidas é a disposição habitacional, cujas casas são construídas nos lotes agrícolas, com exceção do Grupo de Campinas, onde 35 famílias optaram por fazer suas residências próximas ao centro de equipamentos comunitário, na agrovila, ocupando um dos lotes dos assentados cooperados. Geralmente nesta área central são construídas as instalações dos serviços prestados à comunidade: escolas, armazéns, posto de saúde, etc.

O assentamento não possui Posto de Saúde em nenhuma agrovila. Já houve, em 1989, um posto volante de atendimento à saúde, que funcionava duas horas por dia, passando um dia da semana em cada agrovila da fazenda.



Casa, localizada dentro do lote agrícola, uma característica de quase todo assentamento.
Assentamento Reunidas.

Há terminais da rede elétrica em todas as agrovilas.

O assentamento é rico em recursos hídricos, córregos, lagoas, rios, sendo que a pesca é bastante utilizada como complementação na questão alimentar.

As principais culturas plantadas são: milho, algodão, arroz, feijão, mamão, maracujá, abacate, banana, quiabo, abóbora e café.

Desde a safra de 90/91, os assentados têm conseguido obter financiamentos de custeio no Banco do Brasil, e a partir de 91/92, no Banespa a juros normais. Os créditos de investimentos foram fornecidos a partir de 1989, através do PROCERA, que possibilitou a aquisição de tratores, implementos, animais de tração, gado de leite, calcáreo, etc. Desde então, a

cada ano os assentados tiveram acesso a esse crédito, porém em valores bastante baixos.

O crédito da LBA foi utilizado uma única vez, à título de fomento agrícola. Com ele foram adquiridas pequenas máquinas de beneficiamento de arroz, uma para cada setor (06). Isto se deu na fase emergencial do projeto, pouco antes da ocupação dos lotes definitivos.

A Associação do Grupo de Campinas, adquiriu dois tratores e implementos necessários para o trabalho agrícola através de doação da Igreja Católica da Bélgica, além de sementes de milho, arroz e adubo de plantio e de cobertura, que foram distribuídos de forma igualitária entre os seus associados. O maquinário é administrado pela Associação, sendo alugado para os associados pela metade do valor cobrado na região.

A Cooperativa também se beneficiou de doações da Igreja Católica da Bélgica e de um projeto de custeio agrícola financiado pela Igreja Católica da Holanda. Neste projeto, o pagamento é reaplicado na produção novamente, constituindo-se num fundo rotativo.

De um modo geral, todos os trabalhadores do projeto se utilizam de máquinas agrícolas nos serviços pesados, como o preparo do solo, plantio e cultivo; trabalho manual nos serviços mais leves, como a capina e o raleio no algodão. A tração animal é usada no cultivo de pequenas áreas.

c) EDUCAÇÃO

Neste assentamento, as crianças contam com uma escola regular, que oferece o 1º Grau completo e cinco escolas emergenciais, oferecendo até a 4ª série do ensino fundamental.

A E.E.P.G. Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada na zona rural a 35 km do município de Promissão, SP, se situa ao lado dos Assentamentos Promissão e Reunidas, na rodovia BR 153, km 140, que liga as cidades de Lins a São José do

Rio Preto.

Em 1992, a escola atendia um total de 487 alunos, distribuídos de acordo com as séries: 54 alunos/CB iniciante; 68 alunos/CB continuidade, 54 alunos na 3ª série, 56 alunos na 4ª série, 87 alunos na 5ª série, 106 alunos na 6ª série, 37 alunos na 7ª série e 25 alunos na 8ª série, totalizando no período diurno 344 alunos e no período noturno 143 alunos. Em 1993, iniciaram uma classe de Pré-Escola e uma classe de Supletivo.

O horário de funcionamento da escola abrange três turnos, atendendo as seguintes séries: período manhã, das 7:10 às 11:40 hs, as séries 3ª, 4ª, 5ª A e 6ª A (4 classes); no período da tarde, das 12:00 às 17:20 hs, CB/I A e B (2 classes iniciantes), CB/C A e B (2 classes continuidade), 5ª B e 6ª B séries (2 classes); no período noturno, das 18:40 às 22:35 hs, as séries 5ª C, 6ª C e D, 7ª A e B, 8ª A (6 classes).

O acesso à escola se dá através das estradas internas de terra existentes nos assentamentos, chegando pela Rodovia BR 153, cujo transporte utilizado pelos alunos é o ônibus. Há três linhas de ônibus, pertencentes a um trabalhador rural assentado, que funciona exclusivamente para atender às crianças quanto ao acesso à escola. São três ônibus velhos que fazem três viagens por dia, de acordo com os horários dos alunos. Um dos ônibus apresenta-se em estado mais precário, com papelões substituindo os vidros das janelas que se quebraram.

A instalação física é de tijolos, com cobertura de telhas tipo francesa e janelas com vitrôs. O prédio escolar encontra-se em bom estado, visto que houve uma ampliação recente, passando de duas para seis salas de aula. Possui também um banheiro interno para os professores e pessoal administrativo, uma cozinha, uma sala da Secretaria, uma sala de professores e uma saleta onde funciona a pequena Biblioteca.

Ao lado direito deste bloco principal há uma outra instalação com uma sala para Almoxarifado e dois sanitários para os alunos, um masculino e um feminino. Atrás deste bloco, uma pequena casa de tijolos, onde reside um casal de funcionários da



Escola regular de 1º Grau, localizada na zona rural, ao lado do Assentamento Reunidas.

escola: ele, ocupando funções administrativas e de caseiro, e ela, trabalhando na cozinha. Ao lado esquerdo do prédio há uma área de terra onde foram improvisadas duas quadras esportivas: uma de volei, com uma rede cortando o meio da área, e outra de futebol, com uns troncos de árvores, sem rede, formando as traves.

Na escola atualmente lecionam 19 professores. Todos eles residem nos centros urbanos, nas cidades de Promissão, Lins e Guaiçara. O transporte é feito por uma perua kombi, da Prefeitura, que traz diariamente a merenda escolar sendo que alguns professores aproveitam esse veículo, pagando uma pequena taxa.

Segundo a diretora, há uma integração entre a escola e a comunidade, isto é, os trabalhadores rurais assentados. Os pais de alunos participam ativamente das reuniões

na escola, do Conselho de Escola, na organização de festas. A direção da escola já visitou algumas famílias no assentamento, conhecendo mais de perto o local onde vivem seus alunos. Porém, não se observou o mesmo com os professores que, afirmaram nunca ter visitado o assentamento.

A merenda é municipalizada, oferecida a todos os alunos do período diurno. A sua aceitação pelos alunos é boa. As crianças ficam em fila indiana defronte às janelas da cozinha, onde recebem, em prato de plástico branco, a alimentação. As crianças comem sentadas às mesas que existem no galpão coberto. Ainda é servido pão e leite. A quantidade de alimentos recebida pela Prefeitura é suficiente para a alimentação dos alunos. Mesmo assim, há o projeto da horta que proverá um enriquecimento nutricional da merenda.

Com o objetivo de elaborar uma proposta efetiva de Enriquecimento Curricular e que venha atender às reais necessidades dos alunos que não têm acesso algum a outros cursos de qualquer natureza, a diretora realizou uma pesquisa junto as crianças, para saber quais eram os cursos ou atividades que elas gostariam de poder fazer como atividade extra-curricular. Foram solicitadas três opções, de acordo com a prioridade de cada criança. O resultado da pesquisa foi o seguinte: como primeira opção, ganhou o curso de datilografia; segunda, curso de violão e terceira, aulas e campeonato de voley. As outras opções eram: basquete, futebol, horta, curso de costura, bordado, ballet e pintura. Para o ano de 1993, a diretora vai promover o curso de datilografia para os alunos inscritos nesta opção, com recursos financeiros de um projeto que está sendo realizado junto à escola, Integração Escola-Comunidade, promovido pela Universidade de São Paulo - ESALQ e a empresa estrangeira Kellogs.

Estava previsto para o ano de 1993, uma horta comunitária junto com os alunos, cujo produtos agrícolas serão revertidos para a merenda escolar. Já houve, no ano de 1991, a atividade da horta escolar como Enriquecimento Curricular, proposta pela Secretaria de Educação, não obtendo sucesso da

forma como foi realizada. A diretora está vendo com muito "bons olhos" o projeto de Integração Escola-Comunidade, que além dessas atividades já descritas, está promovendo cursos de capacitação em agricultura para alguns agricultores da comunidade (pais de alunos), oferecendo um aprimoramento específico para a cultura com a qual trabalham.

TABELA 4 - Movimento escolar - EEPG Com. N.S.Aparecida - 1991
Assentamento Reunidas (em %)

Séries	Promoção	Evasão	Retenção
CBI	94,7	1,7	0,0
CBC	61,3	5,3	29,3
3a.	48,7	18,4	22,3
4a.	72,8	12,8	7,1
5a.	55,9	22,0	11,0
6a.	69,5	18,8	9,4
7a.	61,1	25,9	7,4
8a.	78,1	18,7	0,0

Fonte: Plano Escolar da EEPG Comunidade N.S. Aparecida, 1991.

No quadro acima, pode-se observar que, no ano de 1991, o índice de evasão escolar foi mais elevado nas séries 5ª e 7ª, acompanhando esta tendência em quase todas as séries. Somente no Ciclo Básico (CB), a evasão é quase inexistente. Esses dados vêm confirmar que a evasão escolar na zona rural, constitui um problema sério, visto que os alunos têm necessidade de contribuir, com a sua força de trabalho, dentro da unidade familiar.

O índice de retenção mostra-se mais elevado no CB continuidade e 3a. série; e o índice de promoção apresenta-se baixo na 3a. série: menos de 50% dos alunos foram promovidos para a 4a. série, ao ano de 1.991.

As cinco escolas emergenciais estão localizadas nos centros comunitários das agrovilas, ainda a se formar. Há escolas nos setores de Penápolis, Promissão, Lins, Birigui e na chamada Vila Tietê, entre os setores de Promissão e Lins (Ver mapa do assentamento). Em 1992, nas agrovilas de Lins e Birigui, as escolas estavam em fase de construção.



Escola emergencial, recém-construída pela Prefeitura, localizada no setor de Promissão. Assentamento Reunidas.

Três escolas foram adaptadas em casas já existentes na fazenda, funcionando em condições precárias. De 1990 a 1992, duas escolas foram construídas pela Prefeitura, para atender a demanda por educação dessa população. Os prédios são de estrutura de alvenaria, possuindo duas salas de aula, banheiros, cozinha, uma área de recreação cercado um espaço delimitado.

Estas escolas funcionam em dois turnos, geralmente separando as primeiras duas séries das últimas duas, nos períodos de manhã e tarde. As professoras são provenientes da cidade de Promissão.

d) ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E DO TRABALHO

Os trabalhadores assentados já passaram por várias fases de organização, desde a formação de grupos de tratores até a fundação de Associações, com resultados não muito positivos.

Com exceção do Grupo dos 44 e do Grupo de Campinas, em que parte das famílias se associaram, os demais setores optaram pela forma individualizada de trabalho.

Em meados de 1988, 26 famílias do Grupo dos 44 constituíram uma associação denominada "Associação dos Pequenos Produtores União Camponesa 22 de Agosto".

Na época da pesquisa estava-se retomando as discussões a respeito da organização dos trabalhadores, como reflexo da experiência do Grupo de Campinas, que após terem recebido os lotes definitivos, se subdividiram em dois grupos: um deles, aprimorou a atuação da Associação já existente, e o outro fundou uma Cooperativa.

A Cooperativa de Produção Agropecuária "Pde. Jósimo Tavares" (COPAJOTA) foi formada nos moldes das cooperativas de assentamentos existentes nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, conforme a metodologia do Movimento dos Sem-Terra. Em conversas e reuniões com o MST, cujo tema era a participação e a organização dos trabalhadores, um grupo de assentados se interessou pela forma cooperada de organização. O MST então, realizou um treinamento, que eles denominam de "Laboratório", com duração de aproximadamente 40 dias consecutivos, cujo objetivo foi capacitar os trabalhadores para se organizarem de forma cooperada e administrarem a cooperativa. Compreendeu vários cursos teóricos e práticos, ministrados por

monitores especializados.

A Cooperativa é administrada por uma diretoria, um conselho de "chefes" de setores e a Assembléia Geral, nesta ordem de instância de poder. Os setores compreendem os seguintes trabalhos: Maquinário (tratores e implementos), Agricultura (trabalhos manuais com o maior número de pessoas), Infra-estrutura (responsável pela construção/manutenção das benfeitorias), Alimentação (cozinha coletiva e horta), Educação (principalmente em creches e alfabetização de adultos), Administrativo (Financeiro) e Pecuária Leiteira.

A doação de uma verba do governo do Canadá, através de sua Embaixada em Brasília, viabilizou a construção de uma cozinha coletiva, que funcionou durante um certo período, estando desativada atualmente.

As primeiras famílias a serem assentadas, Grupo dos 44, receberam autorização para cultivarem 120 ha. No início, optaram pela forma coletiva de trabalho, sendo a produção distribuída a todas as famílias participantes. Com recursos provenientes de doações, foram plantados 14 alqueires de arroz e 4 de feijão, colhidos em julho de 1988. Após essa colheita, com a distribuição dos lotes definitivos, houve a transferência de parte do grupo para outra área do assentamento, permanecendo ali apenas 11 famílias. A partir desta nova situação, todas as famílias passaram a produzir individualmente, em seus lotes agrícolas, próximos à agrovila.

OS PONTOS RELEVANTES - Resumo

De maneira geral, observa-se que os assentamentos se constituíram a partir do movimento organizado de trabalhadores rurais na luta pelo acesso à terra, ocorrido nas décadas de 80 e início de 90. Esses projetos estão vinculados aos Plano Nacional de Reforma Agrária, a nível federal (**Reunidas**) e Plano de

Valorização de Terras Públicas, a nível estadual (**Sumaré II e Pirituba II, Área IV**).

São movimentos cuja organização dos trabalhadores faz parte de um processo mais amplo, engrossando o Movimento dos Sem-Terra que surge no cenário político, no período de transição, reivindicando, de forma organizada, a reforma agrária.

Todos estes assentamentos são frutos de um processo de luta vivido pelos trabalhadores, cuja trajetória é marcada por ocupações, despejos e acampamentos até a conquista da condição legal de assentamento.

As famílias que se engajaram no movimento de luta pela terra são portadoras de alguns elementos, comuns nos três grupos, a saber: os problemas de sobrevivência e os desejos. Os problemas de sobrevivência, acentuados pela crise econômica em que se encontra o país, são essencialmente o desemprego, o baixo salário e as precárias condições de vida e os desejos se resumem na concretização da possibilidade do retorno à terra, um sonho acalentado há muito tempo por esses trabalhadores.

As peculiaridades de cada assentamento os colocam em desigualdades nos seguintes aspectos.

Quanto à localização, **Sumaré II** possui uma situação privilegiada, do ponto de vista da comercialização da produção, devido a sua proximidade com os grandes centros consumidores, Campinas e São Paulo, além das próprias cidades de Sumaré e Hortolândia.

O **Assentamento Reunidas**, situa-se numa região de alto grau de concentração de terras, utilizadas tanto pela pecuária como por grandes lavouras canavieiras devido ao grande número de destilarias de álcool estabelecidas na região, no final da década de 70. É uma região caracterizada pela existência de conflitos e tensões sociais em torno da terra. Já **Pirituba II** se localiza numa região onde o pequeno e médio produtor ainda tem um peso significativo, onde se concentra a produção de cereais do Estado.

No resgate de suas histórias, observa-se que **Sumaré II** é um assentamento mais antigo, ocorrido em 1985, no início da implantação da política fundiária do Governo Montoro, no Estado de São Paulo. **Reunidas** ocorre em 1987, com novas adesões ao projeto até 1990; e **Pirituba IV**, um movimento recente, de 1991.

No que diz respeito ao processo de luta desses trabalhadores, **Sumaré II** e **Pirituba IV** se assemelham. As famílias se utilizaram da ocupação de terras e acampamentos, bem como de outras formas de pressão ao Estado. Porém, **Pirituba IV** teve este período de enfrentamento com o Estado e com os jagunços da fazenda, de forma mais intensa. Já **Reunidas** teve uma situação mais diversificada, com grupos que vivenciaram a experiência de luta (Grupo dos 44 e Grupo de Campinas), à semelhança dos outros assentamentos, e grupos que não participaram do processo de mobilização coletiva e que foram beneficiadas por um processo normal de seleção.

Reunidas, portanto, difere dos outros núcleos na sua constituição histórica, por ter a maioria das famílias selecionadas através de um cadastramento realizado pelo INCRA. São aquelas famílias que resolveram esperar a autorização oficial de entrada na terra.

É importante deixar claro que todas as famílias destes assentamentos se encontravam numa situação de carências, possuindo necessidades que eram comuns a todos, o que fazia com que os trabalhadores comungassem uma mesma identidade, apesar das diferenças existentes entre os grupos.

Os grupos que participaram da luta pela terra, tiveram a experiência de um processo coletivo de mobilização, o qual aliado à influência das assessorias externas, permitiu a conscientização dos trabalhadores em relação à situação de exclusão social em que viviam, e como decorrência, o reconhecimento das suas carências como direitos, tornando-se no interior desse processo, sujeitos coletivos que estão construindo sua própria história.

Segundo TARELHO (1988:21), e transpondo de **Sumaré II** para outros assentamentos, esses trabalhadores vivenciaram um processo de conscientização e de sociabilidade política, propiciado pelas condições criadas pelos grupos de apoio que tiveram um papel relevante na construção da identidade desses grupos.

A prática cotidiana do movimento de luta pela terra possibilitou ao trabalhador, além do processo de aprendizagem individual, resultante na sua politização, o desenvolvimento da consciência individual. Essa consciência que se dá na esfera privada, passa para a esfera pública, na medida em que o trabalhador se engaja ao movimento, reivindicando seus direitos.

Os três núcleos de assentamento apresentam-se distintos no que diz respeito à forma como estão constituídos, nos seguintes aspectos:

- tamanho dos lotes: **Sumaré II** e **Pirituba IV** ainda não possuem áreas agrícolas suficientes para atingir um módulo por família, o que dificulta a obtenção de renda adequada. Aguardam expansão de novas áreas, enquanto que **Reunidas** já tem todos os lotes demarcados de acordo com o módulo proposto para a região: cerca de 17 ha nos lotes de agricultura e 34 ha nos lotes de pecuária.

- disposição das famílias: tanto em **Sumaré II** como **Pirituba IV**, as famílias moram em agrovilas. Porém, enquanto em **Sumaré II** os lotes de moradia são grandes - cerca de 0,5 ha - permitindo atividades de subsistência, em **Pirituba IV**, a área de moradia é dividida em pequenos lotes "urbanos", com aproximadamente 300m² e além disso, estão implantados em área provisória, o que os impede de fazer qualquer investimento mais permanente. Já **Reunidas**, em cinco dos seus seis setores, só existem os lotes agrícolas, onde as famílias moram e produzem, formando o tradicional "sítio" do pequeno produtor. Somente o setor do grupo de Campinas, reside em lotes de agrovila, à

semelhança dos outros assentamentos. No Grupo dos 44, apesar de terem sido demarcados os lotes de residência na agrovila, as famílias também optaram por morar nos lotes agrícolas.

- infra-estrutura: o assentamento **Sumaré II**, apesar de quase 10 anos de existência, ainda não tem todos os problemas resolvidos: falta um sistema de abastecimento de água adequado e saneamento básico. Porém, já tem energia elétrica em todos os lotes de moradia, com possibilidade de usá-la também na irrigação. As moradias são simples, os barracos iniciais já estão sendo substituídos por casas de alvenaria. Com o esforço da comunidade construíram uma escola e um barração para máquinas, e possuem área comunitária com um campo de futebol para lazer. **Pirituba IV**, a condição provisória não permite qualquer melhoria das condições de vida. **Reunidas** se caracteriza pela sua diversidade, com famílias de ex-arrendatários, ex-pequenos proprietários que entraram na terra em situação financeira melhor do que aqueles que acamparam. Essa diferença é observada na construção da moradia, e na apropriação de bens, como carro ou algum maquinário. Aos poucos, as famílias mais pobres também vão conseguindo melhorias com o sucesso na produção agrícola.

- tamanho da área e número de famílias: **Reunidas** difere de **Sumaré II** e **Pirituba IV** por possuir uma grande extensão de área e um número muito grande de famílias (636), o que lhe confere uma característica peculiar em termos de heterogeneidade da população. É o maior assentamento do Estado de São Paulo.

- origem e procedência das famílias: pode-se afirmar que praticamente todos os trabalhadores assentados possuem origem rural; porém, há diferenciações quanto às suas trajetórias de vida: em **Sumaré II** e no Grupo de Campinas da **Reunidas**, todos os trabalhadores estavam alocados na cidade, tendo uma vivência urbana; enquanto que em **Pirituba IV** e os demais grupos da **Reunidas**, os trabalhadores, na sua grande maioria, não passaram pela cidade.

- momentos de existência: os assentamentos se diferenciam quanto a esse momento, a saber: **Pirituba IV** vive um momento de transitoriedade, provisoriedade, no sentido de não estarem assentados em terra definitiva; vivem uma situação de "acampamento", cujas reivindicações por infra-estrutura, equipamentos comunitários ainda estão por vir. Sendo assim, o discurso dessas famílias ficam no patamar do imaginário, da visualização enquanto desejos a serem alcançados e concretizados no futuro. **Sumaré II**, apesar de quase 10 anos de implantação, ainda busca uma definição. Seus lotes agrícolas são muito pequenos (2,0 ha), o que obrigou as famílias a buscar uma renda complementar fora do assentamento, facilitado pela sua localização, próximo ao centro urbano industrial de Campinas. Com a possibilidade de irrigação, poderá no futuro se tornar um produtor de hortaliças, sem necessidade de áreas muito extensas.

Reunidas vem se tornando um grande produtor de algodão e de cereais, além de iniciar-se com sucesso na fruticultura - mamão, maracujá e banana. Sua pecuária leiteira também já é expressiva. Enfim, é um assentamento que vem se consolidando, que já encontrou seu caminho.

O quadro da oferta educacional nestes assentamentos se apresenta bastante diferenciado. Enquanto **Reunidas** possui uma escola de 1º Grau e mais cinco escolas emergenciais, e mesmo assim ainda há uma demanda crescente, **Pirituba IV** não possui nem sequer o prédio escolar; e **Sumaré II**, uma escola emergencial que atende as necessidades de escolarização inclusive da vizinhança.

Em termos de instalação física, as escolas emergenciais (com exceção de Sumaré II) se apresentam em condições físicas precárias, funcionando em casas adaptadas, enfrentando os problemas comuns das escolas unidocentes: multisseriação, rotatividade de professores, baixa qualidade de ensino. Já em **Sumaré II**, apesar de ser uma escola emergencial, é um prédio recém construído.

De uma maneira geral, observa-se presente nos três assentamentos uma organização social e política dos trabalhadores, porém em diferentes graus.

Sumaré II se destaca pela organização e participação política, resultante do caráter educativo do movimento de luta pela terra. Os trabalhadores aprenderam, no processo de luta, que é indispensável reunir. Pode-se perceber no seu cotidiano, que os trabalhadores tentam colocar em prática a organização de forma democrática, onde é necessário participar, discutir, formular e apresentar propostas, votar e tomar decisões, assumir tarefas e responsabilidades, etc. Isso é fruto do processo de politização pois, segundo a análise de TARELHO (1999:172), os trabalhadores de **Sumaré II** adquiriram a capacidade de dizer o que pensam e de exigir que as questões coletivas de interesse geral sejam decididas em Assembléias.

Cabe lembrar que a influência das assessorias externas contribuíram sobremaneira na formação política desse grupo.

Pirituba IV apresenta forte influência do MST, na organização dos trabalhadores, a qual pode ser observada na formação de Comissões, Coordenação e representação de grupos. Há sinais mais evidentes de uma organização descentralizada neste assentamento.

Em **Reunidas**, o Grupo de Campinas é que mais se assemelha aos assentamentos anteriores, em termos de organização social e política. Os demais grupos não apresentam traços de participação, organização social e política, nem tampouco no trabalho agrícola.

Os trabalhadores de **Sumaré II** e **Pirituba IV** se organizam em forma de Associação, cuja prática se dá efetivamente e **Reunidas**, com exceção do Grupo de Campinas, que apresentam duas formas de organização - Associação e Cooperativa.

Em termos da organização do trabalho produtivo, **Sumaré II** possui um sistema misto, ou seja, algumas fases do processo de trabalho é coletivo, outras individuais. É

interessante observar que a influência do MST não atinge a questão da organização do trabalho, como acontece com **Pirituba IV**, que se destaca pela forma coletiva na organização da produção. Em **Reunidas**, com exceção de parte do Grupo de Campinas que trabalha em regime cooperado, nos demais grupos prevalece o trabalho individualizado, onde cada trabalhador cuida do seu lote.

É importante ressaltar que, no que se refere a participação e organização, a experiência da luta pela terra possibilitou a esses trabalhadores uma vivência muito fecunda, cuja prática cotidiana levou à construção de um saber acumulado, no sentido como THOMPSON coloca a noção de experiência: que permite a seus membros uma elaboração maior de sua situação modelando-a em forma de uma nova cultura. Esse é um processo de aprendizado pelo qual os trabalhadores de **Sumaré II**, **Pirituba IV** e os Grupos de Campinas e dos 44 (**Reunidas**) passaram, diferenciando-os da maioria dos trabalhadores de Reunidas que se limitaram a um acampamento optando por esperar oficialmente a terra. A experiência das ocupações, despejos, enfrentamentos com o Estado, com jagunços e com o aparato policial é que levou os trabalhadores a prosseguirem na luta pela terra.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS: A CONTINUIDADE DE UMA LUTA

No presente estudo, as histórias de vida narradas pelos trabalhadores entrevistados permitiram reconstituir a luta pela educação em cada assentamento e apreender a vivência dos pais com relação aos aspectos pedagógicos da educação escolar bem como a educação que estes desejam para seus filhos.

A análise aqui apresentada, está subdividida em temas, pois o próprio tratamento dos dados indicou como o procedimento mais adequado de sistematização das questões apreendidas.

1. LUTA PELA EDUCAÇÃO

Conforme demonstrado em estudos anteriores¹, desde os primórdios deste século, a necessidade de escolarização sempre foi manifestada pelo homem do campo.

No início do século, o interesse pelo ensino foi constatado de maneira generalizada entre as várias categorias rurais, mas a sua procura, no sentido de **reivindicar** um equipamento escolar, raramente era feita pelos sitiante ou colonos. A existência de uma escola estava vinculada a interesses

1. Ver a respeito os estudos de Zeila F.B.DEMARTINI sobre as relações entre educação e trabalho no meio rural, e sobre as memórias de velhos mestres da Primeira República que lecionaram para a população rural (DEMARTINI, 1980; DEMARTINI & LANG, 1983).

políticos; os pedidos eram feitos através de políticos ou fazendeiros quando desejavam a criação de uma escola visando vantagens na disputa política. Assim, as unidades escolares eram criadas numa relação de "favor", funcionando de modo precário e intermitente, e em locais inadequados, obrigando a população a ir "atrás" da escola (DEMARTINI, 1988:30). A existência de uma escola também estava vinculada à necessidade de controlar a mão-de-obra estrangeira, visto que o Estado tinha como preocupação garantir a nacionalização do ensino nas colônias de imigrantes existentes no campo.

Diante da precariedade do sistema de ensino oficial, constatou-se a existência de um sistema de ensino paralelo, configurando-se como uma estratégia adotada pelos fazendeiros, sitiantes e colonos, que até pagavam professores da rede oficial, ou mesmo professores leigos para ensinarem as crianças. Este fato evidencia o interesse dos pais pelo ensino escolarizado, presente desde o início do século, e que permanece ao longo do tempo.

Apesar da demanda existente, a oferta educacional à população pobre da cidade e do campo é insuficiente, nem sempre orientada por planejamentos adequados, ou por iniciativas dos poderes públicos. Mas, ao contrário, é resultado de um movimento organizado e de luta de seus habitantes pelos direitos à escola (CAMPOS, 1983).

Maria Malta, ao examinar a expansão do ensino primário na cidade de São Paulo, em 1930, detectou sinais da presença das reivindicações das camadas populares por acesso à escola. Nessa mesma linha de estudo, tanto SPÓSITO (1988) como ROGÉRIO CAMPOS (1989) comprovaram a existência das demandas pela escola, desde os anos 40 e que pareciam estar sempre inseridas no conjunto de lutas populares, engendradas durante o processo de urbanização.

As demandas por educação nos assentamentos abrangem reivindicações que vão desde a luta por vagas na escola, pela implantação da escola nos locais de moradia, depois pela

melhoria progressiva das suas condições locais, até pela qualidade de ensino.

Para os trabalhadores, a luta pela educação escolarizada é constatada em período anterior a serem assentados. O assentamento é o espaço que vai favorecer a concretização da luta pela escola, inserida no bojo das demandas que a nova condição de vida lhes impõe, tais como a energia elétrica, saneamento básico, rede de água, posto de saúde. A reivindicação por escolas se configura como uma continuação da luta pela educação travada por esses trabalhadores em momentos anteriores que, no espaço do assentamento adquire novas formas: a luta pela concretização das suas reivindicações.

O Assentamento Pirituba II - Área IV, desde a sua fase de acampamento, desenha uma trajetória de luta pelo acesso à escolarização, marcada por momentos conflitantes.

Após a entrada na terra "provisória", as famílias partiram para a resolução de outras necessidades. Algumas destas só serão viabilizadas quando tiverem conseguido a área definitiva; outras, deverão ter solução provisória imediata - moradia. A questão da educação também é afetada por esta situação exigindo uma solução em conjunto com os assentamentos já implantados na fazenda Pirituba, e que já são servidos por uma escola - a Área I.

As crianças assentadas da Área IV viveram momentos difíceis com relação ao processo de escolarização, que podem ser identificados em três aspectos distintos: a ausência de escolarização das crianças, a violência como o principal fator impeditivo do acesso à escola e o processo de marginalização vivido dentro do espaço escolar.

Lembramos que essas famílias tiveram um longo período de luta, acampados à beira da estrada cerca de 10 meses, intercalados por várias ocupações e despejos. A educação já se mostrava como uma preocupação dos pais desde essa fase, sendo porém vetada como possibilidade efetiva devido a não fixação em

um lugar que permitisse as crianças de irem a uma escola.

"A preocupação com a educação era geral, com todos os pais que vieram prá cá, a preocupação era que todas as crianças fossem prá escola. Teve muita gente que desistiu e foi embora, tinha bastante criança na época, e elas não iam na escola ..." (pai trabalhador não participante da liderança)

"Nóis estava lá na beira do asfalto quando começou essa discussão da preocupação das crianças porque os meus mesmo, ficaram quase um ano parado. Antes, eles iam numa escola da região lá do sítio. Só quando foi negociado aqui como os companheiros da Área I, cederam lugar prá nós aqui que nós começamos a caminhar. Aqui que as crianças começaram a ir na escola de novo (...)" (mãe trabalhadora ligada ao movimento)

Desta forma, as crianças ficaram ausentes da escola no final de 89 e praticamente o ano de 90. Algumas famílias, em razão dos filhos estarem terminando o ano letivo em 89, deixaram mulheres e filhos nos locais em que viviam anteriormente, vindo estes juntarem-se aos homens no fim do ano escolar.

Somente a partir do período em que as famílias acamparam no lote onde estão morando atualmente, é que as crianças puderam ir à escola. Coincidindo com o início do ano letivo de 1990, e preocupados com a falta de estudos para as crianças, um grupo de pais (homens) responsável pela Coordenação do acampamento, foi discutir a viabilidade das crianças estudarem na escola existente na Área I da fazenda Pirituba.

Nessa época, o número de famílias acampadas era em torno de 150, havendo um número significativo de crianças. Mesmo assim, foi aceita a matrícula dos filhos "acampados", ficando sob responsabilidade das mães acompanhar os filhos até a escola, pois a distância era grande.

É importante lembrar que o período de acampamento foi vivido com muita tensão por estas famílias, sob ameaças de

morte e perseguição por parte dos holandeses que utilizavam da repressão paramilitar (os jagunços) para intimidar os trabalhadores e diluir o movimento.

A fala de uma mulher trabalhadora ilustra bem o risco de vida que as crianças corriam durante o trajeto até a escola:

"Perseguiram aqui mesmo, aqui mesmo na saída da área I prá cá. Tem uns arames na beira da estrada, era a roça na época... então eles atacaram as crianças uma vez, tocando o carro por cima e as crianças saíram pro meio da roça assim e correram pro meio e vieram parar aqui dentro..."

"Dentro do grupo a preocupação não foi muito geral... até evitavam de mandar criança prá escola porque na época tinha perseguição aqui dos holandeses, tinha ameaça dos jagunços de pegar as crianças, de matar alguém do grupo... os pais tinham medo..." (mãe trabalhadora participante da liderança)

As famílias tiveram que pensar numa maneira de proteger seus filhos da perseguição dos jagunços, que durou quase um semestre. Para isso, os pais organizaram um grupo para acompanhar as crianças até a entrada e saída da escola. Cada dia eram escalados dois ou três pais, homens, que ficavam responsáveis pela segurança das crianças. O comportamento dessas famílias caracterizou uma estratégia de resistência planejada para possibilitar o estudo de seus filhos.

Mas a história do processo de escolarização das crianças de Pirituba IV continuou com a marca da violência e discriminação.

Ainda na fase de luta, acampados na área emprestada, as crianças foram retidas na escola por policiais militares, com o consentimento da diretora, e submetidas a um interrogatório visando obter informações sobre a liderança do movimento.

Esse episódio de intimidação assustou muito as crianças acampadas que, após o acontecido, se recusavam a ir à escola.

É interessante apontar o grau de consciência das crianças que resistiram, apesar do medo, à pressão dos policiais e da diretora, não dando nenhuma informação a respeito do movimento. Esse fato pode demonstrar um aprendizado tácito, que ocorreu com as crianças que participaram do movimento sem haver uma explicação sistematizada sobre os comportamentos permitidos ou não.

Paralelamente a esses acontecimentos, as crianças ainda tiveram que enfrentar a questão da discriminação, não só por parte do pessoal da escola - funcionários, professoras e diretora - como também pelos próprios colegas de sala de aula, filhos dos assentados da Área I.

A fala de uma mãe relata muito bem o sentimento de rejeição sentido pelas crianças, evidenciando a marginalização sofrida na escola:

"Quanto a preocupação que tinha aqui, é que as crianças não eram aceitas na escola na área I, não eram aceitas, elas não iam na escola..." (mãe participante da liderança)

"(...) Das crianças das famílias da área I, por parte até dos funcionários da escola, da direção da escola, marginalizava as crianças, e muitas vezes as crianças abandonaram, por causa disso. Por serem xingadas, né... as crianças do barraco, como eram chamadas..." (mãe trabalhadora líder) (grifo meu)

No relato confuso de uma mãe de seis filhos, pode-se perceber a discriminação sofrida tanto pelas famílias da Área I com o do pessoal da escola, levando as crianças à desistência temporária das aulas.

"(...) Falavam que eles não queriam mais ir à escola porque as professoras tinham eles como ladrao de terras... quando eles erravam uma continha ou qualquer leitura, falavam: "Vocês não sabem bem, depois vão ficar orelhudos, que nem aqueles que roubam terra...". Então, eles sentiam isso como uma massacre, né". (mãe líder do movimento) (grifo meu)

Sobre essa questão, a pesquisa realizada por ANTUNIASI & ANDRADE (1991) aponta uma situação semelhante de discriminação sofrida por crianças do assentamento de Horto de Silvânia (Araraquara I) em escolas urbanas, principalmente por parte dos docentes, evidenciada nos relatos sobre os problemas enfrentados com as crianças na escola. Estas eram consideradas diferentes das demais por não terem um amadurecimento da coordenação motora fina devido ao não manuseio prévio do lápis e papel. Essa defasagem foi apontada como uma tendência a se acumular com as ausências das crianças às aulas determinadas pela necessidade de ajudar os pais no trabalho da lavoura. As professoras também reclamavam quanto ao aspecto da limpeza e apresentação da criança na escola. Esses fatores conduziram alguns professores a um comportamento discriminatório em relação às crianças do assentamento, marginalizando-as no cotidiano de sala de aula e assim, levando-as à repetência e evasão escolar.

No relato de uma mãe líder do Movimento, percebe-se a apreensão dos mesmos aspectos assinalados no estudo acima:

(...) Então, elas chamavam: "as crianças do barraco" e as crianças eram assim... marginalizadas perto de outras crianças, não tinham roupa prá ir prá escola. Elas iam com roupinha humilde, descalço. Você pode perceber que ainda hoje vai criança descalça prá escola... porque tem criança que não tem sapato prá ir prá escola e chegavam lá e muitas vezes a diretora da escola, marginalizava eles por causa disso. "Não pode vir prá escola descalço!"... "Mas professora, eu não tenho sapato"... "Então não venha prá escola, porque prá vir à escola, tem que vir calçado e com roupa!"... E as outras crianças viam aquilo e (...).

É interessante notar uma certa discriminação dos trabalhadores "acampados" pelos assentados, demonstrando uma ausência de identidade entre eles, apesar de pertencerem a um mesmo segmento social. Porém, não é uma discriminação generalizada, pois houve também um grande apoio nas questões logísticas, desde a permissão do acampamento em suas terras, como na questão da alimentação. Mas parece que "ser assentado há algum tempo" leva a um distanciamento da condição "sem-terra". Isto repercutiu dentro do espaço escolar, agravando a discriminação sofrida por parte do pessoal da escola, resultando na marginalização e exclusão das crianças acampadas.

Nas palavras de uma trabalhadora líder,

"Eu não entendo por que a professora, a diretora discriminava tanto aqui... E até que um dia a cabeça de alguns alunos também achavam que eles eram diferentes... sendo que eles lá também precisaram de uma ocupação de terra e eles também vivem em terra do Estado".

Percebe-se nesta fala, uma manifestação clara da ambiguidade dos assentados da Área I que, por um lado são portadores da mesma trajetória de luta em busca de terra, e por outro lado, são tomados por um estranhamento em relação a novos grupos que lutam pelo mesmo objetivo.

As questões da não identificação entre os trabalhadores assentados da Área I e o novo grupo (Área IV) podem ser explicadas pelas novas necessidades do primeiro grupo, a partir de experiências concretas de vida em situação de assentamento. As famílias entraram na terra da mesma forma que a Área IV, ocupando uma área da fazenda. Nessa época, em 1984, havia mobilizações isoladas de trabalhadores que lutavam pelo acesso à terra e Pirituba foi um dos primeiros assentamentos do Estado de São Paulo. A obtenção de recursos através de financiamentos bancários ou de ONG's possibilitou a compra de um grande maquinário para a produção agrícola, bem como criou a

necessidade dos trabalhadores se associarem para administrar os "negócios" do assentamento. A imagem de um assentamento considerado como modelo para a implantação de outros deu a esses trabalhadores uma importância a que não estavam habituados, parecendo possível a concretização do sonho de se tornarem pequenos produtores independentes num curto prazo de tempo. E agora, após quase 10 anos na terra, essa identidade que continua no imaginário porque as famílias ainda estão lutando para se emanciparem economicamente, não é suficiente para evitar esse estranhamento em relação ao novo grupo de trabalhadores sem-terra, como se não pertencessem mais a uma mesma categoria social.

Os acontecimentos que marcaram a trajetória dessas crianças no processo de escolarização permitem compreender melhor todo o significado da luta pela oferta educacional. Além dos obstáculos concretos como a violência dos jagunços e dos policiais militares, impeditivos à frequência na escola, as crianças viveram um processo de rejeição por carregarem consigo a identidade de serem filhos dos "sem-terra", sinônimo de "baderneiros" e "vagabundos", na concepção dos setores dominantes da sociedade civil.

Na luta pela permanência de seus filhos na escola, os pais recorreram a instâncias superiores à direção da escola, convocando uma reunião com a Delegacia de Ensino de Itapeva, a direção da escola e uma comissão representativa dos pais da Área IV. Foi feita uma exposição sobre o significado e objetivos da luta do movimento dos sem-terra, na tentativa de informar sobre a realidade dos assentamentos rurais da qual a escola faz parte. A conversa foi conduzida com ênfase na questão do direito que aquela população reconhecia como legítimo - o direito à educação.

"(...) A gente explicou a realidade, o clima que a gente estava vivendo, o problema das crianças, que estava sendo prejudicial... que a gente tem o direito de exigir o que a gente precisa, o direito da gente e então a gente colocou tudo prá eles".

Após os esclarecimentos, ficou evidente a necessidade de se ter uma escola para as crianças acampadas, deixando explícita a futura reivindicação quando em situação regularizada de assentamento. Essa reunião também foi positiva no sentido de conseguir a garantia de vagas nas escolas da cidade, como também para sanar as diferenças existentes entre as duas áreas, permitindo a partir desse entendimento, a frequência e a assistência normal das aulas. A manifestação da discriminação foi diluída no tempo pela convivência entre os grupos.

Neste assentamento, a luta pela educação permaneceu no patamar da garantia de vagas na escola mais próxima, cuja marca imprimida foi a do enfrentamento, do confronto, da violência e da discriminação.

Nesse sentido, essa população, além de insuficiência da oferta educacional característica da zona rural, demonstrou uma certa resistência face às dificuldades impostas na luta pelo acesso a escola. Essa resistência, entendida como uma não aceitação da situação dada, parece ser resultante de um processo educativo vivido no interior do movimento de luta pela terra. Pela terra, não há desistência. Pela educação, verificou-se que também não há. E na ausência da escola, se dá a luta pelo acesso escolarização.

No **Assentamento Sumaré II**, a luta pelo acesso a educação escolar também se deu num momento anterior à constituição do assentamento, no período em que as famílias estavam assentadas no Horto Boa Vista. Com a preocupação de garantir a escolarização para a população assentada, os trabalhadores se uniram e criaram a Comissão de Educação, composta por pais, homens e mulheres, e coordenada por uma liderança feminina.

Como moravam provisoriamente nesta área, as famílias não podiam reivindicar uma escola para seus filhos no local onde residiam, tendo estes que estudar nas escolas da vila mais próxima ao assentamento. Nesse momento, a função da Comissão

consistiu em garantir o atendimento da demanda pela escolarização das crianças do grupo.

Nesse assentamento, a educação para adultos também foi logo detectada como uma necessidade que impunha uma superação emergente, frente à constatação do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores e do número de analfabetos (20%) existentes no grupo¹. A Comissão providenciou um curso de alfabetização, ministrado por estudantes universitários que se dispuseram a dar aulas para os trabalhadores. O curso ocorreu fora do âmbito oficial; as aulas eram dadas à noite, na casa de um dos trabalhadores assentados.

Percebe-se que a educação era concebida pelos trabalhadores naquele momento, como um instrumento de capacitação para os confrontos cotidianos da prática política. As negociações com o Estado, as viagens para grandes centros urbanos, os esclarecimentos para a opinião pública, a busca de apoio à entidades e a população em geral exigiam um mínimo de conhecimento da leitura, escrita e cálculos para a obtenção do êxito nestas tarefas.

A situação de assentamento cria nos trabalhadores a necessidade de lidar com novas questões tais como o planejamento do trabalho agrícola, a comercialização da própria produção, a administração dos recursos obtidos através dos financiamentos bancários e a relação com o Estado nas questões técnicas, em que a aquisição do saber elementar se fazia necessária. Essas novas necessidades exigem um aprimoramento do saber elementar, para capacitá-los a enfrentá-las.

"(...) uma coisa que a gente sentia muita preocupação: ia fazer uma contabilidade, o dinheiro passava ou ia pedir um crédito, essas coisas ... a maioria do pessoal não entendia nada. E daí, o que

1. Relatório dos dados sobre educação dos Assentamentos de Sumaré I, Sumaré II e Grupo dos "Sem Terrinha"; coordenação da Profa. Samira K. Peduti, da UNESP - Campus de Rio Claro, dez. 1991.

acontecia: começava a criar conflito, a desconfiança. Porque se eu não sei ler, o cara está falando em número, mostrando na lousa, fazendo uns quadros bonitos na lousa ou escrevia na caderneta e dava pra ele. O sujeito ia embora ... sentia preocupação, as vezes tinha vontade de perguntar uma coisa, uma dúvida ... ele levava pra casa. Daí, entrava em casa, sentia assim ... surgia desconfiança porque a pessoa não entendia bem a contabilidade, a matemática ... e o engenheiro falava assim numa linguagem bem de engenheiro porque ele estava ali cumprindo o papel dele, do Estado ... e eu sentia assim que aquela briga era uma questão de não saber ..." (Coordenadora - Comissão de Educação)

A fala da coordenadora da Comissão retrata muito bem a situação vivida frequentemente pelos trabalhadores portadores de escolarização mínima, prejudicando sobremaneira a organização e a participação efetiva nas decisões tomadas coletivamente pelo grupo.

Ao serem transferidas para a área definitiva do Horto de Sumaré, em julho de 1985, as famílias entraram numa terra onde nada existia, tudo era necessidade: construir moradias, abrir estradas, plantar, produzir, furar poços, providenciar sistema de saneamento básico e energia elétrica, enfim, uma infra-estrutura mínima para a sobrevivência das famílias. Tendo onde se abrigarem e o que comerem, ou seja, tendo as necessidades básicas satisfeitas, outras necessidades se fazem presentes, tais como o atendimento à saúde e o acesso a educação.

No **Assentamento de Sumaré II**, a oferta escolar local não se deu por iniciativa do Estado, nem pelo órgão responsável pela implementação dos projetos e nem pelo poder local. A escola foi resultado do movimento organizado de luta dos trabalhadores, coordenado pela Comissão responsável.

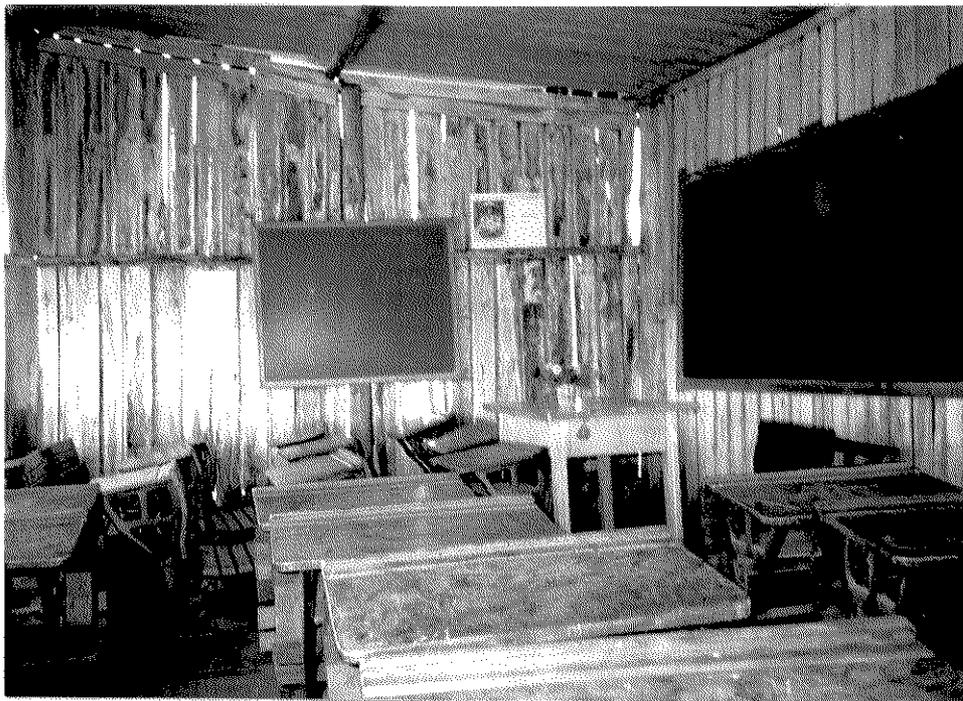
A luta pela educação teve prosseguimento com a reivindicação por uma escola dentro do projeto de assentamento. A trajetória dessa luta foi semelhante às mobilizações urbanas por educação constatadas por CAMPOS (1992:76), em sua pesquisa na zona sul da cidade de São Paulo: primeiramente, a luta pela

construção de uma escola provisória, contando com o trabalho de mutirão dos próprios trabalhadores assentados; em seguida, a luta por professores, pelo funcionamento da escola até a 4ª série; a não multisseriação; a luta pela merendeira, por materiais escolares; e posteriormente, a construção de um prédio escolar definitivo.

A fala da coordenadora da Comissão ilustra bem como foi esse momento, revelando a dificuldade por eles enfrentada para a construção e funcionamento da escola no assentamento.

"(...) Porque nós não podemos juntar e construir um barraco para as nossas crianças estudar. Se nós montar um barracão, as nossas crianças estudam aqui. Daí, fomos na Pirelli, fomos numa firma que tem aqui em Hortolândia pedir aquelas madeiras de construção, aqueles tablados. Daí eles deram algum cerrado pra gente. Daí, falamos ... "olha gente, vamos construir isso aqui em mutirão". A gente fomos lá, despregamos tudo aquelas madeirinhas, veio tudo assim ... um estrado, tinha que tirar tudo aquelas madeirinhas e emendar, pedaço por pedaço, para construir a escola que nós temos hoje. E com essa construção dessa escola, as crianças começaram a estudar aqui".

A escola foi construída em 1987, funcionando em condições muito precárias. Seu prédio consistia num barraco de madeira, de aproximadamente 32 m², telhado de brasilit e chão cimentado. No inverno, os ventos frios penetram livremente na sala de aula através das frestas existentes entre as tábuas das paredes.



A primeira escola de madeira, com a disposição das carteiras arrumadas de uma classe multisseriada - Assentamento de Sumaré II - 1991.

No início, devido a falta de apoio da Prefeitura e outros órgãos governamentais na compra do material básico, a escola foi equipada com os recursos dos próprios trabalhadores - mobiliário, material escolar, equipamentos de cozinha - o que pode ser observado na fala de uma assentada, que conta o sacrifício e empenho das famílias na luta pela escola.

"(...) No início, um balde fomos nós que colocamos na escola, o poço fomos nós que furamos, ... fomos nós que construímos, as panelas que tinham lá fomos nós que levamos ... até bacia, balde, assadeiras que servem para servir a merenda (...) a comunidade resolveu pôr, tem uma mesa radial que eu ganhei de presente de casamento, é a mesinha que a professora usa ... a estante que tem lá é de madeira, eu doei a minha estante prá por lá, prá por livro das crianças... Então, é pra você ver que apoio de fora ... praticamente nenhum" (trabalhadora - Comissão de Educação).

"(...) só essas crianças enchendo caminheta de esterco, tirando o pouquinho, a migalha que tem dentro de casa prá ajudar na escola, isso ninguém nunca falou ... E tem mãe que às vezes tira o último litro de óleo daqui de dentro (de casa), como foi na última festinha, prá ajudar a fritar pastel prá vender, prá comprar material prá crianças, e não é pro filho dela, é prá todas as crianças, todas as crianças da comunidade também" (trabalhadora - Comissão de Educação).

No início do funcionamento da escola, a questão da merenda escolar foi resolvida com o apoio das mães que se uniram para fazer a merenda dos alunos, num trabalho organizado, e sistema de rodízio: cada semana era uma mãe que fazia a merenda. Esta também foi uma conquista da Comissão de Educação que precisou ir à Prefeitura fazer valer seus direitos. A merendeira só foi contratada em 1991, depois de quatro anos de existência da escola.

"A merenda nós que fazemos aqui ... depois de muito tempo e nós temos uma merendeira que foi uma luta muito grande prá gente conseguir que a Prefeitura liberasse uma pessoa para trabalhar aqui... a serviço da comunidade, de um povo que constrói. A gente está produzindo, não é só prá nós, é prá população, nós pagamos ICM, nós compramos adubo, nós compramos semente e vamos pagando ICM. Então essas coisas que a gente paga tem que ser voltada de uma forma ... e uma das formas não mais justa que pôr uma merendeira para ... é um direito público ... então, nós exigimos uma merendeira. Mas todo mundo sabe que essas reivindicações foram dois anos trabalhando de voluntários, sabe, realmente de luta ...".
(Coordenadora - Comissão de Educação)

O trabalho voluntário dos pais nas suas horas de folga é um tipo de auto-ajuda, uma prática sempre presente nas mobilizações populares por educação (CAMPOS, 1992:87), inclusive incentivadas por muitas políticas sociais devido ao rebaixamento dos custos.

No assentamento **Sumaré II**, o trabalho coletivo no sistema de mutirão, apesar de caracterizar uma exploração da população assentada, tem um lado positivo, apontado por FUCHS in (CAMPOS, 1992), que é de reforçar as relações sociais entre os participantes, reafirmando a identidade coletiva do grupo.



A construção da nova escola, com o trabalho coletivo da população assentada - Assentamento Sumaré II.

Após a construção da escola, um novo problema foi colocado aos trabalhadores: quem viria dar aula para as crianças.

"Outra grande luta que a gente teve foi a primeira professora que nós tivemos. Escola rural, aqui na região é assim, principalmente em assentamento ... depois que todas as professoras que já pegaram suas classes, ... essas escolas são as professoras que estão iniciando, e assim faz uma peneira" (Coordenadora - Comissão de Educação).

Com a autorização para o início das atividades escolares, a primeira professora foi aquela com pouca experiência no trabalho docente, e que no momento de distribuição de aulas, não teve outra escolha senão assumir a escola rural do assentamento Sumaré II.

Na fala de uma trabalhadora líder, a primeira professora não se adaptou à situação:

"Então ela reclamava muito, que a escola não tinha nada, e não tinha mesmo ... porque o Estado nunca deu nada mesmo, até hoje nunca teve uma escola aqui porque nunca deu nada ... mal ele dava uma professora pra gente e paga o salário dela, que por sinal é mixo".

A ausência do Estado nas questões relativas a educação é visível, através das táticas de protelamento e o empurra-empurra entre as diversas instâncias administrativas da Secretaria de Educação. SPÓSITO (1989) também registra em sua pesquisa sobre as mobilizações por educação no período de 70-85, em São Paulo, que esta postura do Estado em nada mudou ao longo das últimas décadas.

Na opinião de um trabalhador líder, as razões que levavam o Estado a dificultar a autorização do funcionamento da escola dentro do assentamento, estavam ligadas a uma questão política: "enquadrar" os trabalhadores nos "esquemas oficiais", não permitindo a criação de um espaço que possibilitasse uma autonomia em termos de educação. A questão central visualizada por uma liderança era garantir a dominação ideológica veiculada no espaço da escola.

"(...) mas não desenvolve (em todos os assentamentos) a escola dentro do assentamento por uma questão política; (...) e outro assentamento que tem condições, mas aí é questão política do prefeito local e da Delegacia de Ensino local, a não desenvolver uma educação melhor no assentamento e dar o ensino que convém pra eles, e aí eles alegam ... vão em cima da

lei, que tem que ter um mínimo de crianças e tal ... então funciona precariamente. Aqui nós não conseguimos classe, mais salas de aula por questão política, querer basear o que está escrito na lei. Mas, se tivesse vontade política, isso era superado." (grifo meu)

Para este trabalhador, a escola oficial é o modelo da escola capitalista, que ajuda a reproduzir a desigualdade e a inculcar a ideologia dominante nas novas gerações (PAIVA, 1980). Em vista disso, qualquer projeto de emancipação seria impossibilitado pelo Estado, até mesmo o funcionamento da escola no interior do assentamento.

Ainda nesta fala percebe-se que a lei, para este trabalhador assentado, é uma expressão de uma posição política, ou seja, a lei instituída é contrária aos interesses dos dominados, e portanto perde sua legitimidade pois reflete somente os interesses de uma minoria. Sob esse prisma, é possível negá-la.

Uma outra fala de uma trabalhadora líder, que retrata o mesmo sentimento:

"Será que não tem uma política de educação também pra minoria?... se fosse escola particular, eles não teriam esse problema!"

Um aspecto importante a assinalar é a ambiguidade na luta pela escola. Na visão dos trabalhadores, esta é tida como uma escola capitalista, ou seja, um lugar de transmissão de conhecimentos e valores contrários aos interesses dos trabalhadores assentados. Há, portanto, um julgamento negativo do modelo da escola, aliás o único modelo de escola que conhecem, ao mesmo tempo que a reconhecem como um direito a seu acesso, e desta maneira, a luta por ela.

A situação de displicência teve ainda como agravante a imagem negativa que a opinião pública manifestava em

relação aos assentamentos, prejudicando as negociações entre a Comissão de Educação e a Delegacia de Ensino de Sumaré.

"Lá, passava uma idéia muito assim, deturpada do assentamento, que era gente difícil de trabalhar, e isso dificultava, punha medo nas professoras. Ninguém queria vir para cá. Quando vinha, já vinha assim meio rude. Vamos tratar esse pessoal meio no pau mesmo, vamos castigar porque é um pessoal petista, um pessoal politiqueiro, não é? ... elas tinha medo da gente, pensavam que a gente era um bando de marginal ou coisa parecida. Então, a primeira professora que veio trabalhar com a gente, ela veio com essa idéia, que ia trabalhar com um pessoal que não estava nem aí com a educação, que não iam se preocupar com a educação. Era mandar nas crianças lá e esquecer. Mas aqui era o contrário, tinha essa Comissão e a gente estava preocupado em acompanhar ... a gente começou a sentir que ela vinha quando queria, não ensinava nada (...)"
(Coordenadora - Comissão de Educação).

O relacionamento dos trabalhadores com o Estado, em suas várias instâncias ocorre de forma diferenciada. Na Secretaria da Educação e mesmo na Delegacia, o enfrentamento se dá com base nas leis e nas orientações políticas que regem a legislação, tornando um diálogo mais difícil para os trabalhadores. Já em instâncias com maior proximidade, como os professores, em que a relação se dá a nível "face to face", é possível resolverem os problemas mais facilmente.

Apesar do empenho da comunidade para o funcionamento da escola, o grupo não estava satisfeito com a maneira como a escola vinha funcionando: com classes parcialmente multisseriadas, ou seja, uma professora para cada duas séries. Os trabalhadores queriam uma escola que tivesse **uma professora para cada série escolar**.

Dois anos foi o tempo em que os trabalhadores passaram reivindicando, junto aos órgãos competentes do Estado, a construção de uma nova escola para, além de garantir melhores condições de ensino, ampliar as oportunidades de escolarização da

comunidade assentada. Os trabalhadores queriam uma classe de Pré-Escola, o Curso Supletivo e o Curso de Alfabetização de Adultos. Mas para viabilizar o funcionamento desses cursos, era preciso primeiramente contar com uma infra-estrutura, uma instalação física adequada.

Sendo assim, o grupo resolveu construir uma nova escola, mais ampla, com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma área coberta. A nova escola foi projetada pelos próprios trabalhadores, sendo financiada por uma organização não governamental, cujos recursos foram suficientes para a aquisição de grande parte do material necessário à construção. Após o início da obra, com o esgotamento dos recursos obtidos, foi necessário o apoio do DAF e da Prefeitura Municipal para a conclusão do projeto. Toda a mão-de-obra foi dos próprios assentados, ora em regime de mutirão, ora com equipes mais especializadas - pedreiros, marceneiros.

"... novamente nós vamos fazer o máximo prá pôr esta escola de pé ... as nossas crianças não vão ficar lá naquele barraco de madeira que está caindo, correndo risco ..." (mãe trabalhadora participante da Comissão de Educação).

A luta pela escola continua seguindo os mesmos passos das mobilizações populares de bairro da zona urbana: de uma escola precária para a construção do prédio escolar definitivo.

A nova escola, cuja construção foi iniciada em 1991, foi inaugurada no início do ano de 1992. A nova instalação permitiu retomar os projetos de ampliação da oferta de ensino que a população assentada tinha para a educação.

O espaço escolar assume uma dimensão simbólica para a população do assentamento que vê nele, um espaço social múltiplo: além da prática educativa, também destinado a outras atividades comunitárias. É o espaço das reuniões e assembléias,

das comemorações, das festas, enfim, um local que assume um valor simbólico para a comunidade, no sentido de ser o lugar solene dos grandes acontecimentos.



O lugar da comemoração pela inauguração da energia elétrica. O lugar de receber as autoridades, decorado com os produtos do próprio assentamento - Assentamento Sumaré II, 1992.

É possível observar que a procura educacional concretizada na luta pelo acesso a escola esteve presente neste grupo tendo como consenso a importância da escola dentro da área de assentamento. Para a população assentada, a escola em sua base territorial pode ter mais de um significado: para a liderança, a escola é um espaço onde vai se dar a formação e capacitação dos futuros cidadãos do campo; isto implica em ter um certo controle do processo de escolarização elementar para as crianças assentadas, através de uma participação efetiva da comunidade na escola. Além dessa integração, é possível intervir no processo

pedagógico-metodológico, de acordo com os interesses ideológicos dos trabalhadores. Enquanto que para a não-liderança, a escola dentro do assentamento não assume essa possibilidade de intervenção, mas somente representando a facilidade quanto a seu acesso.

É importante lembrar que esses trabalhadores que questionam a qualidade do ensino, possuem a experiência da vida urbana, o que talvez o possibilite visualizar que tipo de educação quer para seu filho, valorizando a oportunidade de intervenção na escola.

A luta pela educação em Sumaré II desenvolveu-se tanto a nível quantitativo - na obtenção do equipamento escolar, professores, cursos - como a nível qualitativo, na medida em que houve preocupação em evitar as classes multisseriadas e atendimento a diferentes faixas etárias. A construção do prédio novo significa melhorar as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, um aproveitamento mais adequado da ação pedagógica.

Há autores¹ que, ao discutirem a qualidade da demanda por educação, alegam uma desqualificação da demanda popular expressa nas reivindicações por vagas e prédios escolares e não havendo uma preocupação com a qualidade de ensino propriamente dita, o que é reforçado pela falta de empenho dos órgãos oficiais. Entretanto, Maria Malta não compartilha dessa afirmação, defendendo a necessidade de maior divulgação dos movimentos pela qualidade de ensino que, às vezes, ficam invisíveis diante da luta por melhorias das condições materiais das escolas frequentadas pela população pobre (CAMPOS, 1991). Este parece ser o caso de Sumaré II.

É importante ressaltar o caráter educativo do movimento social que parece ter dado aos trabalhadores um aprendizado no processo de luta pela terra, remetendo-os a novas

1. Ribeiro, Sérgio Costa e Tedesco, Juam Carlos in CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.79, p.56-64, 1991.

formas de luta para atender as necessidades de educação escolarizada.

A luta pela educação já era uma prática desenvolvida tradicionalmente pelos trabalhadores da terra que sempre buscaram atender suas deficiências escolares. Nesse sentido, recorriam a várias estratégias, tais como a mudança para fazendas que possuíam escolas, ou os filhos morando em casas de parentes, na cidade, para estudar. A situação de assentamento vem favorecer novas formas de luta pela educação como a implantação de uma escola em sua base territorial, possibilitando uma intervenção na mesma para garantir uma boa qualidade de ensino, sob o ponto de vista da liderança dos trabalhadores.

Nesse sentido, o **Assentamento Reunidas** parece endossar a afirmação acima, pois foi possível verificar que a luta pela educação se deu efetivamente nos grupos em que os trabalhadores participaram da luta pela terra.

O Grupo dos 44, o primeiro grupo a entrar na fazenda, já encontrou como possibilidade de acesso ao ensino uma escola isolada, denominada pelos trabalhadores de "escolinha da CESP", oferecendo da 1ª a 4ª série do 1º Grau.

Essa escola foi resultado da luta dos trabalhadores pertencentes a um outro assentamento, Promissão, localizado ao lado da fazenda Reunidas. As 21 famílias deste assentamento, implantado em 1984, se organizaram em uma Comissão para reivindicar uma escola junto à Prefeitura, no município de Promissão. Inicialmente conseguiram um barraco de madeira, onde uma professora passou a ministrar aulas para as primeiras quatro séries do ensino básico, em regime de multisseriação, atendendo a demanda da população assentada. Outra reivindicação atendida foi o transporte para levar para a cidade, aquelas crianças que cursavam além da 4ª série. Apesar da precariedade da escola, o seu funcionamento foi quase que imediato, pois entraram na terra no final do ano, e no ano seguinte, as crianças já tinham onde estudar. Em 1985, uma nova escola foi construída, em alvenaria,

com duas salas de aula, unidocente.

Com a implantação do Assentamento Reunidas, a demanda educacional cresceu sobremaneira, pois foram assentadas progressivamente no ano de 1987, cerca de 500 famílias. Quase todas as crianças, com exceção do setor de Penápolis, passaram a frequentar a "escolinha da CESP". Para atender essa demanda, a reivindicação por escolas era somada ao transporte, pois a área da fazenda é muito extensa, dificultando o acesso à escola pelas crianças de quase todos os setores.

Foi relatado por alguns pais do Setor de Penápolis uma certa resistência por parte das escolas de Promissão em aceitar as crianças assentadas. As famílias deste setor procuraram matricular seus filhos em Promissão porque a escola da CESP era muito distante, cerca de 25 km, e a cidade ficava somente a 6 km do seu local de moradia. Na opinião destas famílias, até hoje há uma certa parte da cidade que não é favorável ao assentamento, sendo esse comportamento reconhecido através da recusa de alguns serviços públicos.

É importante observar que neste setor de famílias que foram cadastradas¹, não houve organização coletiva para que obtivessem vagas nas escolas da cidade. Tentou-se solucionar o problema de forma individual, cada família por si.

Era emergente a necessidade de escolas para atender as crianças assentadas.

As famílias cadastradas foram solicitar junto ao poder local, a construção de escolas no interior do assentamento, pois o transporte das crianças era uma preocupação para os pais. Essa solicitação foi um pedido formal dos trabalhadores assentados, que na visão dos próprios, não se caracterizou como forma discutida e planejada de mobilização coletiva. Na opinião das famílias, suas reivindicações foram atendidas sem demora, pois no ano seguinte duas escolas começaram a funcionar em casas

1. Está sendo denominado "cadastrado" aquele trabalhador que não participou das fases de ocupação e acampamento, optando por aguardar o cadastramento e a ordem oficial para a entrada na terra.

já existentes na fazenda.

O pronto atendimento das reivindicações para o funcionamento das escolas neste assentamento, ainda que de forma precária, se deu devido a grande demanda existente. Já a construção das escolas se deu com base na noção do direito ao acesso a educação para todos.

O Grupo de Campinas, o último grupo a ser assentado na fazenda depois de uma fase de confronto com o Estado e até mesmo com as famílias cadastradas, teve um envolvimento diferenciado dos demais trabalhadores. Desde a fase de acampamento, foi formada uma Comissão Escolar, que tinha como objetivo cuidar da escolarização para as crianças. Essa Comissão, formada basicamente por mulheres, não só providenciou a matrícula das crianças desse grupo na "escolinha da CESP", como as acompanhava no trajeto do ônibus, visitava a escola sistematicamente para assistir de perto o tratamento que era dado às crianças, além de cuidar de questões mais pontuais como material escolar, merenda, etc.

Essa Comissão Escolar, tão envolvida com a questão da escola, da mesma forma que exigia seus direitos, também era solicitada a resolver problemas de comportamento das suas crianças. Havia frequentes queixas sobre a rebeldia das crianças por parte dos professores, o que levou a Comissão a investigar mais a fundo se as queixas procediam, ou era um comportamento discriminatório do pessoal da escola. O que foi constatado pela Comissão, segundo seus integrantes, foram comportamentos de não-aceitação, não-concordância por parte dos alunos a tudo que era discutido na escola, interpretado imediatamente como um reflexo da organização do grupo na luta pela terra.

Tão logo esse grupo foi assentado em seu lote definitivo, a Comissão Escolar solicitou a construção de uma escola neste local. Entretanto, o que conseguiram foi a transferência das crianças para uma escola mais perto do local para onde se mudaram. A Comissão Escolar, ao verificar as condições em que a escolarização se efetivava, não ficou

satisfeita: cada fileira era uma série escolar, e em cada carteira sentavam quatro crianças, pois o número de alunos excedia a capacidade física da escola.

Essa situação foi refutada imediatamente pela Comissão que passou a pressionar a Prefeitura para a construção de uma escola no assentamento. Diante da comportamento irreduzível desse grupo de mulheres, nova solução foi dada ao caso: num barracão de madeira disponível naquele momento no assentamento foi improvisada uma escola, enquanto era construído um prédio escolar que permitiria melhores condições de escolarização.

Mesmo com o funcionamento das escolas emergenciais no interior do assentamento, a demanda pela escola ainda era grande; os assentados sentiam necessidade de ampliação da oferta de ensino na região.

O Grupo dos 44, localizado mais próximo da "escolinha da CESP", reivindicava a ampliação da escola com o funcionamento para até a 8ª série do 1º Grau. Face a pressão exercida pelos trabalhadores, a escola ganhou novamente, em 1988, a atenção dos políticos da cidade, mas somente em 1991 a escola foi ampliada, ganhando mais 3 salas de aula e outras dependências exigidas para o funcionamento de uma escola regular de 1º Grau.

Para esta nova conquista, os trabalhadores contaram com o apoio da esposa do assessor do Prefeito que, sensibilizada com o acampamento dos trabalhadores sem-terra na beira da estrada, ajudou a agilizar a ampliação da escola, tornando-se diretora posteriormente.

É possível observar que, havendo uma demanda significativa pela escola, como foi a do Assentamento Reunidas, ainda assim ela é atendida como resultado da organização e da luta dos demandantes. Verifica-se também que houve mobilização coletiva somente por parte dos grupos que se envolveram com o movimento de luta pela terra. Isso pode ser mais claramente notado no caso do Grupo de Campinas que, ao fazer pressão junto

ao poder local, tinha como resposta soluções paliativas, provisórias. O exemplo disso foi a transferência das crianças para uma escola sem condições de receber mais crianças além das que já a frequentavam. Entretanto, a resistência dos trabalhadores se fez presente, exigindo condições mais adequadas de escolarização para as crianças assentadas.

A construção de novas escolas nos setores dos grupos cadastrados foi resultado da mobilização do grupo de Campinas que, na exigência de escolas para atender a demanda do seu grupo, conseguiu um comprometimento da Prefeitura para a construção de prédios escolares em todos os setores. Portanto, essas escolas novas foram construídas em 1991 e 92, cinco anos após o pessoal cadastrado ter entrado na terra.

Um aspecto interessante a ser considerado na questão do atendimento da demanda escolar, é que o Assentamento Reunidas trouxe para o município de Promissão, de 32 mil habitantes, o desenvolvimento econômico, multiplicando seu comércio e aumentando cerca de 40% o movimento dos negócios¹. Tendo isso em vista, é possível compreender a construção de novas escolas hoje. Mas, no início da implantação do projeto, houve dificuldade para atender a população assentada no que diz respeito aos serviços públicos, e uma certa resistência por parte da população em aceitar a viabilização de um projeto de reforma agrária no município. O sucesso deste assentamento, tornando-se um dos mais produtivos do Estado de São Paulo, colocou em evidência o município de Promissão, hoje com uma boa imagem dos trabalhadores assentados.

A luta pela educação, em **Reunidas** pode ser considerada portadora de várias experiências, porém semelhantes aos movimentos populares urbanos citados por CAMPOS (1992) da reivindicação por vagas nas escolas já existentes à luta por escolas precárias, e depois a melhoria dos equipamentos escolares, como também a ampliação da oferta de ensino.

1. Revista Globo Rural, Ano 9, n.96, outubro de 1993.

É importante ressaltar a existência de focos de organização social dentre a maioria das famílias que demonstraram não ter uma tradição associativa. Como diz CHAUI (1986), quando há uma forma de organização, é nesse coletivo que se elabora um conhecimento crítico de sociedade, uma avaliação da condição de vida presente, e até mesmo as possibilidades de modificá-la. O Grupo de Campinas, em todas as questões, inclusive as de educação, toma as decisões no coletivo. Quando não há nenhuma forma de associação, a elaboração de um saber que auxilie as avaliações e as decisões se dá na esfera da família.

Sob o ponto de vista de um movimento social, é no coletivo que as estratégias e as ações reivindicatórias se configurarão como uma forma de pressão, com maiores possibilidades de obtenção de sucesso do que de maneira individualizada. A construção das escolas nos setores de trabalhadores cadastrados, em **Reunidas**, só foi iniciada após a mobilização do Grupo de Campinas.

A luta pela educação nos assentamentos de **Sumaré II**, **Pirituba IV** e no Grupo de Campinas (**Reunidas**), configurou-se como uma demanda de cunho político, reivindicando o direito ao ensino básico, por igualdade de oportunidades de acesso à educação.

Segundo ARROYO (1982), a luta pela escola remete à questão do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito para o povo que parece estar reclamando sua participação nos direitos civis e políticos básicos como também nos benefícios da riqueza socialmente produzida.

O governo de transição democrática, com a mudança da forma de se fazer política, criou uma maior abertura do espaço de negociação com os setores populares, possibilitando uma acentuação dos movimentos sociais em geral (CARDOSO, 1983). Na educação, ARROYO (1982) reafirma essa leitura, lembrando que a expansão da instrução pública às camadas desfavorecidas da cidade

e do campo é uma questão ligada à construção de uma sociedade democrática que é repensada com a possibilidade de uma abertura de negociações políticas.

A luta dos trabalhadores assentados pela educação de seus filhos passa pela questão da cidadania - pela conquista de direitos, pela igualdade de oportunidades. Entretanto, esse caráter político da luta pela educação só fica mais explícito nos grupos que vivenciaram a luta pela terra.

O movimento de luta pela conquista da terra possibilitou aos trabalhadores assentados uma compreensão maior das desigualdades sociais existentes na sociedade, ampliando a sua visão de mundo. Os trabalhadores, ao tomarem consciência da sua condição de excluídos, através do conhecimento sobre seus direitos e deveres na sociedade, foram assim impelidos a se organizarem para lutar por eles.

Para ilustrar o caráter educativo adquirido no cotidiano da prática política, no movimento de luta pela terra:

"(...) Prá nós, foi uma escola quando nós foi obrigado a sair cada um das suas origens pra gente parar numa periferia de cidade ... (...) essa escola que nunca terminou, e não vai terminar nunca, eu acho que a gente vai sempre aprender; então, nessa escola, a gente conversava com os companheiros sobre a situação que nós vivíamos, que não tínhamos muito dinheiro, mas tinha uma vida tranquila, com saúde, alegre, do jeito do camponês, do roceiro, e que aquela vida é uma vida que... nossa ! nós nem pensava na morte. Chega de repente aqui na periferia da cidade, vê tanta zuada, aí já começa aquele clima nervoso.., aí passamos também por um clima mais nervoso, quando chega no fim do mês e o que a gente ganha não dá para comprar comida, a gente também atravessa um clima nervoso, quando quer entrar no meio da sociedade, quer entrar no meio ..., de dizer assim, na educação e não pode ... quer participar..."
(grifo meu)

"(...) é uma vida muito reprovante, uma situação muito difícil que a gente atravessou, atravessa né, quem mora lá, e que a gente acabou descobrindo que tudo isso é fruto de uma política porca no Brasil ... Posso dizer que 25 anos, eu vivi preso, entendeu ? 25 anos a minha mente viveu presa ... depois, desse tempo para

cá, acho que aí a mente da gente começa a abrir com uma coisa para outra e a gente começa a aprender ... mesmo sem a gente saber ... mesmo sem a gente querer a gente acaba fazendo e a gente acaba aprendendo ... a ver, entendeu? a ter um conhecimento. O que que é que atravança o nosso mundo, que atravança o nosso Brasil."
(trabalhador líder de Sumaré II)

Segundo GRZYBOWSKI (1986:57), "a relação educativa de classe e o movimento social como um todo e os seus participantes é uma relação dialética que se concretiza no e pelo processo de luta". Através do movimento, os trabalhadores desenvolveram na prática a capacidade de participação e intervenção no cenário social e político, e por isto, produzem um saber de suas possibilidades e limites como força social concreta face às outras forças sociais e o Estado".

Os trabalhadores assentados, através do movimento, descobriram-se capazes de participar e interferir na evolução da sua história, enquanto sujeito que a constrói.

A importância da escola no assentamento

Para melhor entender o conteúdo dessa luta, se faz necessário apreender o significado da educação escolarizada para essas famílias.

No início do século, a educação era encarada como um fim em si mesmo, ou como forma de melhorar seu nível da vida no próprio meio rural. Com o advento da industrialização e da urbanização, o estudo passou a ser importante para os filhos como forma de se evadirem do campo em busca de melhores empregos urbanos (DEMARTINI, 1988:32). Segundo a autora, essa forma de encarar o ensino foi generalizada, mesmo entre aqueles que detinham os meios de produção. O ensino, então, foi perpassado pela mudança de valores e de comportamento, com repercussão na

elaboração de outros projetos de vida para os filhos, visando a passagem deles para o meio urbano.

Foi possível verificar um consenso entre os trabalhadores rurais quanto a necessidade e a importância da aquisição do saber escolar. Entretanto, há divergências entre a liderança e a não-liderança, quanto ao conteúdo da valorização do estudo, em todos os assentamentos pesquisados.

O relato de uma trabalhadora não-líder de Sumaré II mostra a valorização do estudo para os trabalhadores da terra como a aquisição de um saber elementar somente para resolver problemas úteis à vida:

"O estudo é importante mesmo prá gente, porque hoje em dia, sem estudo a gente não é nada. Porque a gente está aqui na lavoura, mas ... olha, até pra consulta do INPS a gente precisa de estudo. Cé pega a receita do médico, cê não sabe lê. Pode até tomar remédio errado, então faz muita falta... Mesmo que a gente trabalha aqui, não é como as pessoa que trabalha na cidade que tem que ter diploma prá arrumar serviço ..."

Não muito diferente desta trabalhadora, os assentados que não participaram das ocupações em Reunidas também pensam assim com relação a aquisição do conhecimento escolar: a valorização do estudo passa pela questão da preparação para a vida, tanto na cidade como no campo; contudo, neste assentamento, há relevância quanto à superação do trabalho na roça, visando uma preparação para um bom emprego na cidade.

"Uma pessoa sem estudo é quase inválida"
(trabalhadora cadastrada (Setor de Lins))

"O estudo é a coisa mais importante que a gente pode dar para um filho porque a roça não está fácil, daí o estudo é bom para arranjar emprego na cidade"
(trabalhador cadastrado (Setor de Penápolis))

"O estudo dá preparo para o dia de amanhã, tanto no campo como na cidade. Educação é uma necessidade"
(trabalhadora cadastrada - Setor de Lins)

É interessante ressaltar essas preocupações das famílias de **Reunidas**, tendo em vista que o assentamento é um projeto bem sucedido, e justamente por essa razão, as famílias poderiam se sentir mais seguras quanto ao futuro ocupacional dos filhos.

A valorização do estudo como preparação para atividades urbanas pode ser entendida como uma percepção do modelo de desenvolvimento econômico em que a reforma agrária não consegue nem repor o número de pequenos produtores que se vêm obrigados a abandonar suas terras.

Já o Grupo de Campinas vê a educação escolarizada como uma necessidade para a continuação da luta pela terra, à semelhança das lideranças de **Pirituba IV** e **Sumaré II**. A educação deve focar os interesses dos trabalhadores assentados e os princípios do movimento ao qual estão inseridos para formar futuros cidadãos do campo.

Estes trabalhadores não vêm mais o estudo como um instrumento de superação da condição de agricultor, mas como um meio que o capacite na organização do trabalho tanto agrícola como urbano e na luta para a efetivação de seu projeto de vida. O saber escolar é valorizado pelos trabalhadores assentados, como uma forma de preparação para a organização do trabalho mais tecnicizado, pois a aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos, e de conhecimentos técnicos de agricultura, possibilitará a superação da condição mínima de escolarização dos pais.

A ainda deficiente oferta educacional

A oferta educacional, entendida como as séries e cursos oferecidos, é um dos aspectos de considerável relevância, visto que a partir da sua insuficiência é que se registram as mobilizações para a sua efetivação/superação.

A oferta educacional é considerada deficiente no meio rural, cuja grande maioria das escolas oferece até a 4ª série do 1º Grau e as escolas localizadas no interior dos assentamentos fazem parte dessa realidade.

Em Sumaré II, é possível observar que os trabalhadores visualizam os limites das possibilidades de estudo para a população assentada. Foram tecidas críticas relativas à insuficiência da oferta de ensino, apontando a inexistência das séries finais do 1º Grau e outros cursos considerados necessários pela população assentada, como o Curso Supletivo, a Pré-Escola, e um Curso de Alfabetização de Adultos.

Entretanto, estes trabalhadores não se restringiram somente às críticas, identificando as ausências e se lamentando por não tê-las. Pelo contrário. A começar pelo Curso de Alfabetização de Adultos que, frente a necessidade e a demanda existente, conseguiram professoras para ministrar as aulas para os trabalhadores assentados. Essa foi uma solução que se concretizou na prática, buscando suprir as deficiências educacionais da comunidade e, assim, aumentando a oferta de ensino. A população assentada, liderada pela Comissão de Educação, também se organizou para a construção de uma nova escola, objetivando uma instalação física adequada e exigida para o funcionamento dos cursos pleiteados pelos trabalhadores.

O problema da não preparação para a alfabetização das crianças assentadas foi detectado pela ausência da Pré-Escola. As crianças iniciavam a escolarização com muita dificuldade pois a maioria delas não tinha em seu repertório comportamental, o manuseio do lápis e papel, que requer coordenação motora fina. As crianças viviam sua primeira

experiência em sala de aula somente na 1ª série, acarretando um certo atraso no preparo das crianças para a alfabetização.

Essa questão também foi apontada no estudo de ANTUNIASSI E ANDRADE (1992), realizado no Assentamento Araraquara I, evidenciado principalmente quando as crianças assentadas vão estudar na cidade, propiciando a comparação entre crianças rurais e urbanas com relação ao rendimento escolar, causando a discriminação por parte da professora. No caso de Sumaré II isso não ocorreu pois todas as crianças se encontravam no mesmo nível de conhecimento, não ocorrendo diferenciações no tratamento das crianças.

A partir do ano de 1993, com a construção do novo prédio escolar, a Comissão de Educação não só conseguiu abrir uma classe para a Pré-Escola, atendendo 15 crianças em idade de 4 a 6 anos, como implantou o Curso Supletivo para aqueles que aspiravam dar continuidade aos estudos.

Com relação às séries finais do 1º Grau, os assentados já encontram barreiras no sistema legislativo, pois neste assentamento não há demanda suficiente para reivindicar a ampliação para uma escola de 1º Grau. Outro aspecto desfavorável é a localização do assentamento, apenas 3 km do centro urbano, o que possibilita aos alunos assentados, sem muita dificuldade, o prosseguimento dos estudos na cidade.

A limitada oferta de ensino é também visualizada pelos trabalhadores de Pirituba IV que enfrentaram dificuldades para dar continuidade aos estudos. É importante lembrar que a EEPG(R) Agrovila I é uma escola agrupada, cuja lei prevê o funcionamento até a 6ª ou 7ª séries do 1º Grau.

O projeto de agrupamento de escolas rurais foi pensado como forma de redimensionar a oferta de ensino na zona rural, permitindo ao educando o acesso ao ensino completo de 1º Grau; contudo, esta escola continua oferecendo até a 4ª série, como a maioria das escolas isoladas e unidocentes. A razão desta limitação consiste na estrutura física do prédio escolar, apresentando-se insuficiente o número de salas de aula para o

funcionamento de mais classes, bem como péssimas condições das instalações.

Os trabalhadores da Área I contentam-se com a atual situação da escola do assentamento, satisfeitos em resolver o problema das crianças nos primeiros anos de escolarização. Na visão destas famílias, contar com um equipamento escolar, mesmo precário, já é suficiente para atender a demanda das crianças assentadas, numa primeira instância.

Pode-se observar um total desconhecimento do que vem a ser uma escola agrupada e o que ela pode estar oferecendo à população assentada (5ª e 6ª séries). Não se verifica nenhuma mobilização pela expansão da oferta das séries escolares, ou pela reforma física do prédio escolar. Os pais trabalhadores da Área IV também desconhecem o que vem a ser uma escola agrupada; contudo, foi evidenciada em sua luta, a preocupação em garantir vagas nessa escola para as crianças que estudam até a 4ª série.

É interessante anotar que os pais da Área IV, embora servindo-se dessa mesma escola, não a consideram como sua a ponto de passarem a reivindicam melhorias, reformas, ampliações. A continuidade da luta pela educação desse grupo de trabalhadores passa pela construção de uma escola específica para atender as crianças e os adultos de sua comunidade, em sua própria área.

No Assentamento Reunidas, a luta pela criação de escolas bem como a ampliação da oferta das últimas séries do 1º Grau na "escolinha da CESP", tornando-se uma EEPG Comunidade de Nossa Senhora Aparecida, evidencia o reconhecimento da necessidade de ampliação da oferta de ensino. Apesar da existência das escolas emergenciais oferecendo até a 4ª série do ensino fundamental, foi explicitado por alguns pais entrevistados o interesse por mais escolas que ofereçam, no mínimo, o 1º Grau completo, pois há demanda para tanto. Entretanto, não foi identificado projeto dos trabalhadores para a expansão da oferta de ensino na fazenda, no momento.

No âmbito da política educacional, o agrupamento

de escolas rurais, segundo VASCONCELLOS (1992:97), é uma das possibilidades concretas de vencer esse obstáculo, levando a oferta do 1º Grau Completo na zona rural, hoje praticamente inexistente.

De acordo com o quadro das escolas existentes nos assentamentos do Estado de São Paulo (Anexo 1), do total de 35 escolas, somente duas são agrupadas. Portanto, a política de agrupamento, que até poderia favorecer alguns assentamentos como Sumaré I e Sumaré II, as diversas áreas de Pirituba II, a Gleba XV, entre outros, não dispensa nenhuma atenção em especial para os assentamentos rurais.

A luta pela educação se concretiza no espaço dos assentamentos rurais, na medida em que este espaço passa a favorecer a discussão sobre a formação da criança assentada, que tipo de educação os filhos devem receber na escola e que escola seria mais apropriada.

2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Pensar a educação que está sendo transmitida na escola para seus filhos não é uma prática cotidiana que fazia parte da vida desses trabalhadores; a situação de assentamento abriu novos horizontes, possibilitando-lhes uma reflexão sobre como está se dando o processo de escolarização das crianças, tanto no assentamento como fora dele e como eles, enquanto pais e participantes de um movimento social estão se relacionando com estas questões.

Os aspectos pedagógicos envolvidos no processo educacional do aluno assentado passam a ser aqui relatados, buscando ressaltar a percepção que os trabalhadores possuem a respeito da escola que seus filhos frequentam bem como os problemas que fazem parte do cotidiano escolar dessas crianças.

1. NO ASSENTAMENTO

a) A problemática da multisseriação nas escolas do assentamento

Ao solicitar aos trabalhadores assentados uma reflexão sobre como eles visualizam a forma como se dá a aquisição do saber formal de seus filhos, diversos fatores foram levantados, através dos quais foi possível apreender sua relação com o processo educacional.

Em Sumaré II, uma questão bastante ressaltada pelos trabalhadores de maneira geral, foi a questão da multisseriação, apontada como uma das principais razões do fracasso da escola do assentamento.

A observação registrada nessas falas, mostra a insatisfação dos pais com relação a esse sistema de aulas, o que

implica no prejuízo da qualidade do ensino, contribuindo para a elevação do índice de repetência e da evasão escolar.

"(...) mas a professora ali dá aula de um jeito para a 1ª série, dá aula de um jeito para a 3ª série, depois dá aula de um jeito para a 2ª série, dá aula de outro jeito para a 4ª série ... então ela está bagunçando a cabeça dela e a das crianças também... as crianças desconhecem elas querem ficar tudo junto como se fosse uma série só. Mas não são. Então eu vejo assim: a professora em vez de avançar no estudo, ela fica atrasando." (pai líder do Movimento)

" Aqui é muito difícil prá estudar porque ao mesmo tempo que a professora tá ensinando a primeira, ela tá ensinando a segunda; a terceira já pede uma explicação prá ela, a quarta já chama ... é complicado, prejudica as crianças (...) e nem tem tempo prá nada, prá se dedicar ao aluno ..." (mãe trabalhadora não-líder)

As professoras se utilizam do recurso físico para separar os alunos conforme as séries: três fileiras de carteiras ficam dispostas em frente à mesa do professor e a uma lousa, e as outras carteiras enfileiradas ficam em sentido transversal, defronte a uma outra lousa (ver fotografia, p.).

O problema da multisseriação das escolas rurais, aliado à falta de material didático-pedagógico ou a falta de equipamentos para a sua confecção e a formação inadequada do professor, são fatores reais percebidos pelos trabalhadores que impossibilitam uma escolarização adequada às crianças assentadas.

Nesse aspecto, a percepção dos trabalhadores assentados se assemelha às demais categorias de agricultores, conforme demonstrado no estudo de DEMARTINI (1988).

"A escola é fraquíssima. E isso é muito problemático porque nós estamos aumentando o número de analfabetos, as pessoas ... os desistentes da escola na 4ª série, isso é muito ruim prá nós, e pro país (...) as crianças chegam a ser reprovadas por não saberem nada ..." (uma trabalhadora líder)

Os trabalhadores conscientes das precárias condições da escola são obrigados a reunirem novamente em programas de auto-ajuda, organizando campanhas, bazares e festas para angariar fundos para a compra de material, mobílias e equipamentos para a escola. Visando pressionar o Estado na solução dessas deficiências, os trabalhadores têm se valido de várias formas de luta. Uma delas é sensibilizar a opinião pública e a comunidade acadêmica, levando seus problemas para serem discutidos em Seminários, Encontros e Congressos sobre Educação. No VI Conferência Brasileira de Educação, em 1991, conseguiram inclusive aprovar uma moção de apoio às suas reivindicações. Essas atitudes demonstram uma nova forma de se relacionar com o Estado, superando o conformismo.

Na opinião de uma professora da escola deste assentamento, a multisseriação prejudica demais o trabalho do professor, que é obrigado a usar de criatividade e bom senso para poder dar o conteúdo programático de cada série concomitantemente. Ela considera que o maior prejuízo é concentrado na 1ª série, ou seja, o primeiro ano escolar dessas crianças que, em classes multisseriadas, exige uma adaptação muito maior a escola.

"Eu gostaria até de ficar super à vontade, mas se eu não impuser meu ritmo, eu não terei controle. Então, eu tenho que falar direto com eles. E quem é que sofre com isso? é a 1ª série que sofre porque eles não estão acostumados com isso ... de repente só tem a mãe mandando, chega na escola o professor está gritando, está dando ordens ... eu fico morrendo de dó, mas eu não posso. Eu não posso dar liberdade de vir, conversar, pegar na mão, aquele carinho que a gente tem com a criança menor, eu não posso dar ..." (professora da escola, na época da pesquisa)

Em Reunidas, onde existem cinco escolas emergenciais, o problema da multisseriação foi explicitado

somente pela liderança do Setor de Penápolis, e mesmo assim, aparece dissimulado numa queixa mais geral quanto à precariedade das escolas emergenciais.

"A escola isolada sempre foi um problema! Existe crianças querendo ir para a cidade porque acha que as professoras aqui não ensinam direito. Existe uma série de problemas, porque a maioria das pessoas vieram da periferia da cidade. E os alunos são rebeldes demais. Uma professora só, que vem da cidade, não consegue se impor, e não conseguem que as crianças exerçam o estudo. Fica difícil dar aula para todas as séries juntas, para estas crianças." (trabalhador cadastrado - liderança Penápolis)

Neste grupo, há duas professoras: uma que dá aula no período da manhã, para as 1ª e 2ª séries, e outra, à tarde, para as 3ª e 4ª séries.

A questão da multisseriação é reflexo da falta de estrutura do ensino no meio rural. Ela faz parte de um quadro caótico juntamente com a má formação do professor e as más condições de funcionamento da escola devido a falta de infraestrutura bem como a inadequação do conteúdo curricular.

b) A necessária ampliação do conteúdo curricular

Os trabalhadores assentados de Sumaré II não estão satisfeitos com o ensino dado na escola do assentamento; na fala dos pais, tanto a liderança como a não-liderança, percebe-se como uma queixa a dissociação do ensino dado na escola e a realidade da criança assentada.

"É, quando a gente pede, conforme o tipo da professora, uma professora, por exemplo, que nunca conheceu a realidade ela força a criança a pegar

totalmente aquilo que ela, daquela outra coisa que não tem nada a ver com isso..." (um pai trabalhador não líder)

"Outra realidade que não é e eles forçam para que a criança fique daquele lado. Talvez, se a professora não conhece a realidade prá se sentir real, passar a entender tudo que a criança também é a criança também sente um pouco longe" (uma trabalhadora rural assentada).

WHITAKER (1992) discute essa questão, apontando para a necessidade de pensar a educação levando em conta o contexto de unificação rural e urbano e a heterogeneidade cultural. A escola rural se apresenta completamente desligada das características específicas da ruralidade brasileira. Essa orientação é determinada pelos interesses e valores da classe dominante e inculcados através dos agentes educacionais que se comportam apenas como transmissores dessa ideologia. Levar em conta a heterogeneidade das realidades da população rural não faz parte da política educacional vigente.

Mas a população assentada que aprendeu, no exercício cotidiano da prática política, a identificar os valores e interesses opostos, passa a questionar a inadequação dessa educação dada a seus filhos. Percebem a ausência no conteúdo escolar dos aspectos culturais do contexto rural bem como a desejam que a especificidade desse grupo seja também incluída como parte do currículo escolar.

Na fala de uma trabalhadora líder de Pirituba IV,

"Eu acho que, como a gente tem falado bastante vezes aí, as professoras que estão dando aula aqui, não dão o estudo conforme o trabalho nosso e inclusive esse ano aqui as professoras não estão aparecendo ainda. O ano passado saiu bastante coisa desagradável, proposta das professoras com os alunos... (...) Chegaram a falar prá crianças que eles tinham que estudar, que.... prá eles não serem ladrão de terras que nem os pais. Chegaram a falar isso prá crianças. E enquanto isso nós não estamos roubando terras, os outros é que estão

roubando terra nossa. E nós levando o nome. Então, nesse ponto, eu acho que se nós estivéssemos em nossa área definitiva e tivesse com uma escola dentro, nós podíamos cuidar desse assunto. Como nós estamos aqui emprestados e usando a escola emprestada também... então nós estamos sem condições. Sem poder fazer muita coisa. E lá eles fazem do jeito que eles querem fazer. Embora a gente faça reunião e reclama disso e disso, mas não resolve o problema".

Com a formação que as crianças estão recebendo na escola, a liderança consegue apreender o futuro adulto que serão essas crianças.

Nesse sentido, podemos entender que o trabalhador assentado está preocupado com os valores que embasam a educação escolarizada, na medida em que percebem uma direção oposta à formação visualizada para seus filhos.

"É...esse ano os pais...ainda tem muita dúvida, né. Não estão bem satisfeitos ainda não. Ainda tem alguma coisa que falta. Porque, muitas vezes, a criança é ensinada prá amanhã ele ser contra o pai, apesar de ter mudado um pouco, mas a mesma maneira de ensino ainda é esse...Não é culpa da professora não. É a cartilha que ela usa" (mãe trabalhadora - Sumaré II).

Ao se referir à cartilha, esta trabalhadora está levantando uma crítica não só ao conteúdo do ensino ministrado na escola, mas também ao método utilizado pelas professoras, acenando para a necessidade de mudanças. Mas não sabe ao certo o que mudar.

É possível notar que não há uma percepção por parte dos trabalhadores das possibilidades que a professora tem de trabalhar o conteúdo proposto, porém de forma mais adequada à realidade das crianças, dispensando o uso da cartilha.

Outros pais de Pirituba IV também contestam o

ensino transmitido na escola, na medida em que ele é distante da realidade vivenciada de seus filhos.

"O que eu achava interessante é que apesar de pouca, pouco conhecimento do povo, do pessoal, mas eles brigavam prá que a escola fosse melhor, por uma escola diferente, a escola não era a mesma escola de onde os filhos tinham vindo. Eles queriam uma escola que falasse a língua da criança, a vida da criança aqui no campo" (mulher não liderança)

As opiniões dos trabalhadores assentados sobre este tema são fundamentais neste estudo, pois estão diretamente relacionadas com a questão do projeto de educação que estes possam vislumbrar para seus filhos, em termos de um futuro profissional e de preparação para a vida.

A discussão sobre o conteúdo do ensino dado nas escolas, seja do assentamento ou fora dele, não faz parte do cotidiano da maioria dos pais trabalhadores entrevistados. Não há manifestação nenhuma a respeito do conteúdo escolar, por parte da não-liderança. Sua preocupação, como já foi mencionada, se restringe ao acesso ao estudo. Isto pôde ser constatado em todos os assentamentos pesquisados.

Entretanto, percebe-se um questionamento significativo, por parte da liderança, relativo ao conteúdo de ensino veiculado nas escolas, principalmente nas escolas de assentamento. Ao serem levados a responder sobre o assunto, os trabalhadores líderes de **Sumaré II** iniciam um discurso comparativo entre o conteúdo dado nas escolas rurais e urbanas. O currículo escolar previsto para as escolas públicas estaduais é único, seja a escola localizada na cidade, seja na zona rural.

Os trabalhadores líderes do assentamento **Sumaré II** concordam que o conteúdo curricular deva ser o mesmo para as escolas urbana e rural; no entanto, eles avaliam que existe uma lacuna e um distanciamento muito grande entre a realidade retratada nos currículos escolares e a realidade das crianças do

meio rural. Não existe nada que mostre um pouco da realidade do homem do campo.

A fala de uma líder trabalhadora traduz bem a importância de se conhecer um pouco a realidade do campo:

"Não desprezamos o conteúdo da cidade ... mas eu acho também ... a nossa realidade rural, a voltar a condição rural, estar passando a importância dessa realidade rural, que realmente hoje, é a única saída pro país (...) As crianças têm que estar se formando, sabendo da importância disso tudo, da luta por um crédito voltado pra nossa realidade, reivindicar isto, que não só os trabalhadores rurais lutem ... que a sociedade reivindique também pros trabalhadores rurais porque senão cada dia que passa a miséria e a fome vai aumentar ainda mais do que está. (...)

E a gente tem que largar daquela idéia de que ser trabalhador rural é vergonhoso. Não podemos deixar que nossos filhos cresçam dessa forma, pensando assim ... que trabalhador rural tem que estar sempre descalço, calça remendada, sem dente, um caipira que não sabe falar, que não sabe reivindicar seus direitos ... é o mesmo direito, acho que não é por ser trabalhador rural ... ter tudo que tem o pessoal da cidade. Ser trabalhador rural é tão importante quanto o médico que está cuidando de uma pessoa que está doente. Acho que a gente tem que ter essa clareza. É isso que a escola deveria passar ..."

Sendo assim, os trabalhadores líderes, ao discutirem o conteúdo curricular, visualizam deficiências em relação ao tratamento da realidade do homem do campo, o seu dia-a-dia e seu trabalho enquanto profissão, apontando uma desvalorização da imagem da classe trabalhadora rural.

Em **Reunidas**, a maioria dos trabalhadores cadastrados entrevistados demonstraram reconhecer que o currículo das escolas existentes no assentamento é o mesmo que o das escolas da cidade, sendo isto interpretado como algo positivo e de qualidade.

Em geral, não houve divergências entre os cadastrados em relação ao conteúdo curricular, visto que estão

satisfeitos com a escolarização das crianças nas escolas do assentamento. Entretanto, houve uma opinião discordante de um trabalhador de mais idade, do Setor de Promissão:

" O ensino deveria ter uma parte do comércio e uma parte da agricultura, ... precisa explicar um pouco a terra... A criança precisa pegar mais amor na terra"

Nessa mesma direção, o Grupo de Campinas, se destaca pela oposição aos trabalhadores cadastrados quanto ao conteúdo escolar:

"A escola não está boa, porque se você olhar nas paredes, você não vê ... nós estamos em fase de colheita de milho, teve colheita de algodão... se você olhar não vê nada que diz respeito a nossa produtividade. E as crianças tem necessidade de saber, de conhecer a questão da produção. E isso não é passado, a gente está pedindo mas..." (trabalhadora - Comissão da Educação)

Nesta fala, a trabalhadora se refere à discrepância entre o conteúdo escolar e a realidade vivida no contexto do assentamento, a produção, a luta pela terra e a organização dos trabalhadores.

"A gente faz toda uma luta, toda uma caminhada, tanto sofrimento, ... e depois nossas crianças são trabalhadas para o contrário? São as crianças que vão dar continuidade depois na nossa luta, não é para parar aqui." (mãe participante da Comissão de Educação)

Essas questões, na opinião da Comissão de Educação do Grupo de Campinas, têm que ser perpassadas pela escola, a comunidade dentro da escola e a escola dentro da comunidade. É

através da educação que essas mulheres visualizam a continuidade ao movimento de luta pela terra, cujo conteúdo deve ser voltado para atender os interesses dessa população específica, que luta pelo acesso à terra.

É importante ser lembrado que este Grupo de Campinas tem uma relação estreita com o Movimento Sem Terra, inclusive com o conhecimento sobre a proposta pedagógica de educação para as escolas dos assentamentos. E, há uma concordância pela proposta, concretizada no investimento que este grupo está fazendo na formação de duas jovens assentadas para o exercício do trabalho docente, dentro dos princípios do Movimento.

A especificidade a ser considerada nos currículos escolares pelos trabalhadores assentados mais organizados é justificada pela aquisição de conhecimentos relativos à questão agrária, ao modo de vida no campo, à valorização do trabalho agrário, bem como uma formação política visando a formação da criança para a cidadania plena.

É importante salientar que essa especificidade difere daquela existente nas propostas educacionais que enfatizam a reabilitação do homem do campo.

Os conteúdos curriculares, para aqueles trabalhadores que possuem maior proximidade com o MST, como o Grupo de Campinas, devem ser compostos pelos conhecimentos universais, porém trabalhados segundo uma nova metodologia: a partir da realidade das crianças assentadas. Essa realidade, é a especificidade dessa população, resultado de um movimento social que vê na educação um instrumento de formação do futuro militante, cidadão, que dará continuidade à luta.

- ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: algumas experiências de ensino voltado para a realidade rural

Em se tratando do currículo escolar ainda, a reforma da escola da zona rural, em 1989, resgatou idéias antigas, que se denominou **enriquecimento curricular**. Essa proposta traz uma tentativa de aproximar o conteúdo teórico dado em sala de aula com práticas coletivas da realidade específica do contexto rural.

Com a implantação do programa de reforma, a atividade do enriquecimento curricular foi colocada em prática em algumas escolas rurais, inclusive nos assentamentos de **Sumaré II e Reunidas**.

De acordo com os trabalhadores líderes de **Sumaré II**, a idéia de associar o trabalho e à escola, trabalhando a criança a partir da sua vivência e com o aproveitamento dos recursos do meio em que vivem já era uma idéia colocada em prática pela própria comunidade.

Desta forma, o enriquecimento curricular pode ser encarado da forma como a liderança propõe, uma transmissão de conhecimentos mais técnicos centrado no trabalho com a terra.

"Nem sempre o pai tem um conhecimento ou tempo para ensinar a criança ... a duração de uma planta, qual a importância, como se faz o cruzamento da planta ... isso a professora tem que estar capacitada para ensinar a criança". (trabalhador líder do Movimento)

Essa questão parece ter uma ligação íntima com a valorização do estudo evidenciada por todos os trabalhadores assentados, no sentido de uma preparação dos filhos para uma vida futura em termos de profissionalização no campo.

"Nós, o Brasil rural, sentimos que além de estudar, nós tinha que ter uma iniciativa, desde a escola. Se tivesse uma horta onde eles trabalhassem em horário de aula ... daí nós iniciamos esse trabalho, quando depois veio uma professora e foi aprovado no governo esse projeto de enriquecimento curricular. nós já tínhamos esse trabalho, uma área reservada para as crianças que plantavam milho-verde e depois saíam para vender na pista, junto com os produtos da comunidade."

A experiência das crianças em Sumaré II revelou-se ineficaz, na opinião dos trabalhadores em geral, atribuindo o fracasso do projeto à desqualificação do profissional técnico responsável.

"Nós não queremos aqui na escola uma professora que não seja técnica, que não sabe nada e faz com que a criança somente preste serviço de carpir e ver a planta crescer. Isso ela faz com o pai dela. Na escola, tem que ter um técnico para ensinar, para a criança aprender sobre o manejo realmente das plantas, da agricultura." (trabalhador líder do Movimento)

Além do não conhecimento e experiência em atividades ligadas ao setor primário, uma outra questão pode ser levantada: as atividades agrícolas das crianças são realmente transformadas em conteúdos em sala de aula, conforme foi explicitado pelos trabalhadores assentados?

A reivindicação de um técnico para dar aulas às crianças, também apontada no estudo de DEMARTINI & LANG (1983:155) é antiga. Constatou-se entre os agricultores um desejo de que a escola fosse um meio de preparação para o trabalho agrícola, embora reconhecessem que esta não tinha condições para dar essa capacitação.

Da mesma forma, o estudo de FUKUI et al. (1978) indicou reivindicações de um ensino mais instrumental, mais concreto e mais próximo da realidade dos alunos do campo.

Os pais que não participam da liderança em **Sumaré II**, não chegam a ter opinião formada a respeito da associação da escola com o trabalho. Alguns sequer tinham conhecimento sobre a experiência dessa atividade curricular.

Portanto, é possível verificar uma variação no nível de conhecimento em relação ao enriquecimento curricular entre os trabalhadores assentados que, apesar da aprovação da idéia, reconhecem a ineficácia da prática.

Em **Reunidas**, na EEPG Comunidade N.S. Aparecida, em 1991, foi implementada a atividade de enriquecimento curricular com a realização de uma horta. Contudo, não foi uma tarefa bem sucedida, da forma como foi realizada: não havia um professor técnico específico para esta atividade, deslocando um professor com formação de magistério que não possuía nenhuma experiência com este tipo de atividade.

Entretanto, a diretora da escola, pessoa com vasta experiência em supervisão e direção de escolas, mostrando-se aberta para aceitar inovações e objetivando proporcionar melhorias na vida escolar das crianças assentadas, apresentou projetos para a elaboração de uma proposta efetiva de Enriquecimento Curricular. Foi realizada uma pesquisa junto às crianças, levantando os cursos ou atividades que elas gostariam de poder fazer como atividade extra-curricular. Foram solicitadas três opções, de acordo com a prioridade de cada criança. O resultado da pesquisa foi o seguinte: como primeira opção, ganhou o curso de datilografia; segunda opção, curso de violão; e terceira opção, aulas e campeonato de volei. As outras opções eram: basquete, futebol, horta, curso de costura, bordado, ballet e pintura.

Para este ano de 1993, a diretora seguindo o projeto, deveria estar promovendo o curso de datilografia para os alunos inscritos nesta opção, com recursos financeiros de um projeto que está sendo realizado de Integração Escola-Comunidade, promovido pela Universidade de São Paulo - ESALQ e a empresa Kellogs.

Além dessa atividade extra-curricular, está sendo realizada, também com recursos deste projeto, uma horta comunitária junto com os alunos, cujo produtos agrícolas são revertidos para a merenda escolar. A diretora está vendo com muito "bons olhos" o projeto de Integração Escola-Comunidade, que além subsidiar essas atividades já descritas, está promovendo cursos de capacitação em agricultura para alguns agricultores da comunidade (pais de alunos), de acordo com a cultura que trabalham.

Esta experiência vem comprovar que é necessário mudar a concepção de enriquecimento curricular. A idéia que deveria veicular é de proporcionar à criança atividades interessantes para prepará-la melhor para a vida prática, ao invés de restringí-las a atividades agrícolas, para não incorrer no mesmo fracasso do rurralismo pedagógico.

A questão da relação entre escola e trabalho, escola e produção¹ é o ponto central no qual está enraizado o projeto pedagógico do MST: uma escola prática que vincule o que está sendo estudado em sala de aula (conhecimento) e o trabalho de cooperação das crianças no assentamento (produção). O objetivo é que as experiências de organização coletiva do trabalho nos assentamentos entrem dentro da escola, e que a partir da vivência prática de trabalho cooperativo, as crianças possam internalizar os princípios e valores do trabalho coletivo: reunir, discutir, decidir, planejar, coordenar, organizar e assumir responsabilidades.

A questão da participação das crianças na organização do trabalho coletivo não é considerada viável pelo MST, pois seriam meros ajudantes realizando tarefas secundárias. Mas o trabalho na horta da escola proporcionaria uma experiência educativa e um envolvimento efetivo na organização do trabalho e

1. Ver a respeito sobre o uso do termo "produção" e não "trabalho" nesta questão, numa abordagem mais ampla da preparação que a escola deve fazer em relação aos sujeitos do trabalho (CALDART in Contexto e Educação, n.10, 1988).

da vida no assentamento.

As colocações e experiências acima relatadas permitem pensar na seguinte questão: se a idéia central do enriquecimento curricular é louvável, e esta se encontra presente em diversas propostas tais como a dos trabalhadores, do MST e da própria política de educação estadual, embora tenham conteúdos diferentes, poderia haver um esforço em conjunto, no sentido de se efetivar um "verdadeiro" enriquecimento curricular às crianças das escolas rurais. Talvez esteja faltando levar em consideração pelo Estado as realidades que as pesquisas educacionais apontam, bem como as experiências alternativas que já vem sendo desenvolvidas paralelamente.

Para que essas novas metodologias possam ser viabilizadas, o professor deve ser capaz de conduzir sua ação pedagógica de maneira eficiente, havendo uma necessidade de uma atenção especial para a formação do professor.

c) As professoras, em desencontro com os assentados

O fracasso das escolas localizadas nos assentamentos é atribuído também ao professor, sendo apontado alguns aspectos que acentuam os problemas de escolarização das crianças.

Na avaliação dos entrevistados de Sumaré II, de maneira geral, o alto índice de rotatividade das professoras nestas escolas é o problema considerado mais sério, chegando a ter mais de uma professora por ano, além da troca a cada ano.

O problema da rotatividade dos professores está vinculado a uma questão estrutural da rede pública de ensino, ou seja, a forma de distribuição das aulas no início de cada ano. Os professores, de acordo com suas atividades e experiências docentes, vão adquirindo pontos que, somados a cada ano,

constituem-se num sistema de graduação que funciona como critério para a distribuição das aulas. O professor com maior número de pontos tem o direito de escolher as escolas para dar aulas no início de cada ano.

Sendo assim, a cada ano, ocorre uma redistribuição de professores nas escolas da rede pública estadual.

Na fala de uma das professoras da escola:

"Faz dois anos que eu dou aula e sempre no rural. Eu comecei no rural e então, este ano, eu vim parar aqui pela distribuição... desde o ano passado que eles (o pessoal da Delegacia de Ensino) já me preparavam e a distribuição ficava tudo na Delegacia de Ensino, e então ficava muita coisa... agora eles separaram e agora é nas escolas" (Professora da escola do assentamento - ano 1992).

O que se configura como um grande problema para as escolas localizadas na zona rural desta região é que os professores com uma experiência na docência escolhem as escolas urbanas, restando as escolas rurais para os professores que possuem um número baixo de pontos, ou seja, aqueles com pouca ou nenhuma experiência na docência (o caso dos professores recém-formados).

"(...) Porque, olhe, em todo o assentamento, o professor que vai pro assentamento é aquele que não conseguiu vaga na cidade. Então, o que tem menos pontos, menos pontuação... e isso se você pegar todo assentamento é assim. Em Sumaré, pertinho da cidade, asfalto, acontece isso. Imagina um assentamento mais distante!... então, lá é rejeitado mesmo. Professor querendo pegar seu primeiro ano de aula dentro do Estado tem que dar aula no assentamento, na área rural. Então isso é comum hoje: a criança, o pessoal da área rural já sai prejudicado nisso aí. As escolhinhas rurais que ainda restam no Estado de São Paulo, isso não é só nos projetos de assentamentos não. Na área da pequena propriedade e tal... é dessa forma. Então, os professores rejeitados, que não pegam aula na cidade, vai para a área rural. Então ele já vem sem vontade,

ele só conseguiu dar aula lá, ele é obrigado a dar aula um ano, para fazer um número de pontuação para poder ir para uma escola melhor". (trabalhador líder do Movimento)

Nas escolas de assentamento, o problema ainda é maior pois este, além de situado na zona rural, na maioria das vezes não é visto com "bons olhos" pela população urbana, dificultando ainda mais a vinda de um professor. Este, geralmente residente na cidade, com raras exceções, não demonstram nenhum interesse em desenvolver um trabalho sério com as crianças assentadas, demonstrando inclusive um certo preconceito com relação à população assentada. Por falta de conhecimento sobre o que vem a ser um assentamento de trabalhadores rurais, houve em Sumaré II, o caso de uma professora que demonstrou uma visível não aceitação das crianças, alegando serem "alunos politiquieiros e encrenqueiros", criando uma sentimento de hostilidade gratuito por parte da professora em relação aos alunos. Foi necessário a intervenção da Comissão de Educação de Sumaré II junto à Delegacia de Ensino para substituí-la por um outro professor.

Essa foi uma questão levantada no estudo de PATTO (1989) sobre o fracasso escolar em que verificou-se a visão do professor a respeito de sua clientela, até que ponto esta interfere na relação professor-aluno. Em sua pesquisa com crianças pobres da periferia, constatou-se que o preconceito e a estereotipia do aluno pobre de classe baixa ainda é reforçado pelo discurso científico, calcado na teoria da carência cultural, contribuindo para o fracasso escolar.

O problema do preconceito pode ser pensado também para as crianças assentadas, em que a professora chega à escola com um pré-juízo e um preconceito dos seus futuros alunos, interferindo negativamente na relação com as crianças e no processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, segundo os trabalhadores, há um certo desinteresse por parte das professoras em trabalhar nas escolas

localizadas nos assentamentos. Somente no ano de 1992 é que houve a escolha pela escola do assentamento, por opção da professora do ano anterior, que já vinha realizando um trabalho integrado com as crianças assentadas.

Este fato aponta para a possibilidade de até poder reverter o quadro que se apresenta, em relação a escolha e nomeação das professoras para as escolas do assentamento. É possível que, a partir de um conhecimento sobre a realidade vivida nos assentamentos e da convivência com os trabalhadores, as professoras possam vir a ter maior interesse por estas escolas, compreendendo que se trata de uma comunidade interessada e participativa das questões educacionais.

O problema da rotatividade de professores foi reconhecido, tanto pelos trabalhadores assentados como pela própria professora. Provoca uma interrupção do trabalho pedagógico a cada ano escolar, ocorrendo uma quebra no processo ensino-aprendizagem do aluno.

É interessante notar que os trabalhadores líderes, através da Comissão de Educação, na busca por uma boa qualidade de ensino, realizam um acompanhamento do trabalho docente com as crianças assentadas e ao notarem alguma irregularidade, se empenham em resolvê-la prontamente. Houve o caso de uma professora que não comparecia à escola, deixando as crianças sem aula várias vezes por semana, alegando que tinha reunião na Delegacia de Ensino. A Coordenadora da Comissão de Educação, juntamente com as mães dos alunos, resolveu investigar a situação; ao descobrirem a falta de responsabilidade e o não profissionalismo dessa professora. Conseguiram substituí-la através de denúncias e abaixo-assinado.

É possível observar que, mesmo diante da discriminação evidenciada pelo pessoal da Delegacia de Ensino de Sumaré com relação ao assentamento, a Comissão de Educação fez valer seus direitos, garantindo pelo menos a presença diária de uma professora na escola do assentamento.

O fator agravante que esse episódio revela é a

absoluta ausência de supervisão do trabalho docente por parte da Delegacia de Ensino, evidenciando o isolamento da escola rural.

Outro problema detectado pelos trabalhadores líderes, é a falta de capacitação do professor que vem dar aula na escola do assentamento, embora tenham a escolaridade considerada adequada para o desempenho desta atividade.

"(...) só que eu sinto pela experiência, pelas condições da escola que ela não foi preparada prá dar aula dentro de uma escola rural com essa realidade... de ter que dar aula de primeira a quarta série juntas ... então isso dificulta muito... então, vai muito mais pelo lado emocional, do que trabalhar mesmo a criança. Daí passa uma coisa mais deficiente, que não forma a criança bem prá dar uma continuidade."

É possível ver na fala dessa trabalhadora líder que, na sua avaliação, uma boa professora é aquela que trabalha com a criança, que forma, que ensina, que transmite um saber dominado pelo professor, e não aquele que usa de intuição e do lado emocional como sustentação do seu trabalho como docente. Ainda nessa fala, pode-se observar que essa mãe, atenta às questões educacionais, faz a mesma constatação relatada no documento do Fórum de Educação, em 1984: a deficitária formação do professor no magistério, cuja lacuna é a especificidade para o trabalho docente na escolas da zona rural.

Faz-se necessário chamar a atenção para o seguinte ponto: a liderança, em seu aprendizado no bojo de um movimento social, adquiriu visão crítica que a levou a questionar o trabalho docente ou a qualidade de ensino ministrado por esse profissional, a ponto de não aceitar qualquer professor. Ela chega até a falar "eu sinto pela experiência", experiência essa adquirida na vivência nas situações de expropriação, na vivência de morar na cidade, no processo de luta, que o ajudaram na formação desta visão crítica.

Pode-se observar que o caráter educativo do

movimento social de luta pela terra parece ter possibilitado aos trabalhadores assentados uma vivência de luta e de exercício da cidadania que os permite questionar, além da qualidade de ensino que querem dar a seus filhos, a capacitação do professor das escolas de assentamento.

Quanto a relação professor-comunidade, o que se verificou no assentamento de Sumaré II é a falta de integração da professora com a população assentada, não havendo participação em nenhum evento, mesmo quando convidada.

*"A professora que vem trabalhar aqui no assentamento, ela tem que estar bem integrada à comunidade. Ela tinha que participar, de certa forma, da vida da comunidade. Mas não há interesse. Porque todas as reuniões que teve ligadas à escola, eu convido e ela não aparece. (...) Todas as vezes que eu convidei ela prá participar das reuniões, mesmo de faculdade, assim... ela não compareceu em nenhuma. Nós fizemos umas três, quatro reuniões da UNESP para acompanhar a educação rural, para auxiliar nas pesquisas e ela nunca compareceu! Não há interesse mesmo, ... o trabalho dela é bem profissional mesmo, ... só vir dar aula e acabou."
(Coordenadora da Comissão de Educação)*

Nesta escola, somente a professora que desenvolveu a atividade de enriquecimento curricular, procurou realizar um trabalho integrado com a população assentada: a realização de uma horta. Os pais auxiliavam na preparação da terra e na adubação, enquanto que a capina e irrigação ficavam por conta dos alunos. A professora, com experiência em atividades de lavoura, por ser filha de pequeno produtor, desenvolvia um trabalho de plantio e acompanhamento da cultura.

Em geral, o contato com a "comunidade" se restringe a reuniões bimensais com os pais dos alunos para falar sobre o rendimento escolar. Também pode ser verificado um distanciamento do professor em relação ao movimento de luta pela terra dos trabalhadores assentados.

Segundo um líder trabalhador,

"(...) nunca uma professora vai falar mesmo sobre a terra. A terra é de quem ? é dos fazendeiros. A terra é de quem ? é dos grandes governadores. (...) a professora tem medo de falar certas coisas e perder o emprego..."

É possível perceber uma certa ambiguidade em relação à figura do professor. Por um lado, os trabalhadores apontam sua incompetência profissional no que se refere a especificidade da escola rural; falam sobre sua irresponsabilidade com o processo de escolarização das crianças, criticam o desconhecimento e a inabilidade para trabalhar o contexto social no qual a escola, os alunos estão inseridos; por outro lado, os trabalhadores manifestam **querer** esse profissional para junto da comunidade, numa convivência integrada.

Em **Sumaré II** há envolvimento da comunidade com a escola, pois a Comissão de Educação está sempre atualizada sobre tudo o que acontece lá, trabalhando junto na solução dos problemas que surgem no cotidiano da escola, bem como a organização de festas para angariar recursos para a escola. Entretanto, o professor é uma figura ausente nessa relação, apesar do interesse e disposição das famílias e da Comissão, em envolvê-lo, integrá-lo.

Há divergências entre os assentados quanto a maneira de entender o papel do professor. Este é visto pela não-liderança como um profissional com habilitação específica para ensinar; é a pessoa habilitada para transmitir os conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculos no espaço da escola. O professor falta com seu compromisso de "ensinador" quando não se impõe ao respeito das crianças, quando as promovem de ano sem que tenham condições; quando é ele quem falta às aulas. Enfim, queixas dos tipos mais operacionais.

Do ponto de vista da liderança, o professor têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança e

na sua formação. É o professor, no trabalho cotidiano, que tem a possibilidade de dar uma formação mais completa à criança, através do trabalho pedagógico. Ele é a pessoa que tem as condições favoráveis de transmissão às crianças dos princípios e os valores ideológicos que a escola quer passar. Por isso, os trabalhadores líderes, ao discutirem a questão do conteúdo a ser veiculado na escola do assentamento, se remetem à figura do professor como o elemento principal desse processo. Assim, o professor, além de dominar o conhecimento científico, deve possuir formação política, que o possibilite estar aberto ao questionamento dos fatos dados, levando a criança a um pensamento crítico e construtivo.

Diante disso, a avaliação dos trabalhadores líderes com relação ao professor das escolas dos assentamentos é negativa, no sentido de sua formação tanto acadêmica como política.

Os trabalhadores líderes também demonstram ter a dimensão do problema estrutural a que está ligado o professor, ou seja, eles situam muito bem o professor dentro de uma estrutura de ensino falida, onde seu trabalho não é valorizado; onde não se tem boas condições de trabalho; onde há ausência de recursos materiais; onde se tem uma baixa remuneração pelo seu trabalho. O professor é visto por esses trabalhadores como "vítima" do sistema de ensino vigente no país, cuja necessidade de se investir na formação desses professores é emergente.

No caso de Pirituba IV, o que mais se evidenciou na fala da liderança, foi a questão do relacionamento entre professor e aluno, tendo em vista a rejeição inicial das crianças assentadas por parte dos professores.

O comportamento discriminatório por parte das professoras foi atribuída pelos trabalhadores ao desconhecimento quanto ao conteúdo da luta dos assentados por parte dos professores. Em decorrência disso, os trabalhadores da Área IV já fizeram vários convites, chamando-as para um bate-papo onde pudessem contar um pouco da sua história e da sua realidade,

visando uma aproximação entre elas e a comunidade. Mesmo com a iniciativa da população assentada (IV), a integração professor/comunidade se restringe às visitas dos pais à escola para tratar do rendimento escolar dos filhos, ou quando há reuniões convocadas pela escola para tratar de algum evento ou serviço a ser solicitado aos pais como, por exemplo, o preparar a terra para a horta das crianças, cercar a escola, etc.

O relacionamento das professoras com os alunos é considerado razoável, segundo os pais, melhorando em qualidade após o entendimento da escola e o pessoal da área IV ¹. Elas estão desenvolvendo um trabalho em conjunto com os alunos na elaboração da horta, o que promove uma relação mais próxima entre ambos.

Na escola da Área I - Pirituba II, a rotatividade dos professores é baixa, não se caracterizando como uma queixa dos pais como acontece nas escolas emergenciais ou isoladas. Talvez isso possa ser explicado por ser uma escola agrupada.

Os trabalhadores avaliam o trabalho das professoras considerando "bom" professor aquele que tenta se adaptar às crianças, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Já no assentamento Reunidas, as professoras, também provenientes da cidade, foram consideradas profissionais competentes para o exercício do trabalho docente, pela maioria dos pais entrevistados. Inclusive, houve muitos elogios ao corpo docente da EEPG Comunidade N.S. Aparecida, extensivo à diretora, por parte principalmente do Grupo dos 44 que, na opinião dos trabalhadores, está realizando um trabalho a contento.

Há baixa rotatividade de professores nesta escola, havendo professores que lecionam desde a sua implantação.

1. Estava previsto na pesquisa entrevistar o quadro da escola; entretanto, ao procurar a Assistente de Diretora, foi vetado por ela qualquer possibilidade de conversa sem a devida autorização de instâncias superiores. Após muita insistência por parte da pesquisadora, ela concordou em responder algumas questões de ordem administrativa, sem contudo abordar aspectos qualitativos. As entrevistas com os professores foram terminantemente proibidas, o que demonstra a "delicada" conjuntura escolar em Pirituba II, Área I.

Alguns pais admitem que a falta de conhecimento dos professores quanto ao processo de luta dos assentados, em nada interfere na aprendizagem e no relacionamento com os alunos. Entendem também que as escolas emergenciais, localizadas no interior do assentamento, por si só não levam os professores a um maior envolvimento com sua luta. Haja visto nos demais assentamentos.

Essa questão sobre o conteúdo da luta foi abordada somente pelo Grupo de Campinas (**Reunidas**) que através da Comissão de Educação (antiga Comissão Escolar), levanta críticas quanto à formação das professoras, considerada inadequada para o exercício do trabalho docente na zona rural e, especificamente para o contexto do assentamento. Frente a essa problemática, a Comissão está investindo na formação de jovens assentados, através do Curso Supletivo do Magistério, ministrado pelo Departamento Rural da FUNDEP, em Três Passos, RS. Este curso deverá formar professores para trabalhar nas escolas existentes em assentamentos, capacitando-os segundo os fundamentos pedagógicos da proposta de educação do MST.

d) A continuidade dos estudos: a escola da cidade

- A situação atual

Os alunos dos assentamentos pesquisados frequentam as escolas da cidade para cursarem a partir da 5ª série do 1º Grau, pois a oferta de ensino nas escolas dos assentamentos se limitam apenas às quatro primeiras séries. Somente em Reunidas, os alunos contam com uma escola de 1º Grau, localizada próxima da fazenda. Os alunos da cidade, em sua maioria, estudam no período noturno.

Sob o ponto de vista dos trabalhadores, a escola

da cidade não é objeto de críticas como a escola do assentamento, visto que possui além de uma infra-estrutura que permite ao aluno um melhor aproveitamento escolar, também uma estrutura administrativa e um corpo docente mais experiente na profissão.

"Estudar o filho na cidade" é um ato que assume diferentes conotações entre os trabalhadores assentados. Enquanto a não liderança se mostra preocupada com o deslocamento da criança para fora do assentamento, causando despesas extras com roupa, sapato e material escolar, a liderança vai mais além, com preocupações relativas ao conteúdo ideológico.

Na expressão desse trabalhador líder do movimento de Sumaré II,

"(...) a influência que a criança vai ter de urbano, vai ter um outro tipo de educação que não é aquela que ela vive no seu dia-a-dia ... eles vão passar o método que eles querem e aí transformam tudo ... na ideologia deles ..."

Quando os trabalhadores falam sobre a "influência do urbano", estão se referindo aos valores incutidos na sociedade capitalista onde predomina o individualismo e a competição. Neste sentido, os trabalhadores assentados, sob o ponto de vista da liderança, querem estimular o sentimento comunitário, onde se valoriza a solidariedade e o espírito de igualdade.

A escola da cidade é consequência da limitada oferta de ensino na zona rural. Essa problemática nos remete a duas questões relevantes no processo de escolarização das crianças assentadas. A primeira diz respeito à continuidade dos estudos além da 4ª série; e a segunda questão, se refere ao transporte, sem o qual a continuidade da escolarização da maioria dos jovens assentados seria inviável.

Em Pirituba IV, estudar na cidade significa sacrifício e força de vontade por parte dos jovens que enfrentam a questão do transporte como sua maior dificuldade. Os jovens da Área IV contam com ônibus fornecido pela Prefeitura, resultante

de mobilização dos trabalhadores. Os alunos tomam o ônibus para a cidade às 18 horas e retornam ao assentamento à 1 hora da madrugada. Em época de chuva, a precariedade das estradas internas do assentamento não permite o trânsito do ônibus, que então deixa os jovens ainda mais longe de suas casas.

A distância sempre foi uma preocupação dos pais, principalmente com relação aos filhos menores. Foi solicitada à Prefeitura uma perua escolar para o transporte das crianças, mas até o momento nada foi conseguido. As mães são obrigadas a levar seus filhos na escola, percorrendo 12 km por dia (6 km para levar e voltar para casa e mais 6 km para buscar e voltar para casa). O transporte escolar ainda é uma reivindicação a ser conquistada, pois em dias de chuva a situação das estradas internas da fazenda prejudicam a frequência escolar.

Uma mãe trabalhadora conta a respeito:

"(...) A Secretaria da Educação deu chances, mas é que os pais não ligaram muito. Porque pode ter uma perua que leve as crianças de manhã e trás e leva os outros. E dia de chuva que judia das crianças, né.. É muito longe... A criança tem que sair 5:30 daqui prá chegar as 7 horas lá... É difícil, os pequenos, tirar os coitadinhos da cama de manhã cedinho...prá fazer essa caminhada aí com chuva não é fácil. A criança vai indo e desanima. E a gente percebe que as crianças têm vontade, têm vontade de estudar".

O transporte escolar, segundo VASCONCELLOS (1991:95) é um auxílio ao educando, garantido na nova Constituição Federal "à semelhança da merenda e da assistência médico-odontológica"; é um direito da criança, desde que não haja escola pública perto de seu local de moradia, sendo atribuído ao Estado o dever de criar condições efetivas para o acesso físico das crianças à escola. No entanto, nos assentamentos o transporte só foi conseguido através de pressões e mobilizações por parte das famílias, privilegiando os alunos que vão estudar na cidade.

As grandes distâncias criam a necessidade do transporte diário das crianças para a escola; o não atendimento dessa demanda tende a elevar o índice de exclusão do sistema educacional. Esse fato pode ser aplicado no contexto do assentamento **Pirituba IV**. Com a ausência do transporte, a continuidade dos estudos seria impossível, pois ele constitui a única possibilidade desses jovens ampliar sua escolarização.

O problema da distância também pode ser verificado no assentamento **Reunidas**, embora o transporte já seja uma questão resolvida. A Prefeitura, além das peruas escolares, contratou os serviços de um assentado do Setor de Lins, dono de três ônibus, que faz o transporte das crianças até a escola **EEPG Com. N.S. Aparecida**. Com o transporte e a oferta do 1º Grau, verificou-se uma extensão da escolaridade das crianças assentadas, até a 8ª série. Quando se fala em continuidade nos estudos para esta população, estão se referindo ao curso de 2º Grau. Os jovens vão estudar em **Promissão**, no período noturno, havendo demanda suficiente para lotar três peruas escolares.

No Setor de **Promissão**, foram constatados alguns casos de desistência da escola para ir trabalhar na cidade. Porém, parece que a experiência não foi satisfatória, pois houve o retorno ao trabalho da roça e à escola.

Em **Sumaré II** o transporte não se configura como fator impeditivo da escolarização das crianças, como em **Pirituba IV**. Verificou-se, por parte dos pais, um incentivo na continuidade nos estudos dos filhos, embora haja evasão escolar.

Foi possível verificar no contexto dos assentamentos que a continuidade da escolarização das crianças e jovens está vinculada à existência do transporte que possibilita seu acesso às escolas, tanto no campo como na cidade. Entretanto, o transporte não é suficiente para garantir essa continuidade que, também está relacionada com a valorização da educação para essa população.

Os trabalhadores assentados tem incentivados seus filhos ao prolongamento da permanência na escola, tendo em vista

a expectativa de escolarização, e conseqüentemente de profissionalização.

- Expectativa de escolarização e profissionalização

A expectativa de escolarização é entendida como o grau de instrução a ser alcançado pelos filhos, por parte dos pais.

Os trabalhadores assentados não fixam uma série ou idade de terminalidade para o processo de escolarização dos filhos. Isso pode ser verificado pelas expressões "até quando puderem" ou "até quando quiserem". No entanto, manifestam o desejo de que seus filhos permaneçam um longo tempo na escola, com a expectativa de completarem a 8ª série do 1º Grau.

A liderança assentada chega a visualizar uma formação de nível superior, inclusive tendo casos concretizados em Sumaré II. Entretanto, essa expectativa é manifestada pelos pais como se fosse um sonho. Parece inatingível, a ponto de considerarem um grande avanço o fato de seu filho "estar estudando".

Uma trabalhadora não-líder traduz bem esse aspecto:

"Há poucos pais aí que sonham um dia o agrônomo de nossas terras ser o próprio filho, né, o veterinário pode ser o nosso próprio filho..."

"É engraçado isso, são poucos os pais que sonham com os filhos passando pro primário, porque esse mesmo pai que não aprendeu a escrever o nome dele ele acha impossível, hoje, o filho fazer o 2º grau, porque : "onde já se viu, meu filho fazer o 2º grau não tem como"...e ele acha impossível isso aí".

A superação da própria condição com relação à educação é a real expectativa dos pais (DEMARTINI, 1988). Porém,

"até quando quiserem" é uma expressão forte na fala dos trabalhadores, fundamentada a partir da realidade vivida por eles.

Os pais, em sua maioria, assumem uma posição de orientação e aconselhamento, deixando a decisão para os filhos. Eles é que devem decidir o futuro profissional.

Em Reunidas, a maioria dos pais entrevistados querem que seus filhos estudem até quando puderem, mas devem estudar, não importando se vão ficar na terra ou vão arranjar emprego na cidade. Alguns pais se apegam na incerteza da sobrevivência na terra e insistem com os filhos para continuar seus estudos, pois é preciso garantir o futuro, seja lá onde for.

Em Penápolis, houve pais que falaram sobre a difícil situação em que se encontram, sem garantias de sobrevivência no assentamento, se referindo talvez à necessidade do filho em ter que trabalhar junto com a família na produção agrícola.

"Nem sei, a subsistência fala mais alto do que as outras coisas".

Este trabalhador coloca em segundo plano a educação, onde cada ano representa uma incógnita para os filhos com relação à continuação de seus estudos. Por enquanto, não ocorreu nenhuma desistência da escola, pois todo o empenho é feito no sentido da continuidade.

O Grupo de Campinas vê a continuação dos estudos como uma necessidade, no sentido de adquirir conhecimentos para ajudar na luta dos assentamentos. A formação dos jovens para o Magistério é uma das expectativas já em concretização. Registra-se que a maioria desses jovens são moças, o que vem reforçar a idéia de que a profissão de ensinar ainda é vista como uma atividade feminina.

A expectativa de escolarização está diretamente relacionada ao tipo de ocupação profissional que se espera para

os filhos. Os conhecimentos obtidos na escola são entendidos como necessários para a preparação ocupacional futura, seja ela no campo ou na cidade.

Os jovens também participam de cursos extra-escolares, ministrados através de convênios com a Universidade - cursos técnicos - bem como os cursos voltados para a formação da cooperativa, ministrados pelo MST.

Na opinião desses pais, quanto mais conhecimentos puderem adquirir, mais capacidade os jovens terão para ajudar na luta do movimento, e fazer dar certo o assentamento.

Em **Pirituba IV**, a expectativa dos pais com relação ao futuro ocupacional de seus filhos está relacionada ao trabalho na terra, e ao fato de serem produtores como eles, porém em melhores condições. A permanência do jovem no campo, especificamente das crianças assentadas, se configura como "quase uma certeza":

"Então, a maioria dos jovens, eu acho que eles querem permenecer no campo, porque eles amam o campo, eles amam a criação, eles amam os viventes....então eles querem ter uma visão do campo, a maioria (...) É. Mesmo os pequenos, na idade dos meus...a gente conversa com eles e a gente sente". (mãe liderança do Movimento)

"Ah é, né. Trabalhando na terra igual a gente, porque empregado...não dá, tem muita gente. Porque se a pessoa vai trabalhar numa firma, depois de um ano aí, já manda embora prá recolher outros, né. E fica sempre na rua. Então eles crescendo junto com a gente na lavoura, no futuro eles vão ser outra coisa. Eles já estão mais orientados como é que trabalha, não é que nemda cidadeque procura outros meios, né". (pai não liderança)

No assentamento **Reunidas**, cujos pais estão avançando na produção com relativo sucesso, percebe-se um desejo de que os filhos permaneçam na terra como agricultores, como eles. Aquelles que ainda não conseguiram se consolidar na terra,

esboçam a possibilidade do emprego na cidade para garantir a subsistência. O emprego urbano é uma alternativa para a garantia da sobrevivência na cidade; por outro lado, constitui-se uma ameaça ao movimento dos trabalhadores, deslocando os jovens do campo para a cidade, e esvaziando o movimento de luta pela terra.

Em Sumaré II, os trabalhadores assentados mostraram-se unânimes em desejar para o filho uma ocupação agrária, isto é, que seja um trabalhador da terra. Essa afirmativa está muito ligada ao movimento de luta desses trabalhadores pela conquista da terra, que manifestam o desejo de continuidade dessa luta, concretizada na permanência de seus filhos na terra. Estes desejos e expectativas são manifestados pelos pais com relação a meninos e meninas, não havendo diferenciação em relação ao sexo. Contudo, com relação às filhas, há o desejo de permanência no campo se ocupando de uma atividade não agrária: ser professora. O trabalho de "ensinar", "lidar com as crianças", é destinado às filhas.

Entretanto, os trabalhadores líderes demonstram ter uma grande clareza da realidade em que vivem, arriscando inclusive uma previsão do futuro ocupacional para seus filhos, ainda que este venha se contrapor à sua aspiração. Eles afirmam que o jovem do campo, atualmente, acaba sendo atraído para a cidade devido a ausência de uma política agrícola adequada à pequena produção.

Nas palavras de um trabalhador líder,

" Se nós não tivermos uma estrutura boa e um incentivo bom, se nós não tivermos uma renda boa também na terra, mesmo pelo fato da gente ter pouca terra, isso facilita a ida do jovem pra cidade. Sem dúvida. Não é questão que não tem consciência, não é por aí. É que pelo fato da gente não ter uma estrutura pra poder garantir trabalho ... Se tem trabalho, tem renda. Se não tem trabalho, não tem renda. Não é o fato de você plantar arroz, plantar milho, mandioca que está tendo trabalho. Eu acho que nós temos que ter uma estrutura, a gente briga muito por isso, tem que ter terra ... mesmo se não aumenta a terra que nós temos, mas a gente tem que se estruturar em cima dessa terra, você tem que

fazer pra essa terra produzir coisas que economicamente venha garantir que todo mundo que fica aqui, fique contente porque se não há facilidade ... então o jovem tem que procurar melhorar. Não é porque ele não quer ficar na terra. Se ele não está tendo ... economicamente não está sendo viável para o jovem ... se for economicamente viável, ele vai ficar aqui. Se ele vai pra cidade é porque ele está tentando se arrumar economicamente." (Trabalhador líder - Sumaré II)

Continuando:

(...) Tem que ter um retorno econômico. A realidade é essa ! Nós temos que analisar por aí. Se aqui na terra, eu estou plantando, eu estou colhendo, eu só estou fazendo pra comer, ... é fácil, é matemático você descobrir isso ... então tem lá um alqueire de milho, deu tantos sacos, eu já sei quanto de dinheiro vai dar, eu já sei que lucro vai dar ... se não é aqui que eu vou me acertar, vou ter que procurar ... mesmo até tendo consciência, mas eu vou ter que procurar e começar a quebrar a cara ... (...) Mas se eu consigo uma estrutura, um incentivo que faça com que eu possa sonhar aqui mesmo, o meu sonho possa continuar aqui, eu já tendo uma consciência, eu vou ficar na terra. Agora, não adianta ter consciência e ficar aqui tentando cavar um milagre, não vai aumentar a minha produção ..."

É possível apreender que os líderes têm uma percepção muito realista da situação em que vivem, e a partir dela, traçam suas metas e elaboram seus projetos.

A terra parece ser o sonho de todo trabalhador do campo, significando a possibilidade de trabalhar num lugar próprio. Entretanto, há uma consciência de que não dá para viver somente de sonhos: é necessário lutar para garantir condições economicamente viáveis e construir uma vida digna em cima da terra. E é isso que eles vêm tentando fazer.

"Tem jovem que está sobrando aqui. O pai deles toca a terra até hoje. Quando eles chegaram na terra, eles eram criancinhas ... hoje já têm 17, 18 anos, já

são mão-de-obra ... já estão prontos para o trabalho, mas estão sobrando porque o pai continua tocando a mesma terra ... e o sonho deles, vai prá onde ? Por isso nós temos consciência de que nós vamos conseguir estruturar ..."

"Eu trabalho pra mim criar condições pra que ele não saia daqui porque ele não tinha condições de ficar aqui. Então, para isso, eu trabalho para esse ideal: pra ele não ter que sair daqui e dizer "eu saí da terra porque não tem condições de ficar lá, não dá renda, não tem futuro lá". Então a gente luta ... a gente vai atrás das coisas, pra poder fazer com que futuramente ele possa escolher ..." (pai trabalhador líder do Movimento).

É possível perceber que há uma preocupação da liderança, em dar condições para que seus filhos possam fazer uma opção consciente entre o trabalho urbano e a agricultura. Percebe-se também que a escolha de uma ocupação profissional é somente dos filhos; entretanto, há um grande empenho por parte dos pais líderes, em mostrar a importância da luta pela terra e de desmistificar os preconceitos existentes sobre a figura do trabalhador rural. Os pais querem mostrar a importância da agricultura na economia do país e do papel insubstituível do pequeno produtor e do trabalhador rural.

Os trabalhadores líderes acreditam que, através de uma escola voltada para a realidade do homem do campo, seja possível dar melhores condições para as crianças escolherem seu futuro profissional.

Pode-se verificar que as expectativas dos pais com relação à profissionalização dos filhos, no contexto deste assentamento, diferem do resultado de outros estudos, em que os trabalhadores visualizam a superação das suas precárias condições de vida no campo, através de ocupações urbanas bem remuneradas e de prestígio (DEMARTINI, 1988:34). Os trabalhadores assentados desejam para seus filhos o trabalho agrário com melhores condições.

Certamente, a expectativa de ocupação profissional

dos trabalhadores no contexto de assentamentos rurais tem uma relação estreita com os projetos de vida desses trabalhadores assentados.

Para os trabalhadores de **Sumaré II**, o projeto de vida é a permanência na terra tornando-se pequenos produtores bem sucedidos, com culturas intensivas, e com a incorporação da família não só no trabalho agrícola, mas também em outras atividades complementares à produção, tais como beneficiamento, processamento, armazenamento e comercialização.

Para estes trabalhadores que tiveram uma vivência na cidade, o projeto de atividades complementares à produção agrícola é mais possível de ser visualizado devido à experiência anterior dos trabalhadores no setor fabril, e com o trabalho coletivo na fábrica.

Já para os trabalhadores que sempre viveram no campo, o projeto de permanência na terra é o resgate do antigo modo de vida, o reviver das relações comunitárias, a esperança do trabalho autônomo e do controle do processo produtivo. Para estes trabalhadores, como o caso dos trabalhadores cadastrados de **Reunidas**, a incorporação da família no trabalho produtivo é bastante claro, desejando para os filhos um mesmo destino.

Para aqueles trabalhadores que tiveram uma trajetória de vida marcada pela exploração do trabalho, mesmo no campo, a insegurança da permanência na terra determina a projeção de um futuro profissional para os filhos com ocupações urbanas.

Essa discussão está presente entre os trabalhadores mais envolvidos com o movimento de luta pela terra, com a liderança de **Sumaré II**, **Pirituba IV** e o **Grupo de Campinas**.

No caso de **Sumaré II**, é importante atentar para a procedência das famílias, que estavam alocadas nas zonas periféricas da cidade. A passagem pelo urbano poderia dar parâmetros aos trabalhadores para uma comparação entre as escolas urbanas e rurais. No entanto, o que parece influenciar sua avaliação é a nova maneira de viver em situação de assentamento, e a importância da continuidade da luta pela terra.

Da mesma forma se manifestou a liderança de Pirituba IV, que ao se levar em conta os princípios e valores do movimento, não visualizam um prejuízo na formação das crianças por frequentar uma escola da cidade. Frente a idéia de se construir uma escola diferente e nova, no sentido de melhor adequar os conteúdos e métodos à realidade da população assentada, a liderança apresenta uma percepção bastante nítida quanto a importância do investimento nessa escola, mesmo que seja por um período determinado. A exemplo disso,

" Então, daí quando vai prá 5ª série, por enquanto a gente não tem condição ainda de oferecer aquilo que a gente sonha tudo em geral prá ela, mas eu acho que o que éaté a 4ª série, eles não vão perder nunca. Eu acho que eles não vão perder nunca no caminho. Aí até na 5ª série, se a professora falar uma bola-fora prá eles, eles vão saber que aquilo lá é uma bola-fora. Porque a professora que eles estavam estudando agora, ultimamente, que ele entrou na escola antes de vir prá cá, logo depois ele voltou na escola de cá, a professora falava assim: "Capitalismo é melhor que socialismo", então a gente tem que entender que isso aí é um absurdo, né. Então, acho que tudo isso aí é umaque a criança desde o prézinho até a 4ª, ela aprendendo esse início, ela não vai perde nunca".
(liderança)

A escola da cidade representa a ampliação da escolarização das crianças assentadas, detectada como uma necessidade e como a aspiração desses pais.

Nota-se ambivalências na visão dos trabalhadores pela escola da cidade, na medida em que a reconhecem como possibilidade de maior capacitação dos filhos para a vida e para o trabalho. Entretanto, não é essa a escola que deverá formar os futuros militantes do movimento, visualizada pela liderança, a qual deseja uma escola diferenciada para as crianças assentadas. Nota-se também, como já foi mencionado, que não é formulada nenhuma crítica à escola da cidade. Porém, é nela que as crianças apresentam dificuldades com relação a aprendizagem, chegando à

repetência; o conteúdo curricular também é visto como reforçador dos valores urbanos, em oposição aos valores que estes trabalhadores desejam inculcar em seus filhos. Porque será que os trabalhadores não apontam também suas deficiências? eles não a identifica ou será porque não se sintam seguros de lutar num espaço da cidade, que não é o deles. Esta é uma questão que merece ser aprofundada.

e) A vivência do processo de escolarização

- Evasão Escolar

A evasão escolar é entendida como o abandono definitivo dos estudos, expressão da desigualdade da oferta educacional, na medida em que os filhos dos trabalhadores, em geral, é que enfrentam as maiores dificuldades para frequentar uma escola, de se manterem nela por mais tempo, de terem condições de um bom aproveitamento.

Essa questão remete a um problema mais sério, colocando a nu o mecanismo de exclusão e marginalidade do qual a escola faz parte. BRANDÃO aponta para a contradição revelada no que se refere a escolaridade exigida pelo mercado de trabalho ao mesmo tempo que restringe à criança do campo o acesso e permanência na escola, bem como a boa qualidade de ensino (ARROYO, 1986:131).

Nos assentamentos, foi possível verificar a existência da evasão escolar provocada pela má qualidade do ensino.

Os trabalhadores de Sumaré II, de maneira geral, consideram fraco o ensino que seus filhos recebem na escola do assentamento. Entretanto, as crianças chegam a concluir a 4ª série do 1º Grau, com um índice de repetência baixo. A continuidade dos estudos se dá fora do assentamento, nas escolas

da cidade.

A passagem para a 5ª série é uma situação de mudança muito mais drástica para as crianças assentadas pois, além de ter que conviver com uma variedade de professores, têm que se adaptar a um ambiente diferente - o ambiente escolar no contexto urbano.

Segundo os pais, a repetência da 5ª série é muito grande, sintoma evidente das deficiências de quantidade e qualidade do ensino oferecido nas escolas do assentamento. Apesar dos casos de evasão escolar, as crianças dão continuidade nos estudos, tendo um desempenho melhor a partir da 6ª série.

Aqui não acontece de deixar de estudar. Todos os alunos nossos que fez a 4ª série estão no ginásio ou no colegial. Isso quer dizer que as nossas crianças estão dando continuidade ao estudo ... de a pé, debaixo de chuva, é longe ... não é que a escola é perto não, tem que andar quase uns 4 km ... quer dizer que eu vejo que isso é um avanço muito grande ... é uma questão de consciência, de conscientização ..."

A fala desse trabalhador líder confirma a continuidade no processo de escolarização das crianças assentadas e demonstra um sentimento de satisfação e até orgulho, quando se refere ao grau de conscientização que esse grupo atingiu. É preciso que permaneça essa visão de que a educação é importante para o desenvolvimento e consolidação desse sujeito coletivo.

Em Pirituba IV, constatou-se a inadequação da idade-série escolar, tomando por base a idade de 7 anos, que é aquela a partir da qual as crianças são admitidas na escola. Verificamos que há uma acentuada defasagem entre a idade cronológica e a série escolar nas crianças assentadas, que poderá ser atribuída a vários fatores, tais como: a entrada tardia da criança na escola anterior; o processo migratório de algumas famílias anterior à vinda ao assentamento; interrupção do processo de escolarização das crianças devido ao movimento de

luta pela terra, havendo várias ocupações, despejos e acampamentos, levando as famílias a não fixação do local de moradia; e, especificamente para essa população, a violência sofrida pelas crianças com ameaças de morte, perseguições, etc. parece ter contribuído para as crianças ficarem fora do processo escolar.

O trabalho é um dos aspectos apontados em estudos anteriores (ANTUNIASSI, 1983:98) para essa inadequação, demonstrando uma interferência negativa deste no processo de escolarização, através das faltas e, conseqüentemente, levando à repetência e a evasão escolar. Porém, no caso das crianças da Área IV, isso não é procedente.

TABELA 5 - Distribuição dos alunos por séries escolares, segundo o sexo. Assentamento Pirituba II, Área IV - 1992

Séries/	Feminino	Masculino	Total	%
1ª série	2	7	9	28,1
2ª série	3	4	7	22,0
3ª série	2	2	4	12,5
4ª série	1	5	6	19,0
5ª série	-	4	4	12,5
6ª série	-	-	0	0,0
7ª série	-	2	2	6,3
8ª série	-	-	0	0,0
	8	24	32	

Fonte: Coleta de dados primários em abril de 1992.

Os dados da Tabela 5 confirmam a avaliação da Assistente de Diretora, ao detectar um índice acentuado do abandono escolar na

passagem do Ciclo Básico para a 3ª série. Entretanto, apesar dessa evidência, é importante lembrar que as crianças da área IV estão frequentando essa escola somente há um ano (1991). Há evidência de um retorno à escola na 4ª série. Mas a evasão escolar entendido como o abandono definitivo da escola é demonstrado a partir desta mesma série.

Outro dado interessante a ser analisado é a escolarização das crianças em relação ao sexo. Os dados mostram a inexistência de alunos do sexo feminino a partir da 5ª série, cuja escolarização é realizada na cidade, no período noturno. projeto de assentamento, com a fixação de famílias à terra, cria melhores oportunidades de escolarização para as crianças e permite diminuir a evasão escolar. Isto já não acontece com os trabalhadores volantes que, em busca do trabalho, mudam constantemente de uma região para outra.

Para os trabalhadores entrevistados de **Reunidas**, de maneira geral, a repetência levando à exclusão do aluno da escola é visualizada como uma incapacidade do próprio aluno em acompanhar o processo de aprendizagem. Há alusão à má qualidade do ensino em comparação com o ensino de uma época passada, considerando-o fraco nos dias de hoje.

"O estudo antigo era mais forte. Hoje, o filho não sabe nem fazer uma conta da terra, não tem treino".
(pai trabalhador do Setor de Promissão)

"O ensino hoje é mais fraco do que antigamente, tanto na cidade como no campo. Acho que mudou o jeito de ensinar, né?" (mãe, líder do Setor de Birigui)

A evasão escolar no contexto dos assentamentos é determinada por motivos diferentes do estudo dos excluídos da escola, de FUKUI, SAMPAIO e BRIOSCHI (1980). A existência da escola no interior do assentamento elimina as grandes distâncias a serem percorridas pelos educandos, uma das causas verificadas pelas autoras. Outra causa determinante apontada neste estudo são

os custos incorridos quando o aluno vai estudar na cidade. Nos assentamentos, essa questão, apesar de também estar presente, não foi evidenciada como uma causa da evasão escolar.

A má qualidade do ensino é uma das grandes causas da evasão escolar nos assentamentos, visto que o processo de escolarização esbarra na transferência do aluno para as escolas da cidade, cujo nível de ensino exigido o leva à repetência, e ao conseqüente abandono da escola. Como diz BRANDÃO (1986), a pouca quantidade e má qualidade de ensino expressam a desigualdade do sistema de educação apontado por Brandão.

- A concomitância do estudo e trabalho

No contexto dos assentamentos, o trabalho apontado no estudo de FUKUI (198:304) como uma das principais causas da evasão escolar, não se configura como tal. Já DEMARTINI & LANG (1983:128), chamam a atenção para o fato de que não é o trabalho em si que leva à evasão escolar, mas as condições em que ele se dá: se a criança é filha de trabalhador temporário, sua escolaridade está mais comprometida que a do filho do pequeno produtor, como se constata nos assentamentos rurais.

A situação de assentamento vem alterar a relação entre o trabalhador e a escolarização de seus filhos. Esse contexto permite que o trabalhador tenha autonomia para decidir sobre o processo de escolarização de seus filhos, que têm a oportunidade de escolher se querem ou não estudar, e também, poder administrar o tempo dispensado ao estudo e trabalho. Isso não lhes era possível em situações anteriores, como no caso dos bóias-frias ou do trabalhador permanente no interior das grandes propriedades, onde o trabalho sob o regime de "tarefas" obriga o chefe de família a incorporar a mão-de-obra familiar, inclusive as crianças (ANTUNIASSI & ANDRADE, 1991).

A situação de escolarização das crianças antes de

virem para o assentamento se diferenciava de acordo com o lugar de moradia: as crianças cujas famílias viviam em centros urbanos, frequentavam as escolas dos bairros periféricos da cidade. Não trabalhavam. As crianças cujas famílias que estavam no campo, estudavam nas escolas rurais próximas ao local de moradia e eram inseridas no trabalho, seja na lavoura ou em casa. Porém, não há elementos que permitam analisar aqui a situação anterior das crianças na questão estudo e trabalho.

A concomitância da escolarização com o trabalho produtivo é vivida pelos alunos com razoável equilíbrio, conseguindo conciliar o trabalho na roça e/ou doméstico com o estudo.

Esse dado vem confirmar a análise feita por ANTUNIASI & ANDRADE (1991), no contexto dos assentamentos de Porto Feliz e Araraquara I, em que foi detectado a presença do trabalho das crianças tanto no lote agrícola como no quintal (lote de moradia), exercendo tarefas compatíveis com a idade. A incorporação das crianças à força de trabalho em situação de assentamento revela que as famílias têm possibilidade de adiar por 3 ou 4 anos essa inserção, verificando-se um resguardo dos filhos do trabalho rural devido a condições de melhoria de vida em relação a outras categorias de agricultores. Outros estudos como de DEMARTINI & LANG (1979) atestam a concomitância entre estudo e trabalho, ocorrendo mais frequentemente no caso de filhos de arrendatários, parceiros e proprietários.

As crianças assentadas de Pirituba IV também são trabalhadores precocemente inseridos no trabalho produtivo (com 8, 9 anos), ou no âmbito doméstico (com 6, 7 anos), embora sua presença não esteja vinculada diretamente à necessidade de "braços" na lavoura, lembrando que a organização do trabalho se dá de maneira coletiva.

A fala de uma trabalhadora ilustra o trabalho em casa, no cuidado com os irmãos menores:

"O Rafael mesmo, mesmo novinho eu largava prá ele. Ele limpava, trocava direitinho, dava banho...e amamentava também. Às vezes eu chegava da roça apurada, vinha buscar uma merenda correndo prá tratar do menino e ele já estava tratando já. Uma vida corrida, uma vida sofrida e difícil, né. E quem lucrou com tudo isso, fui eu"

Em Pirituba IV, os jovens estão alocados atualmente, no trabalho de produção de uma horta comunitária destinada à subsistência das famílias. A escolarização desses jovens é realizada no período noturno.

Nos demais assentamentos, ocorre a mesma situação: o o tempo é administrado de forma a permitir um período do dia para o trabalho e o outro, para estudo. Quando o aluno precisa estudar na cidade, o tempo do estudo é reservado para a noite, liberando o dia todo para o trabalho.

A presença da escola no interior do assentamento é um fator importante para possibilitar que estudo e trabalho não sejam excludentes. Esse fato foi também apontado no estudo de ANTUNIASSI & ANDRADE (1991), constatando que vários problemas são contornados, tais como as faltas em função do trabalho doméstico ou na lavoura, o problema do transporte e a homogeneidade da população escolar que chega na primeira série com o mesmo nível.

Entretanto, é interessante salientar que a luta pela escola em sua base territorial, na visão da liderança assentada, é objetivada como a possibilidade de maior autonomia sobre o processo de escolarização dos filhos, conforme já mencionado.

3. A EDUCAÇÃO DESEJADA NO ASSENTAMENTO

Quando se procura apreender sobre a educação que desejam para seus filhos e o tipo de escola que atenderiam as suas necessidades, observa-se uma multiplicidade de opiniões diversas, ainda como "rascunhos" de seus desejos, pois de maneira geral, os trabalhadores identificam com bastante clareza e o tipo de educação e de escola que **não desejam** para seus filhos.

Em **Sumaré II**, como já foi analisado, as críticas com relação à escola do assentamento são expressões da insatisfação dos pais com relação a maneira como seus filhos estão sendo escolarizados. E nessa constatação, verifica-se um desejo de que a escola ofereça uma educação voltada para a realidade do trabalhador rural assentado. Por um lado, os trabalhadores estão se referindo ao cotidiano da vida rural e do trabalho agrário; a importância que têm o trabalho da terra e que não é reconhecido pela sociedade.

Na fala de um trabalhador líder,

"É importante que a criança tenha amor na agricultura e encare o trabalho agrícola, rural seja tão importante com um trabalho outro qualquer e que ele se torne um profissional. O que a gente vê dentro do método oficial de ensino é que a criança rural, a criança do agricultor só aprende a pegá metrô, como anda a fábrica de carro, não ... que faça dentro dos programas de matemática, português, a vida deles no assentamento... a gente quer que diferencie um pouco ..."

continuando:

"Talvez desde o prézinho começar a voltar a criança pro que ele vivi no dia-a-dia, não adianta uma redação bonita duma coisa que você não vive o dia-a-dia, não adianta fazer as conta de um probleminha sem colocar a agricultura ..." (pai trabalhador que participa do MST)

A fala desta mãe, líder, demonstra ter clareza quanto a sua idéia, embora expressando-a com dificuldade:

"... a dar um ensinamento diferenciado, não em toda a matéria, mas pelo menos dava uns ... todo dia uns 20 minutos de uma coisa diferente, uma coisa ... é pegando o sentido da terra ... eu acho que desenvolvia bastante a criança, entendeu?"

Nos relatos, observa-se uma concordância em relação ao conteúdo curricular e que este seja adaptado à realidade do trabalhador da terra; que o conteúdo seja ensinado a partir do que a criança vive no dia-a-dia, para que se tenha uma relação direta entre a educação, o trabalho e a realidade do povo que vive no campo.

"(...) uma escola onde se aprende mesmo, onde as crianças tem que aprender sobre o quilo de feijão, o quilo do arroz ... 'Meu pai matou um porco hoje e pesou tantas arrobas: quanto pesa uma arroba ?' ... 'Fulano produziu tantos litros de leite, eu produzi tanto: quanto eu vou ganhar com isso ? ... tem que aprender esse comço de economia, de produção, aprender a comercializar ... a escola não faz essa ligação..."

"Olha, esse ano eu produzi em média 30 litros de leite. Por mês, quanto dá 30 litros de leite ? São 3000 litros e num ano, quanto dá ? Hoje o valor do leite que estão vendendo é barato ou é caro ? porque ? Porque na cidade o preço é caro ? e a mão-de-obra ..."
(Coordenadora - Comissão Educação)

Outro trabalhador fala sobre o vínculo teoria e prática:

"(...) uma escola rural onde a criança pudesse ficar na escola dois períodos, mas que a professora mostrasse também um pouco a realidade da questão rural, trabalhasse um pouco essa questão e que tivesse algumas aulas práticas com as crianças, para que elas

entendessem o sentido da terra, o que é a terra, que trabalhasse um pouco essa questão. (...) Tem que ser uma escola que pudesse integrar as crianças na área rural ..."

Na fala de um outro trabalhador, pode-se observar essa mesma questão, manifestando uma preocupação com a maneira de ensinar, porém demonstrando um desconhecimento quanto ao método em si:

"A nossa proposta, ela pode dizer alguma coisa que seja alterada no sentido de organizar melhor o conteúdo... a gente não conhece bem a fundo o método Paulo Freire, mas pelo pouco que a gente conhece, a gente gostaria que fosse dada aula para as nossas crianças desse tipo, onde se fala daquilo que ele está fazendo ...assim ajudava... a mente da criança se desenvolve desde pequeno e como a gente fala muito da terra, fala muito da lei, dos movimentos populares aí reivindicando os direitos, aí fica aquilo calado na cabeça da criança e quando ela vai crescendo, ela vai questionando a situação que vem indo para eles."

(...) as crianças tem que saber como chamar a terra, falar números, falar enxada, boi... tem que ser uma educação preocupada com o sistema agrário, que ensine a criança a defender a terra, defender a vez, a lutar, porque isso aí deixa a criança conhecendo quem é as pessoas que fala a mesma linguagem. Tem que ensinar a linguagem da terra, a linguagem dos números. Então, esse método faz com que as crianças se conheçam e sejam revoltados com quem destrói aquilo que vem a ajudar a construção de nosso país" (pai líder participante do MST)

A liderança aponta, não somente a importância da vida cotidiana das famílias da zona rural, mas a necessidade de um conhecimento mais especializado para a agricultura: o trabalho agrário hoje além de exigir um conhecimento básico mínimo (leitura, escrita e cálculo) para o acesso à novas tecnologias, exige também uma compreensão técnica do trabalho. Na opinião dos

pais líderes, a criança deve adquirir, na escola, esse conhecimento técnico do trabalho. Com os pais, as crianças aprendem a plantar; mas na escola, deveriam aprender como plantar: o porquê plantar de tal jeito, porquê semear em determinada profundidade, porque tantas regas por dia, enfim, a escola deve dar esse conhecimento especializado para o trabalho na terra.

Sendo assim, o princípio que embasa a atividade de enriquecimento curricular veio de encontro à maneira com que os trabalhadores assentados pensam a respeito de uma complementação prática dentro da escola.

"Eu defendo uma escola que tenha dois períodos, um período para aula normal e lá umas duas horas de aula prática. Eu não entendo um pai tirar um filho da escola para trabalhar na roça dele. Eu acho que tem que fazer parte do currículo..." .

Ainda quanto à "realidade do trabalhador assentado", o discurso da liderança traz um conteúdo diferenciado dos demais trabalhadores. Além da aquisição do conhecimento elementar e técnico que a escola deve dar, com um conteúdo adaptado à realidade agrária, existe uma preocupação com a **formação política** da criança na escola. A escola deve mostrar a realidade do trabalho assentado, ou seja, porquê ele se tornou um trabalhador despossuído dos bens de produção, porquê ele teve necessidade de sair do campo, morar na cidade, porquê se tornou assentado, o que é ser assentado, etc.

(...) pelo menos a conhecer, dá formação sobre quem está explorando, ter conhecimento do outro lado, conhecimento político, que eu também considero que uma forma muito bem de educar, no momento você descobre quem é que explora a gente, por onde a gente está sendo explorado, o porque que alguns sobem muito na vida e outros não sobem e acho que essa consciência, esse saber também é muito importante. Talvez muito mais

importante do que o ler e escrever ... " (pai líder participante do MST)

Outro trabalhador líder atribui à escola um papel importante na formação de uma consciência mais crítica para a criança, a partir da transmissão da história verdadeira do povo brasileiro, a saber:

"É claro que dificilmente, quem está governando não vai deixar isso acontecer, mas eu acho que é papel fundamental da escola dar uma formação crítica para a criança... porque ela (a escola) está com a criança todo dia, no dia-a-dia, e é função do ensinador ... a criança é muito apegado ao ensinador... se a professora falar que todo mundo tem que votar no Fernando Collor, a criança vai chegar em casa e falar para o pai que ele tem que votar no Collor. (...) se a professora mostrar um pouco da história verdadeira, é claro que a criança acredita. Agora, se o ensino for um negócio escondido, a criança vai aprender aquilo que a professora vai passar (...) então, a escola tem um papel fundamental de mostrar a realidade da situação, da situação em que vive, a situação do Brasil ... a própria situação que vive o povo brasileiro (...) e não mostrar a Princesa Isabel libertando os negros, tinha que mostrar a escravidão mesmo, como foi isso no Brasil, o que eles faziam, a exploração que tinha em cima dos negros ... assim como é a situação brasileira hoje, os trabalhadores, os salários dos trabalhadores... Isso é um papel fundamental da escola" (pai líder participante do MST).

Os trabalhadores líderes são pessoas com uma participação efetiva dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, mantendo uma ligação direta com a direção e ocupando cargos dentro do Movimento. Sendo assim, recebem além da formação, uma influência significativa da linha política do Movimento. Com isso, os líderes demonstram ter como preocupação: a formação de futuras lideranças dentro do movimento dos sem-terra para que a luta pela terra possa ter continuidade, e a

escola é, a seu ver, um espaço privilegiado.

"A nossa luta que a gente trava aqui dentro do assentamento é diferente de um sitiante, de um arrendatário, um meeiro tradicional ... a gente já vem de um processo de luta, já vem de ocupação de terra, nossa situação é outra, então, além da criança aprender o método oficial, que também aprenda o que é realmente agricultura. Nós estamos querendo incorporar dentro das matérias a nossa luta para que a criança dê prosseguimento, um entendimento do que foi a luta, que foi importante e o que é hoje a agricultura (...) que faça dentro dos programas de matemática, português, a vida deles no assentamento ..." (Coordenadora - Comissão Educação)

"A escola vai ser assim ... um meio de politizar, de dar uma consciência maior prá criança ... é onde ela está aprendendo, no momento ele desenvolve a leitura, também desenvolve a sua história, a história dos antepassados e aprende a lutar pra frente." (trabalhador do MST)

A própria liderança chega a admitir que essa visão da escola como uma agência formadora e conscientizadora não é uma compreensão que pode ser generalizada para todos os trabalhadores assentados, como revela a fala de um trabalhador líder ressaltando a importância da educação para o Movimento:

"Não digo que é uma preocupação de todos, mas pelo menos da direção dos assentamentos. Todo assentado que está na direção, que quer realmente que a luta dê certo, ele quer que modifique a educação, que é por aí que ganha a consciência né. E a gente sempre lutou por terra e juntos, na luta pela terra está á educação, que é uma conquista também, a educação ... a gente até tem um slogan que fala: **Quem não sabe não dirige, só dirige quem sabe**, por isso que tem que aprender e de uma forma voltada prá aquilo que está lutando."

Entretanto, para que seja possível implementar a educação desejada pelos trabalhadores assentados, é fundamental que seja centrado uma atenção especial na formação de professores para essas escolas. Esta preocupação é demonstrada pela liderança, que a visualiza como uma saída básica e emergente. Como já foi mencionado, a formação de professores já está sendo realizada pela FUNDEP/DER, sob coordenação do MST.

Os trabalhadores conseguem ver o professor como figura fundamental no processo de formação e aprendizagem da criança, e que só é possível implementar uma nova metodologia de ensino, a partir de uma integração dos professores com os princípios do Movimento. O professor deve conhecer a realidade da vida no campo; deve conhecer a linguagem da terra; deve conhecer a luta desses trabalhadores, para poder transmitir uma educação que atende às suas necessidades, e formar as crianças para dar continuidade nessa luta e para continuarem a lutar por uma vida digna como pequeno produtor.

Como já foi mencionado, os trabalhadores líderes lutaram para ter uma escola dentro do assentamento pois esta representa a oportunidade de, no futuro, ter um certo poder sobre ela. Esse poder pode ser traduzido na auto-gestão da escola, administrada pelos próprios assentados com total poder de decisão sobre a escola.

Portanto, a liderança de Sumaré II propõe uma escola onde se poderá escolher os professores que irão ensinar seus filhos, adotar uma metodologia voltada à realidade deles e, a partir disto, formar futuras lideranças para o movimento. Ao mesmo tempo em que os trabalhadores querem dar uma formação sólida a seus filhos, uma educação com qualidade de ensino igual para todos, não descartando o conteúdo oficial vigente da escola, também querem formar seus filhos dentro da realidade do campo e do trabalho agrário, preservando os valores culturais da comunidade rural, e fortalecendo o espírito crítico e de luta.

É importante ressaltar que a análise das opiniões sobre a educação dos assentamentos, apesar de terem pontos de

convergência com a proposta pedagógica de educação do MST, demonstra que há um projeto engendrado a partir da própria vivência das famílias no assentamento. Ou seja, os próprios trabalhadores perceberam como necessidade uma escola que transmitisse conhecimentos técnicos de agricultura, além dos conteúdos universais; perceberam como necessidade aulas práticas, além das teóricas; visualizaram a formação mais adequada para os professores, e que estas devam ter um envolvimento com a comunidade e uma compreensão sobre a luta dos trabalhadores sem-terra; perceberam a necessidade da escola ensinar, partindo da realidade das crianças assentadas, não excluindo os conteúdos mais globais.

É importante atentar para o fato de que houve uma antecipação da proposta educacional dos trabalhadores de **Sumaré II** com relação a do MST. Seus relatos demonstraram a presença destas idéias sobre a escolarização das crianças assentadas desde o início do projeto, em 1985/86. O Setor de Educação do MST, criado em 1988, vem sistematizando as experiências das famílias acampadas e assentadas do R.G. do Sul e tentando aprofundá-la, buscando na teoria e na prática de outras experiências, um aprofundamento de sua proposta.

A reflexão sobre uma educação diferenciada para as crianças assentadas também estão presentes no **Assentamento Reunidas**, mas somente entre os cooperados pertencentes ao Grupo de Campinas. Esse grupo, através da Comissão de Educação, já vem conduzindo uma discussão sobre uma proposta de implementação de uma escola diferente para as crianças dentro do assentamento. No seu entendimento, essa escola deve preparar as crianças para serem pessoas mais conscientes e críticas, participativas, aprendendo a trabalhar em conjunto, coletivamente. Assim, as crianças vão ser formadas para uma nova forma de ser, participando da luta pelo assentamento. Na visão das mulheres que integram essa comissão, as crianças já retratam a organização. Também entendem que é no espaço escolar que elas consolidarão sua formação de um futuro cidadão.

Este grupo, também tem uma estreita relação com o MST, principalmente na questão da organização do trabalho pois com a sua assessoria os trabalhadores formaram uma Cooperativa. Os princípios da organização do trabalho coletivo é entendido como indispensável na metodologia do ensino a ser adotado na escola idealizada para o assentamento.

O Grupo de Campinas (**Reunidas**) difere do **Assentamento Sumaré II** quanto a implementação de um projeto de educação. Enquanto em **Sumaré II**, a luta pela educação ainda que com algumas conquistas como a ampliação da oferta de ensino e a construção de um novo prédio escolar, não registra nenhum projeto de mudança em direção a essa escola idealizada pelos trabalhadores, o Grupo de Campinas (**Reunidas**) já demonstra avanços nesse sentido: duas jovens estão sendo capacitadas a dar aulas para as crianças do assentamento. A idéia é substituir as professores da rede oficial de ensino nas escolas já existentes no assentamento, conforme a proposta de educação do MST.

Este grupo já vem algum tempo investindo na discussão sobre a educação das crianças assentadas, tentando expandí-la para os outros setores do **Assentamento Reunidas**. Mas enfrentam a distância como uma dificuldade para reunir as famílias.

Na época da pesquisa, o grupo estava realizando um levantamento da escolaridade das pessoas assentadas, para localizar a demanda existente para o curso Alfabetização de Adultos.

No assentamento **Reunidas**, dos trabalhadores cadastrados, a maioria estão satisfeitos com o ensino que as escolas estão oferecendo, não havendo nenhum questionamento sobre isto. Quando se fala na necessidade de trazer para o assentamento algum tipo de educação diferente, o que eles visualizam são os cursos profissionalizantes, Supletivo, Alfabetização de Adultos, demonstrando haver demanda suficiente para todos estes cursos. Tem alguns pais que quando falam em expansão da oferta de ensino, indicam a necessidade do curso

Mobral para os adultos, entendo ser suficiente aprender a pelo menos assinar o nome.

Em Pirituba II - Area IV, a situação de provisoriedade na terra não impediu que os trabalhadores também construíssem um projeto próprio de educação para seus filhos, a ser transmitido na escola do assentamento.

É importante atentar para o fato de que a proposta de uma escola diferente para seus filhos é apenas um projeto visualizado pelos trabalhadores que, só viria a concretizar-se a partir do momento de que tivessem assentados na área definitiva. Deste projeto, fazem parte os requisitos mínimos para a escolarização: prédios e cursos.

"Mas prá isso nós vamos nos preparar, e o primeiro prédio, tenho certeza que somos nós que vamos construir. Vamos construir esse prédio prá crianças...um galpão, né, bonitinho igual esses galpões de madeira... e aí colocamos nossas carteirinhas, nosso banquinhos. As crianças não vão ficar sem estudo, pode ter certeza que não vai, como também não só as crianças, mas esses pais e mães que também querem estudar, nós vamos conseguir uma vaga prá esses pais também, pode ter certeza." (mãe líder)

Na fala dessa trabalhadora, pode-se perceber um empenho coletivo quanto à organização das famílias, em sistema de mutirão para a construção da escola, porém se contentando com um galpão de madeira. Ou seja, a arquitetura idealizada da escola por essas famílias tem como modelo as escolas rurais das antigas fazendas, uma casinha simples de madeira, que passa a idéia de uma construção precária, provisória, de não permanência.

Porque não se exigir um prédio de alvenaria, com sua localização bem planejada no Centro Comunitário na futura agrovila, já que irão instalar em área definitiva? Parece que, para essas famílias, pensar em algo permanente e de boa qualidade

para suas vidas é um aspecto difícil de ser interiorizado, visto que não é uma situação que faz parte de suas histórias de vida, uma situação não experienciada, apenas ainda "idealizada".

É importante observar o desejo de proporcionar/viabilizar um curso de alfabetização para aqueles trabalhadores adultos que nunca tiveram oportunidade de estudar no passado.

" (...) Se tiver um curso assim eu tenho certeza que muitos pais de família aí vão, porque tem dificuldade, né. E hoje, ele sente grande dificuldade do filho chegar da escola e ele não saber ensinar o filho. Então, ele gostaria de aprender um pouco também. Nunca é tarde, não é?" (mãe liderança)

Além das condições mínimas para a escolarização, há propostas diferenciadas, como a de estabelecer uma integração escola/comunidade, através da figura da professora.

"(...) e até queria que acontecesse que as professoras pudessem morar com a gente durante a semana... Nem que não morasse em definitivo, porque ela tem suas raízes lá na cidade, mas pelo menos durante a semana, ficar com a gente, ficava mais amiga das crianças e desenvolvia um trabalho melhor, né".
(liderança)

A proposta de moradia da professora no assentamento tem como objetivo dar às crianças um ensino de melhor qualidade, considerando um tempo maior de dedicação às crianças e garantindo uma boa qualidade de vida à professora.

Na expressão de algumas mulheres,

"A gente já está pensando nisso. Inclusive a gente já está pensando em fazer casa prá que elas possam morar, elas vão ter o dia todo...elas vão poder ocupar...ganhar dois ordenados, trabalhar dois tempos no dia, então ela não vai ter tempo de de ter uma

quintal no fundo da casinha dela, então a gente tendo o quintal da gente já contribui com ela....cada pai de aluno dá qualquer coisaentão prá que ela possa se dedicar mais tempo com as crianças, não ter pressa" (uma trabalhadora líder)

"Além das casas dos 45 associados daqui da agrovila, nós pensamos em casa de professores, porque é na casa que o professor vem e passa a semana e no fim de semana ele vai prá casa dele, prá família dele. Como tem muita moça solteira que é professora, muitos rapazes solteiros que são professores....e ele mora com a gente aqui, ele sente, desde que nós demos condições de vida prá esse professor também, porque não adianta colocar ele aí num barraco com goteira em cima da cara dele! Então, talvez uma casinha seja aconchegante prá ele...um espaço prá ele morar. Porque ali junto conosco ele vai ter o alimento, ele não vai estar gastando com água, com luz, não gasta com aluguel, despesa com condução, né...então vai ser muito melhor. E aí sim, nós temos um bom relacionamento com a professora e da professora com os pais. A vida do dia-a-dia, né. Acredito que ela não vai querer vir prá cá, só que eu acho que vai. Eu acho que tem professores que gostariam de morar numa área dessa." (outra trabalhadora líder)

Essa situação visualizada tem presente o repúdio à situação de exploração, na medida em que as famílias estão se identificando com a classe docente da rede estadual. Frente a esse reconhecimento, o que elas propõem é um professor que dê uma educação de qualidade a seus filhos, em troca de uma complementação salarial em forma de infra-estrutura e conforto, o possível para essas famílias.

(...) "Sim, nós vamos fazer casa prá professor, porque o salário dele é muito baixo..." e a gente reconhece isso. A gente reconhece que o salário da professora é muito baixo, então nós vamos dar condições de vida prá ela também. Há chance prá ela morar junto com a gente e então ela vai fazer o que ela quer, é outra vida prá ela (...) (mãe trabalhadora)

É interessante observar que essa proposta partiu das mulheres que, justamente nesse assentamento, na época da pesquisa, não tinham participação efetiva nas decisões da comunidade. Porém, a idéia foi incorporada pelos homens como deles, passando como um consenso de ambos. Todas as pessoas, liderança e não liderança, falam sobre a idéia da moradia dos professores no assentamento. Mesmo a não-liderança fala sobre a necessidade de ter uma escola no assentamento, e de ter um professor que conheça a história da luta dos sem-terra:

"É, isso é uma coisa que tem que ser. Uma realidade nossa que tem que.... Aí, mais prá frente esses que estão hoje na escola já sabem como é que está a coisa, mas daqui uns dias aí prá frente vai entrar aluno nosso aí na escola que sabe o que nós dizemos. Agora, nós dizemos uma coisa e lá na escola eles dizem outra. Quer dizer que vai acabar sendo os filhos contra os pais. Então é o pensamento da gente de colocar um professor daqui mesmo do assentamento, ele já acompanha desde o começo, ele já sabe como que é".

A proposta dos trabalhadores de Pirituba IV é semelhante à uma experiência escolar de 1º Grau existente no Estado de São Paulo e já em andamento, aplicada às escolas rurais mais isoladas de regiões pobres do Estado. São as UEACs, Unidades Escolares de Ação Comunitária, existentes no Vale do Ribeira, Litoral Norte, Vale do Paraíba e região de Presidente Prudente.

A idéia básica da UEAC é a de vincular o professor à escola, e através dele, a escola à comunidade. Trata-se de substituir o professor que vai diariamente à escola, pelo professor que vive na comunidade onde a escola está localizada. O professor é obrigado a viver na comunidade durante toda a semana, recebendo um salário é correspondente a dois turnos de trabalho. Suas atividades no período da manhã são as mesmas de um professor rural de escolas isoladas ou emergenciais: lecionar para os alunos da 1ª a 4ª série, em regime de trabalho multisseriado. Na parte da tarde, o professor dedica-se a: recuperação de alunos

com dificuldades de acompanhamento escolar; pré-escola ou atividade de supletivo; atividades de ação comunitária como as de saneamento básico, encaminhamento de doentes a tratamento médico, produção de alimentos (hortas), organização de grupos de atuação comunitária, promoção de atividades festivas.

É uma proposta que visa a expansão do compromisso e da presença do professor junto à comunidade, através da escola, partindo as condições concretas da vida cotidiana das famílias, de suas possibilidades efetivas de participação e realização de mudanças e melhorias através do trabalho coletivo (BRANDÃO, 1986:144).

A instalação de uma UEAC é uma decisão do poder público, mas o professor designado deverá procurar subordinar o seu trabalho na comunidade às decisões tomadas em conjunto com os representantes da comunidade.

A proposta da UEAC parece atender aos anseios das famílias deste assentamento, que inclusive já expôs a idéia de querer uma escola nestes moldes à Delegacia de Ensino e, prontamente, vários professores já se candidataram.

Na avaliação de BRANDÃO (1986), a proposta da UEAC é, segundo suas palavras **realisticamente oportuna**, contrapondo-se ao fracasso dos programas especiais de educação, tornando **possível** a educação para a população da zona rural. Uma experiência barata, com uma estrutura burocrática mínima, e o mesmo professor, só que este sendo considerado como a verdadeira possibilidade de se fazer alguma coisa pela escola rural¹.

Na visão da liderança, quando se coloca a questão de ter uma escola dentro do assentamento, essa necessidade está relacionada com a idéia de autonomia das famílias com relação à escola, ao trabalho do professor, visando também implantar uma escola diferente, de acordo com os princípios que a comunidade elegeu como adequada à formação de seus filhos. Já a não

1. Existem UEACs no assentamento da Gleba XV, na região de Presidente Prudente. (Vide Anexos)

liderança vê como uma solução aos problemas da distância e da exposição das crianças ao risco de um transporte.

Com relação à educação escolarizada, a liderança coloca como elemento importante as raízes culturais:

"Eu quero que os filhos aprendam tudo que é importante da terra, da plantação, da natureza e assim eles podem ser o que eles quiserem na vida, mas eles que tenham raízes da terra (...) Muito importante, de passar a parte raiz, por exemplo, a realidade que é deles, que é da terra prá s crianças, a natureza toda. Então, eles podem ser o que eles quiserem, mas eles tem que ter raiz" (trabalhador líder).

A questão cultural é visualizada pela liderança como uma lacuna no ensino, percebida como uma necessidade a ser recuperada no contexto do assentamento.

"Essa é uma preocupação minha por exemplo, desde que eu vim aqui. Eu já pensava numa escola bem diferente, uma escola mais de educação de caboclo e esse caboclo pode ser o que ele quiser, mas que seja uma escola bem estruturada"

Nesse sentido, os trabalhadores têm claro o tipo de conteúdo curricular que a escola deve oferecer a seus filhos, contestando a idéia de que a educação escolarizada no contexto rural deva possuir um currículo específico, no sentido de ser voltado para as questões agrárias e não um conteúdo urbanizado.

A fala desses trabalhadores é bastante ilustrativa:

"Não, eu acho que...tem que saber um pouco de tudo. Porque não adianta ele saber só a parte do campo e não saber da área urbana. Não, ele tem que saber os dois lados, um pouco de tudo. Tem que saber o do campo e o da cidade, porque senão ele não vai ser um cidadão! Ele vai continuar aquele menino oprimido do campo,

porque não conhece a história da cidade..."
(líderança)

" (...) Prá tudo, né. Prá tudo. Não só pro campo, mas prá cidade também. Porque embora seja do campo, amanhã ele está perdido na cidade! Se nós temos uma criança do campo nós vamos ensinar (... ..) do campo? Cuidar de animal? Só que além de saber cuidar de animal, ele tem que saber da cidade, como é a cidade, senão não resolve a vida dele...". (não líderança)

No relato da líderança, percebe-se claramente que o conteúdo curricular é um determinante forte que está diretamente relacionado à função social da escola. A idéia de que, para preparar os alunos para o exercício da cidadania plena, é fundamental que os conteúdos estejam elaborados para atender esse objetivo.

Suas preocupações acompanham as de ANTUNIASI & WHITAKER (1992), quando discutem a necessidade de se construir uma metodologia adequada que saiba unir o conhecimento científico e aqueles conteúdos que traduzem as singularidades de cada contexto, especialmente para as escolas rurais.

"Diferente, é sim. Porque o ensino é o mesmo, não muda nada. Então, ele prepara a criança prá viver na cidade e a gente queria uma escola que preparasse cidadãos prá viver na cidade, mas também cidadãos prá viver na roça. Um doutor que gostasse do sítio, um advogado que advogasse pro caboclo, uma escola que desse um engenheiro, que desse tudo aquilo que a gente precisa, que a sociedade precisa, mas que fosse aquele que ama a enxada, que ama a foice..."

A líderança de Pirituba IV tem conhecimento da existência de uma proposta pedagógica do MST, porém não se vê nenhuma preocupação em discutí-la ou adotá-la. Percebe-se como importante uma reivindicação que nasce da necessidade vivida, vivenciada, experienciada por esses trabalhadores, não negando a influência das assessorias externas.

Estas propostas de educação demonstram que os trabalhadores rurais, na condição de assentados, são capazes de elaborar projetos próprios. São projetos engendrados a partir da identificação das carências que o processo educacional apresenta, e na medida que se manifesta um descontentamento, cria-se a necessidade de sua superação. A situação de assentamento permite que esses trabalhadores se organizem para lutar pela concretização de seus desejos e expectativas de escolarização para seus filhos.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade dos assentamentos rurais das últimas décadas, carrega os significados do indefinido, da incerteza, da esperança, da transformação, do novo, do movimento. Sua análise permite captar um determinado momento de um processo histórico em curso, sendo possível somente apontar caminhos, levantar indagações; não se pretende, portanto, chegar a conclusões fechadas, definitivas, mesmo porque foi abordado aqui apenas uma faceta desta realidade tão complexa.

A constituição desse sujeito coletivo, a partir da vivência na organização e na luta pela terra, é o que o diferencia dos demais trabalhadores do campo, dando-lhe uma especificidade : um grupo de pessoas que participaram (e participam) de um movimento social de luta pela terra.

Segundo Martins (1993:90), a reivindicação desses trabalhadores não é simplesmente a terra. Eles estão reivindicando mais do que isso: *"o reconhecimento da sua presença sobre a terra"; esses trabalhadores querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais*". Nesse sentido, e concordando com o autor, verifica-se que a luta pela terra está associada à luta pela educação.

Neste estudo, observou-se que há um reconhecimento dos trabalhadores da precariedade da escola rural, da má qualidade de ensino, da insuficiente oferta educacional, tudo isso estrategicamente pensado pelos setores dominantes para "emburrecer" os trabalhadores e assim, deixá-los à margem da vida política.

A educação, tal como é oferecida na escola, não tem respondido às exigências desses trabalhadores, levando-os a

pensar numa proposta de renovação.

Primeiramente, reconhecem que a educação é um direito de todo cidadão, garantido pela Constituição, que vai lhe dar um mínimo de igualdade para superar/vencer a situação de exclusão política e econômica. Lutar pela educação significa lutar pela ampliação dos direitos sociais; lutar pela escola é lutar pelo direito de se tornar cidadão, pelo direito de viver como ser civilizado.

A luta pelo acesso à escola é uma prática antiga desses trabalhadores, podendo ser verificada em vários momentos de suas vidas. Seja na escolinha rural mais próxima do sítio onde moravam, seja na escola do bairro na periferia das cidades, esses pais sempre procuraram dar estudo a seus filhos. Nesse sentido, não se diferencia dos demais agricultores, como já foi constatado nos estudos citados anteriores. Entretanto, é no espaço do assentamento que os desejos e as reivindicações têm a possibilidade de serem concretizados e problematizados.

A constituição de um grupo organizado a partir da luta pela terra, dá um novo impulso e permite novas formas à luta pela educação. Nesse sentido, pode-se entender o movimento social como um espaço privilegiado em que os sujeitos aprendem a se reconhecer como sujeitos de sua própria história, inclusive da história de sua educação.

A vivência da luta pela terra através das práticas políticas permitiu a esses trabalhadores o reconhecimento de seus direitos, estimulando-os a lutar pela educação mesmo antes da constituição do assentamento.

A luta pela educação nos assentamentos pesquisados se dá de várias formas: a garantia de matrículas nas escolas existentes nas proximidades do assentamento ou na cidade; a construção de novas escolas visando a melhoria das condições de escolarização; a ampliação da oferta educacional com a implementação de novos cursos além da expansão das séries finais do 1º Grau e melhorias na qualidade e tipo de ensino.

Todos os trabalhadores querem a escola: o acesso e aquisição do saber escolar é fundamental porque é através dele que seus filhos podem ser preparados para a vida - é um direito do qual não abrem mão. Mas querem uma escola dentro do assentamento. E aqui há diferenças quanto ao entendimento da importância desta presença no espaço que é deles, na terra conquistada.

A escola no interior do assentamento representa, a nosso ver, a conquista de uma autonomia, por parte dos trabalhadores, com relação ao processo educacional.

Em primeiro lugar, a localização da escola na base territorial dos trabalhadores permite eliminar alguns problemas vividos pela maioria das crianças do meio rural, em decorrência da distância entre a escola e suas casas. A distância quase sempre conviveu com o aluno da escola rural, cujo problema decorrente é o transporte. Para as crianças dos assentamentos, às vezes o transporte torna-se um componente fundamental no processo de escolarização pois, sem ele, o acesso à escola é impraticável. Este é o caso de Pirituba II, em que a continuidade dos estudos está vinculada ao transporte e a todos os problemas daí decorrentes.

Entretanto, mais que o simples acesso, os pais ficam diante da possibilidade de escolha sobre a escolarização do filho: estudar ou não, estudar e/ou trabalhar, como estudar, o quê estudar. Nessa perspectiva, as comissões de educação existentes em dois dos assentamentos, desempenham funções de verdadeiros "fiscais da educação", acompanhando o trabalho da professora, inteirando-se sobre a metodologia utilizada, avaliando o processo escolar como um todo. Esta, entretanto, não é uma visão generalizada entre todos os assentados, podendo-se percebê-la entre os que são mais atuantes na organização dos assentamentos.

Por outro lado, os trabalhadores que não fazem parte da liderança, percebem a vantagem de sua proximidade somente pelo não deslocamento da criança pequena, menor que 10

anos, para fora do assentamento. Parece que estes trabalhadores não se dão conta de que também usufruem da autonomia sobre o processo de escolarização e mesmo sobre a escola.

Esta questão é fundamental, pois implica não apenas em se pensar no atendimento de uma demanda qualquer, mas em uma demanda já bastante qualificada, pelo menos em alguns assentamentos e parte de seus moradores. Assim, são raros os trabalhadores que têm consciência de que, além do direito ao acesso à escola, há a necessidade também de renovar a escola que já existe. É necessário uma outra escola, que transmita um outro saber. Esse é o aspecto qualitativo da luta pela educação: melhorar a qualidade de ensino de forma a atender as necessidades educacionais dessa coletividade. Mas essa não é uma preocupação de todos, como foi evidenciado. É um processo que parece acompanhar o próprio movimento e as várias vivências dos assentamentos. Talvez por este motivo, também se pode perceber diferentes visões entre os trabalhadores sobre a questão educacional. Muitas vezes, estas questões são claras para eles: "querer uma escola dentro do assentamento", "querer uma educação voltada para a realidade da criança rural". Em outras ocasiões, os pontos são nebulosos: sabem afirmar o que não querem, mas não sabem definir o que querem ou como querem.

Os trabalhadores identificam as deficiências da escola a que têm acesso, nos assentamentos ou em suas proximidades, cuja maioria é emergencial, funcionando em condições precárias, com classes multisseriadas, alta rotatividade do professor, falta de material pedagógico, e às vezes instalações físicas adaptadas. A precariedade constatada leva geralmente a idealizar a escola da cidade, por não apresentar tantos problemas que, na percepção dos trabalhadores, são prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A demanda é qualificada quando pensam na escola do assentamento. Mas não conseguem formular críticas a esta escola que discrimina suas crianças, que dá uma formação considerada inadequada pelos pais e que repete e evade suas crianças. Por que

não lutam pela superação destas dificuldades? Talvez os trabalhadores não se sintam no direito de lutar, dentro de um espaço que não é o deles.

A convivência dos trabalhadores com a escola no dia a dia dos assentamentos, que lhes torna possível tomar conhecimento das deficiências que envolvem o processo educacional, tal como o professor (no caso, todas eram professoras), considerado pelos trabalhadores como uma figura fundamental deste processo.

Os professores, na visão dos assentados, não têm a escola rural e particularmente a escola do assentamento como uma opção concreta de trabalho. Eles a assumem, por forças das circunstâncias, por ser a única alternativa que lhes resta. Assim, diante da possibilidade de uma mudança, deixam o assentamento, trocando-o por opções "melhores" - uma escola na cidade. Isso explica o problema da grande rotatividade, identificada prontamente por estes trabalhadores.

Além do problema da permanente troca de professores, quase que a cada ano, os trabalhadores enfrentam o problema do preconceito do professor.

As professoras com as quais conviveram chegaram nestas escolas com um pré-julgamento sobre sua clientela: "crianças pobres", "alunos trabalhadores", "filhos de baderneiros", "vagabundos", "indefavores de terra". Esses estigmas e esteriótipos construídos socialmente, levaram a uma discriminação das crianças, contribuindo em grande parte para a repetência escolar e, conseqüentemente ao abandono da escola.

Em contrapartida, pode-se afirmar que os assentados também demonstram uma certa ambivalência com relação à figura do(a) professor(a): por um lado, recebem o professor na comunidade com um certo estranhamento, como alguém que não percente ao grupo, como alguém que lhes é imposto de fora. "Fiscalizam" o seu trabalho dentro da escola. E na vivência cotidiana dentro da escola, através das comissões de educação, identificam o não preparo desse professor para o trabalho docente

nas escolas rurais e em especial em assentamentos. Por outro lado, reivindicam uma integração do professor com a comunidade, pois entendem que um conhecimento sobre a sua realidade e a sua luta favorecerá um melhor relacionamento com o aluno, uma adequação do ensino à realidade das crianças assentadas. Os trabalhadores assentados poderiam pensar na capacitação desses profissionais para melhor atender a seus interesses, mas o que se verifica é um investimento na formação e capacitação de jovens da própria comunidade. Esta é uma posição antiga e ao mesmo tempo atual, de só ter professores do assentamento. Daí uma resistência não explícita à presença e incorporação deste outro, o que não parece ocorrer com outros estranhos, como os técnicos, médicos, e outros profissionais também impostos pelo Estado. Porque?

A relação professor-comunidade demonstra movimentos de desejo, aproximação, integração, no sentido de ganhar a confiança desse professor, tornando-o pelo menos simpatizante à causa dos trabalhadores. Por outro lado, pode-se perguntar por que razão os assentados não conseguem integrar esse professor à comunidade? É uma questão de incapacidade ou de refutar um professor do Estado?

Nessas várias maneiras de ver o professor, há ainda trabalhador que o tem como profissional altamente capacitado. O professor que vem da cidade. O professor, portador de um saber que esse trabalhador não teve acesso: o saber acadêmico.

A liderança dos trabalhadores vê necessidade de investir na formação do professor, entendendo que sem a sua participação, fica difícil pensar num outro tipo de educação.

Mas enfim, que educação seria essa? A constatação de uma dissociação entre o ensino transmitido nas escolas e a realidade vivenciada pelas crianças assentadas, leva os trabalhadores a quererem um currículo ampliado. Diferente do que percebem no processo de escolarização que acompanham nas escolas locais, os trabalhadores entendem que além dos conhecimentos universais, a escola deveria incluir os conteúdos específicos, ou

seja, conhecimentos técnicos especializados sobre o trabalho com a terra. Todos os trabalhadores reconhecem a necessidade de incorporar o saber técnico ao saber acadêmico, inclusive unificando esses saberes com aulas práticas: a vinculação da teoria e a prática. Esta questão está vinculada não somente à preparação para atividades agrárias, mas passa também pela valorização do trabalho rural. Nesse sentido, os trabalhadores demonstram claramente o desejo da permanência do jovem no campo, exercendo até profissões de alto nível de especialização, e a educação como o meio de instrumentalizá-lo.

Mas a questão do conteúdo curricular tem que ser pensada sob a perspectiva de seus projetos de vida, ou seja: quais os projetos que esses trabalhadores possuem, e em que medida a educação faz parte desses projetos?

Primeiramente, observou-se que a educação está sendo entendida pelos trabalhadores como um instrumento de capacitação para o trabalho, seja ele na cidade ou no campo. O trabalho no campo, já vimos, é o que todos esses trabalhadores desejam: a continuidade da cultura camponesa, a permanência do jovem no trabalho da terra. E para tanto, exige-se a complementação técnica do conteúdo escolar.

Entretanto, a despeito de suas aspirações, os pais também querem a preparação dos filhos para o trabalho urbano. Essa visão está vinculada à percepção que os trabalhadores têm a respeito do modelo de desenvolvimento econômico em que a reforma agrária não consegue repor a quantidade de pequenos produtores que se vêem obrigados a abandonar suas terras.

É sob o prisma do destino incerto desses trabalhadores que se fundamenta a preocupação com o futuro ocupacional de seus filhos: a instabilidade da própria situação de assentamento, a ausência de uma política agrícola voltada para a pequena produção, a incerteza dos rumos da política de assentamento e da sociedade.

Contudo, lembremos o que disse Martins (1988:101) ao se referir às experiências de organização e enfrentamento dos

agricultores: os trabalhadores assentados estão "buscando um modelo para construir as relações sociais com as quais os trabalhadores pretendem enfrentar a privação política, cultural, social e econômica que sofrem". É nesta perspectiva que a liderança dos assentamentos pesquisados visualizam a educação para seus filhos: capacitá-los para a permanência do jovem no campo, através da valorização do trabalho na terra e formando-os para dar prosseguimento à luta pela terra. A continuidade das ocupações de terra, os novos acampamentos são expressões da organização desses trabalhadores, o que vai dar a legitimidade ao movimento de luta pela terra e "garantir" a manutenção da política de assentamento, seja a nível estadual ou federal.

Tomando como projeto a permanência no campo e a continuidade da luta pela terra, pode-se identificar que a educação é vista como fundamental na formação dos jovens como futuras lideranças do movimento desta luta. Nesse sentido, os trabalhadores relatam com clareza alguns pontos que entendem como uma educação mais adequada para a especificidade da população assentada: uma educação que, além de levar em conta o aspecto cultural e as singularidades do contexto social a que pertencem, também valorize o aspecto político-ideológico; desta forma, uma educação voltada para a realidade da criança assentada, mas também valorizando as especificidades da comunidade enquanto um sujeito coletivo em processo de sua constituição histórica. É uma educação que vai além dos conhecimentos universais, traz a instrumentalização técnica para a agricultura, capacitando a criança para o trabalho agrário e dá condições para a concretização de suas expectativas de vida própria e do movimento em que estão inseridos.

A escola, para os trabalhadores líderes, deve ser responsável pela formação integral do aluno, no desenvolvimento de suas potencialidades, espírito crítico, dando-lhe uma formação intelectual sólida e boa qualidade de ensino. Esta escola deve estar integrada à realidade social a qual está inserida. Neste sentido, a escola enquanto transmissora e inculcadora de valores

ideológicos, é vista como um espaço alternativo que pode ser ocupado por uma contra-hegemonia.

Esta postura não expressa a opinião da maioria dos trabalhadores nos assentamentos pesquisados, mas sim de uma minoria de trabalhadores entrevistados, líderes do Movimento dos Sem Terra nos assentamentos.

Estas são algumas questões que pudemos arrolar, entre tantas outras. Este estudo, com o universo de pesquisa delimitado a três projetos de assentamentos rurais do Estado de São Paulo, permitiu constatar a diversidade de posições que existe dentro de um mesmo grupo, expressa na opinião das lideranças e dos demais trabalhadores, bem como entre os diferentes assentamentos.

Há pontos de convergência em que é possível visualizar esses trabalhadores enquanto portadores de uma identidade coletiva, portadores de um projeto único, mais amplo: a luta pela reforma agrária, a continuidade da luta pela terra e a luta para que os assentamentos se tornem espaços economicamente viáveis para esses trabalhadores. Essa identidade é fortalecida quando questões de ordem geral a ameaçam: os trabalhadores se unem para a obtenção de créditos bancários; se unem na luta pela terra, apoiando as novas ocupações; se unem para garantir avanços em termos da política de assentamento; se unificam em torno da mesma bandeira de luta.

Porém, através do estudo da questão educacional foi possível observar que entre diferentes unidades de assentamento, há a construção de uma identidade própria, calcada na experiência de cada grupo. Essa identidade é algo construído no cotidiano da coletividade, nos enfrentamentos vividos em situação de assentamento, marcado pelos avanços e recuos. A experiência do grupo o leva a acumulação de um saber próprio, o que GRZYBOWSKI (1986:50) denomina de saber social, o que imprime uma identidade própria a cada grupo. Nesse sentido, é possível entender as diferentes identidades dos trabalhadores pertencentes a cada assentamento.

Sumaré II, um assentamento mais antigo, que apresenta um certo amadurecimento em termos de organização política, e que apesar de não ter uma situação econômica estável, os trabalhadores já demonstram sinais de avanços em relação a discussão de novas questões, como a de questionar o tipo de educação de seus filhos. Em **Reunidas**, o que lhe confere uma característica heterogênea é a existência de vários grupos distintos dentro do próprio assentamento, portadores de projetos diferenciados. A grande maioria dos trabalhadores que não teve uma ampla experiência de luta pela terra, se encontra num outro patamar de organização, evidenciando a ausência de discussões que não seja o trabalho produtivo em seu lote. A discussão sobre educação é ainda incipiente. Porém, neste mesmo assentamento, há o grupo de **Campinas** que se encontra num nível de organização bastante avançado, trabalhando em sistema de cooperativa. A educação escolarizada é tida como uma das preocupações imediatas do grupo, essencial para a efetivação de seus projetos - empresários cooperados. Já em **Pirituba II - Área IV**, os trabalhadores são portadores de uma experiência de luta recente e bastante intensa, encontram-se num momento em que novos enfrentamentos ainda estão por vir por conta das novas necessidades engendradas pela situação de assentamento, a partir da instalação das famílias em área definitiva. A luta é por uma escola própria, em seu assentamento.

Portanto, pode-se perceber que cada coletividade é portadora de experiências que lhe são próprias, únicas, vivenciadas nas práticas cotidianas de luta em prol de seus interesses e objetivos. Essa diversidade de vivências também é encontrada em relação à vivência e reflexão sobre o processo educacional, na medida em que os trabalhadores se percebem portadores de projetos: mas são ainda projetos carregados de indefinições. Que o rumo esses trabalhadores querem tomar? Que caminhos querem percorrer? que caminhos seriam possíveis?

A despeito do desejo de permanência na terra, os trabalhadores embasam seus projetos levando em conta as situações

concretas vivenciadas; nesse sentido, querem permanecer na terra em condições economicamente viáveis; querem ter sua presença reconhecida sobre a terra, usufruindo o que lhes é de direito.

No entanto, os rumos são incertos. É incerta a continuidade de uma política de assentamento. Os assentamentos rurais são ainda expressão da instabilidade. Mas eles estão resistindo, criando novas estratégias de sobrevivência dentro de uma sociedade capitalista que ainda lhes é em grande parte adversa. Estão se recriando enquanto uma nova maneira de viver.

Parece interessante retomar as observações de ELIE (1992) sobre a influência das lutas populares de bairro sobre a participação popular na escola pública. Seu estudo permitiu constatar que as questões relativas à educação escolar não são percebidas como pertinentes à vida pública, à atividade militante, à ação política, mas sim à vida doméstica. Os líderes das lutas populares não elevam os problemas educacionais à condição de objeto de luta coletiva. Os movimentos populares chegam somente até "a porta da escola", restringindo-se às questões sobre as subvenções do Estado.

Estas observações opõem-se às do presente estudo, em que há uma qualidade diferenciada de intervenção da população assentada no processo educacional, implicando inclusive em outra qualidade de ensino. No contexto dos assentamentos rurais, as questões relativas à educação escolar também se encontram sob a responsabilidade, em grande parte, das mulheres, mães e militantes do Movimento. Contudo, o assunto é tratado no contexto do próprio movimento, predominando a dimensão do público sobre o privado. Outro ponto relevante observado neste estudo, e que se opõe às observações do autor, são as tentativas de rompimento do espaço escolar enquanto locais alheios das práticas coletivas, através das Comissões de Educação formadas pelas mulheres militantes.

Os trabalhadores assentados representam um entre tantos grupos que se constroem enquanto identidades coletivas, com suas particularidades e diferenças. Faz-se necessário

refletir sobre as diferenciações sócio-culturais; é preciso aceitá-las, é preciso ouvir a voz desses grupos social e historicamente discriminados e que estão emergindo com novas propostas e políticas de intervenção com base nas suas particularidades sócio-culturais. Os trabalhadores assentados vêm mostrar justamente essa necessidade de considerá-los enquanto sujeitos pensadores, produtores de conhecimentos e de cultura.

Por esta mesma razão, existem muitas incertezas quanto ao seu destino, expressas na ambivalência de suas vivências e de seus projetos: ora a permanência no campo como agricultores bem sucedidos, ora o emprego urbano enquanto garantia de sobrevivência. Essas incertezas estão imbutidas na questão educacional: que educação desejam para seus filhos, que professor querem em suas escolas, que tipo de escola vai atender suas necessidades. Vários são os caminhos a serem percorridos, que ora apontam para a mesma direção, ora para direções opostas.

Todas essas ambiguidades e dificuldades levam a configurar, neste momento, o destino incerto da educação nesse contexto de assentamento e da própria identidade dos assentados rurais no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- ABRAMOVAY, Ricardo. Nova forma de luta pela terra: acampar. Revista ABRA, Reforma Agrária, v.15, n.2, mai/jun. 1985.
- ANDRADE, Maristela; PEREIRA, Carlos Alberto C.; NOBRE, Miriam. Coletivização: uma proposta para os camponeses - Primeiras indagações acerca das ações do Estado na fixação e organização de famílias trabalhadoras rurais para fins de reforma agrária. São Paulo, 1989. (mimeo)
- ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. Trabalhador infantil e escolarização no meio rural. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. Estratégias familiares na organização do trabalho em núcleos de reforma agrária. Informações Econômicas, São Paulo, n.23, p.17-21, 1993.
- ANTUNIASI, Maria Helena R. & WHITAKER, Dulce C.A. Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação. São Paulo, CERU, 1992. (mimeo)
- ANTUNIASI, Maria Helena Rocha & ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. Trabalho e escolarização das crianças em núcleos de reforma agrária no Estado de São Paulo. Revista ABRA, Reforma Agrária, n.2, v.21, p.29-38, 1991.
- ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto, Brasília, n.9, p.1-6, 1982.
- _____. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
- BARBOSA, Maria Valéria & LEITE, Sérgio. Reforma agrária em terras públicas: contradições de um governo democrático. Ensaios e Debates, p. 40-58, jan/abr 1991.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Educação rural capitalista. A contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1989.
- BARRETO, ELBA Siqueira de Sá. O ensino rural paulista: desafios e propostas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.56, p.11-18, 1986.
- BARRETO, Elba S.S. et al. Ensino de 1ª e 2ª Grau: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC/Cortez, (30):21-40, set., 1979.
- BASTOS, Elide. As ligas camponesas. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; FERRANTE, Vera Lúcia Botta; D'AQUINO, Terezinha. Assentamentos de trabalhadores rurais em São Paulo: a roda viva de seu passado/presente. Caxambú, ANPOCS, 1989. (mimeo)
-
1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: referências bibliográficas. Rio de Janeiro, 1989. 19p.

- BERGAMASCO, Sonia Maria P.P.; CORNEJO, Hector A.; PINASSI, Maria Orlanda. Assentamentos: concepções em mudança. In: ANAIS XXVII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. Piracicaba, 1989 (mimeo)
- BERGAMASCO, Sonia Maria P.P. & Carmo, Maristela Simões. Reforma Agrária dá certo? o (in)sucesso dos assentamentos de trabalhadores rurais. Ensaios e Debates, p. 60-68, jan/abr 1991
- BERGAMASCO, Sonia Maria P.P. Ontem e hoje, a difícil realidade dos assentamentos rurais. Revista ABRA, Reforma Agrária, n.3, v.22, p.36-45, set/dez 1992.
- BERTEAUX, D. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potencialités. Cahiers internationaux de Sociologie, v.LXIX, 1989, p.197-225.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, C.R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. CEDES, Ano I, nº 1, 1980.
- _____. Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1984.
- _____. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986. p.127-153.
- _____. O trabalho de saber - Cultura camponesa e escola rural. São Paulo, FTD, 1990.
- BOFF, Leonardo & Clodovis. Teologia da Libertação no debate atual. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BUFFA, E., ARROYO, M. & NOSELLA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- CALAZANS, Maria Julieta C. & SILVA, H.R.S. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Educação no Meio Rural. Seminário sobre Educação no Meio Rural, Ijuí, p.31-41, 1982.
- CALAZANS, M.J.C. & SILVA, H.R.S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: JORGE & BORDENAVE, J.D. (org.) Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALDART, Roseli Saleti. Sem terra com poesia: a arte de re-criar a história. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. Sobre a função social da escola. Contexto & Educação. Universidade de Ijuí, n.10, p.9-34, abr/jun 1988,
- CALDART, R.S. & SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: FREI SÉRGIO A. GEORGE (ORG.) Assentamento: a resposta econômica da reforma agrária. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CALDEIRA, Clóvis. Menores no meio rural: trabalho e escolarização. Sociedade e Educação, Rio de Janeiro, n.4, 1960.
- CAMARGO, Aspásia. O método qualitativo: usos e perspectivas. ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA, FINEP/UnB, Brasília, p. 19-33, 1987.
- CAMPOS, Maria Malta M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, FFLCH, 1982.

- _____. As lutas sociais e a educação. Sociedade Civil e Educação, Campinas: Papirus, CEDES, ANPED, ANDE, 1992.
- CAMPOS, Rogério. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Loyola, 1989.
- CÂNDIDO, A. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.
- CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, Bernardo. Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed., 1993.
- CHONCHOL, Jacques. O desenvolvimento rural e a reforma agrária na América Latina. Ensaios e Debates, São Paulo, p.3-12, dez/89 a mar/90.
- DAMASCENO, Maria Nobre. Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EUFC, 1990.
- _____. Algumas reflexões sobre o trabalho associativo nos assentamentos. 15ª Reunião ANUAL da ANPED, 1991. 15p.
- _____. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. Sociedade civil e educação, Campinas: Papirus, CEDES/ANDE, ANPED, p. 35-56, 1992.
- DAMASCENO, M. N. & THERRIEN, J. (coords.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo. São Paulo, 1980. Tese de doutoramento - Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1980.
- _____. Escola e sociedade: estudo sobre excluídos da escola. São Paulo, INEP/CERU, 1980.
- _____. A educação e o trabalho infanto-juvenil nas famílias de agricultores paulistas. XXX Reunião Anual da SBPC, Salvador, 1981.
- _____. Uma visão histórica-sociológica da educação da população rural em São Paulo. São Paulo: Cadernos CERU, n.15, p.7-32, 1981.
- _____. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMON, Olga R.M. (org.) Experimentos com histórias de vida. São Paulo, Ed. Vértice, p.44-71, 1988.
- _____. O coronelismo e a educação na 1ª República. Educação e Sociedade, n.34, 44-74, 1989.
- _____. Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais. XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú, 1993.
- DEMARTINI, Zeila Brito Fabri & LANG, Alice Beatriz S.G. Educação e trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na agricultura paulista. São Paulo, CERU/USP, Textos, 1983.
- _____. Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras. São Paulo: Edições Loyola, 1985, 205p.

- _____. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p.24-37, 1988.
- DEMO, Pedro. Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificuldades da educação rural. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.60, p.54-60, 1987.
- D'INCAO, Maria Conceição. A questão do bóia-fria. São Paulo: Brasiliense, 1984. 93p.
- _____. A experiência dos assentamentos: contribuição ao debate político da reforma agrária. Rev. Lua Nova, n.23, março 1991.
- _____. Assentamentos: notas sobre os impasses da assessoria técnica estatal. Redação preliminar para discussão interna, UNICAMP/FEAGRI, junho 1992.
- _____. Governo de transição: entre o velho e o novo projeto político de reforma agrária. Rev. Lua Nova, n.20, p.89-120, 1990.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. Novos Estudos CEBRAP, n.10, p.24-30, 1984.
- ESTERCI, Neide; MEDEIROS, Leonilde S. de; LEITE, Sérgio et al. Assentamentos rurais: um convite ao debate. Revista ABRA, Reforma Agrária, n.3, v.22, p.4-15, 1992.
- EVERS, TILMAN. Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. Novos Estudos CEBRAP. v.2, n.4, p.11-23, 1984.
- FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta & SILVA, Maria Aparecida M. A política de assentamento: a contrapartida estatal à reforma agrária. Caxambú, ANPOCS, 1986. (mimeo)
- _____. Assentamentos de trabalhadores rurais: terra cedida, sonho desfeito. ANAIS DO XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL. Fortaleza, 1988.
- FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta. Roupa nova para um velho sonho: assentamentos de trabalhadores rurais e reforma agrária. Rev. São Paulo em Perspectiva, n.1, v.3, p.32-40, out/dez 1987.
- _____. Assentamentos no eito dos canaviais: o estopim das lutas? Piracicaba: SOBER, 1989.
- _____. Os herdeiros da modernização (grilhões e lutas dos bóias-frias). Caxambú, XV Encontro ANPOCS, 1991.
- FREI BETO. O que é CEB. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1984.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: EDART, 1978.
- FREITAS, Iraíde Marques. Educação rural e modernização no campo. São Paulo, Cadernos CERU, n.2, série II, p.64-66, 1987.
- FUKUI, L.F.G.; BRIOSCHI, L.R.D. & SAMPAIO, E.M.S. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor: um projeto de pesquisa. São Paulo, Cadernos CERU, n.1, v.16, 1981.

- FUKUI, L. & DEMARTINI, Z.F.B. Escolarização, educação informal e procura educacional. São Paulo, INEP/CERU, 1978. (Relatório de Pesquisa).
- FUKUI, Lia Freitas Garcia. Sertão e bairro rural. São Paulo: Ed. Ática, 1979. 81p.
- _____. Lia. Educação e meio rural: breve contribuição visando a proposição de temas para a pesquisa sócio-educacional. Em Aberto, Brasília, ano 1, n.9, p. 19-25, set. 1982.
- FURTADO, Eliane D.P. & QUEIROZ, Zuleide F. Buscando compreender as escolas dos assentamentos no Ceará. 15ª Reunião Anual da ANPED, 1992. 26p.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho. PNRA: as intenções e as possibilidades. Revista ABRA, Reforma Agrária, Campinas, ano 17, n.3, p.58-71, dez/87 a mai/88.
- GOHN, Maria da Glória. A força da periferia. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. Movimentos sociais e luta pela moradia. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões da nossa época)
- GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos. Caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- _____. A crise agrária. Rio de Janeiro: Paz e Terras, 1979.
- GRAZIANO DA SILVA, J. F. et al. Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira. São Paulo: Hucitec, 1978.
- GRAZIANO DA SILVA, J. O "Pnarex", aquele que parece o PNRA, mas não é. Revista ABRA, Reforma Agrária, p.13-21, ago/dez 1985.
- _____. Reforma Agrária, já? in LEAL, Laurindo Reforma Agrária da Nova República, São Paulo: Cortez, 1985.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação, n.4, p.47-59, 1986.
- _____. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Petrópolis, Vozes, 1991.
- KNIJNIK, Gelsa. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra: uma abordagem etnomatemática, 1993. 26p. (mimeo)
- KOSMINSKY, Ethel. Pesquisas qualitativas - a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em sociologia. Ciência e Cultura, v.38, n.1, p.30-36, 1986.
- KOWARICK, Lúcio. As lutas sociais e a cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- KRSCHKE, P.J. & WARREN, I.S. Uma revolução no cotidiano? São Paulo: Brasiliense, 1987.

- LEITE, Marcia de Paula. Classe, ideologia e trabalhismo. Cadernos CEDEC, n.8, 1987.
- LEITE, Sérgio Pereira . A política de assentamentos no Estado de São Paulo: 1983-1987. In: ANAIS DO 12º ENCONTRO DO PIPSA, Campinas, 1989.
- LEITE, Sérgio Pereira. A face econômica da reforma agrária: Estado e assentamentos rurais em São Paulo na década de 80. Rio de Janeiro, 1992 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Rio de Janeiro, 1992.
- LISBOA, T.K. A luta dos sem-terra no oeste catarinense. Florianópolis, UFSC, 1988.
- LOWY, Michael. Teologia da Libertação. São Paulo, 1991.
- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? Em Aberto, Brasília, ano 1, n.9, set 1982.
- MARTINS, José de Souza. Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.
- _____. Expropriação e violência. São Paulo: Hucitec, 1980.
- _____. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.
- _____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Em Aberto, Brasília, ano 1, n.9, p. 7-17, set 1982.
- _____. Caminhada no chão da noite. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. O massacre dos inocentes. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. Educação e cultura nas lutas do campo. Sociedade civil e educação, Campinas: Papirus, CEDES/ANDE/ ANPED, p.29-34, 1992.
- _____. A chegada do estranho. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento. In: SZMRECSÁNYI, T & QUEDA, O. Vida rural e mudança social. São Paulo, Cia. Editores Nacional, p.80-93, 1978.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. A questão da reforma agrária no Brasil. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, FLCH, 1983.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. História dos movimentos sociais no campo. Rio de Janeiro: FASE, 1989.
- MEDICI, Alberto. Trabalhadores e intelectuais nos movimentos reivindicatórios e no acesso à terra do Estado de São Paulo. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1990.
- MENGA, Ludke. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p.61-63, fev. 1988.
- MOURA, Margarida Maria. Liberdade e igualdade: reflexões sobre campesinato sertanejo e política. CERU Cadernos, n.3, série II, p.7-32, 1991.

- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O papel da Igreja no movimento popular. Cadernos de Formação, n.8, 1985.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. A luta contínua. Como se organizam os assentados. Cadernos de Formação, n.10, 1986.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Plano Nacional do MST - 1989 a 1993. Cadernos de Formação, n.17, jun 1989.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação, n.18, jun 1991.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como deve ser uma escola de assentamento. Boletim da Educação, n.1, ago, 1992.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação, n.1, s/d.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. História da Luta pela terra. Cadernos de Formação, n.2, fev 1986.
- MULLER, Geraldo. As relações indústria-agricultura e os padrões agrários no Brasil. Rascunho, UNESP, Araraquara, n.2, s/d.
- NEVES, E. (coord.) Fatores sócio-econômicos que afetam a escolaridade na zona rural do Estado de São Paulo. São Paulo, SE/CENP, 1981.
- NORONHA, Olinda Maria. Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.
- PACCOLA, Silvana Aparecida Delbin. Reforma agrária, a (in)definição da Nova República. Marília, Universidade Estadual Paulista, 1989. Dissertação de Bacharelado (Ciências Sociais), UNESP.
- PATTO, Maria Helena Souza. Fracasso escolar como objetivo de estudo. (Palestra proferida e transcrita - mimeo), 1989.
- PAIVA, Vanilda. Igreja e questão agrária. São Paulo: Loyola, 1985.
- PALMEIRA, Maria José de Oliveira. Educação e construção da cidadania do homem do campo. Salvador, USBa/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- PALONI, Delacir A.R. Escola rural no contexto da agricultura paulista: uma escola desejada. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, Departamento Geografia, 1990.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Bairros rurais paulistas. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.
- _____. O campesinato brasileiro. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- _____. Cultura, sociedade rural e sociedade urbana no Brasil. São Paulo, EDUSP, 1978.
- _____. Variações sobre técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo, CERU, Coleção Textos, n.4, p.107-116, 1981.

- _____. Relatos orais: do "indizível ao "dizível". In: VON SIMON, Olga R.M (org.) Experimentos com histórias de vida. São Paulo, Ed. Vértice, p.15-41, 1988.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- QUEIROZ, Zuleide Fernandes. A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo. 15ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1992. 20p.
- RASIA, José Miguel. Criança e trabalho no campo.(Socialização, trabalho e educação: a criança na força de trabalho rural). Campinas, 1987. Tese (Doutoramento), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1986 (Coleção Educação contemporânea).
- SADER, Eder S. Quando os novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, José Vicente Tavares. A política de colonização no Brasil contemporâneo. Revista ABRA, Reforma Agrária, p.18-29, jan/abr. 1985.
- SANTOS, José Vicente Tavares. A questão político-social no campo. São Paulo em Perspectiva, n.1, v.5, p.40-46, 1991.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Rede dos movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 1993.
- SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA AGRICULTURA (São Paulo). Metodologia operacional para implantação e desenvolvimento de assentamentos rurais. Instituto de Terras/Departamento de Assentamentos Fundiários, 1990.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Documentos sobre a política da escola para a zona rural. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1989.
- SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA E DEFESA DA CIDADANIA (São Paulo). Documentos e relatórios relativos aos assentamentos. Instituto de Terras, Departamento de Assentamentos Fundiários, 1990.
- SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA AGRICULTURA (São Paulo). Metodologia operacional para implantação e desenvolvimento de assentamentos rurais. Coordenadoria Sócio-Econômica, Departamento de Assentamento Fundiário, 1990. 17p.
- SILVA, José Gomes. Caindo por terra. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- SILVA, Maria Aparecida Morais & LIMA, Graziela. Assentados/ cadastrados: que categoria tem? 41ª Reunião SBPC, 1985.
- SPEYER, Anne Marie. Educação e campesinato. Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.
- SIMÃO, Sandra Regina. A visão dos Sem Terra II de Sumaré a respeito da interferência do Estado e sua política agrícola. Campinas, PUC, 1991. (Monografia)

- SPÓSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1988.
- STÉDILE, João Pedro & Frei Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.
- SZMRECSÁNYI, Tamás. Análises de economia agrícola e da questão fundiária. Cadernos, IFCH/UNICAMP, julho 1983.
- _____. Pequena história da agricultura no Brasil. Contexto, São Paulo, 1990.
- SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: ibd (org.) Vida rural e Mudança social. São Paulo, Cia. Editores Nacional, p.216-233, 1978.
- TARELHO, Luiz Carlos. Da consciência dos direitos à identidade social: os Sem Terra de Sumaré. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.
- THIOLLENT, Michel J.M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.
- TONUCCI, Pde. Paulo M. (org.) Igreja e os problemas da terra. Petrópolis: Vozes, 1983.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Relatório da I Oficina de Capacitação do coletivo nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. UNESP, Campus de Presidente Prudente, nov. 1992. (mimeo)
- VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. Transporte, escolarização e política educacional rural. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, 18-30, 1985.
- _____. Crianças rurais e acesso à escola: sugestões de política pública. São Paulo em Perspectiva, v.5, n.1, p.93-98, jan/mar 1991.
- _____. População rural e acesso à educação no Estado de São Paulo: análise da política pública. São Paulo, 1992. Tese de doutoramento, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, 1992.
- VEIGA, José Eli. Informações básicas sobre a realidade agrária do Estado de São Paulo. Revista ABRA, Reforma Agrária, v.15, n.1, jan/abr. 1985.
- VERHELST, Thierry G. O direito à diferença. Identidades culturais e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1992.
- WANDERLEY, Maria Nazareth B. Trajetória social e projeto de autonomia: os produtores familiares de algodão na região de Campinas. Cadernos, IFCH/UNICAMP, n.19, 1988.
- WHITAKER, Dulce C.A. Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico da cana. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado), FFCL, Universidade de São Paulo.
- _____. Ideologia urbana e cultura rural. Ciência e Cultura. Rio de Janeiro, v.34, n.7, p.888-891, 1982.

_____. O rural-urbano e a escola brasileira. Ensaio de interpretação sociológica. Travessia, v.5, n.12, p.30-35, jan/abr 1992.

WHITAKER, D.C.A. & ANTUNIASI, M.H.R. Escola pública localizada na zona rural: contribuição para sua reestruturação. São Paulo, FDE, 1992.

ZAGO, Nadir. O professor unidocente na área rural. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980 (Tese)

A N E X O S

ANEXO I - SITUAÇÃO DAS ESCOLAS EXISTENTES NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO - 1972

PRONTO DE ASSENTAMENTO	NOME DA ESCOLA	CLASSIFICAÇÃO	DADOS	Nº ALUNOS	PROF.	ORÇAO RESERV.	INSTALAÇÃO FÍSICA	TRANSPORTE / (distância até o próximo urbano)
ÁREA SEMTA	ESG. N.º 1000 Água Suída de Crianças Presentes a escola do Município de Piratininga (18 a 20 S.) e de Teodoro Sampaio (20 S.)	Emergencial	18 a 20 S. (18 a 20 S.) (20 S.)	223 49 17	5	-	Construção adaptada da antiga sede de fazenda, em condições muito precárias; está mal localizada e não atende a exigências.	
ARARAQUARA I	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas dos Distritos de Buero de Andrade (18 a 20 S.) e Matias (20 a 22 S.)	-	-	51 29	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Buero de Andrade e Matias: 15 km)	
ARARAQUARA II	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas do Distrito de Buero de Andrade (18 a 20 S.)	-	-	79	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Buero de Andrade: 15 km)	
ARARAQUARA III	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas dos Municípios de Araraquara e Matias (18 a 20 S.)	-	-	39	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Araraquara e Matias: 15 km)	
ARARAQUARA IV	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas dos Municípios de Buero de Andrade (18 a 20 S.) e Matias (20 a 22 S.)	-	-	57 21	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Buero de Andrade e Matias: 15 km)	
ARARAQUARA V	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas dos Municípios de Buero de Andrade (18 a 20 S.) e Matias (20 a 22 S.)	-	-	31 19	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Buero de Andrade e Matias: 15 km)	
ARARAQUARA I	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas do Município de Araras (18 a 20 S.)	-	-	-	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino.	
ARARAQUARA II	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas do Município de Araras (18 a 20 S.)	-	-	-	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e vespertino.	
ARARAQUARA III	(Não há escola) de Crianças Presentes a Escolas do Município de Araras (18 a 20 S.)	Emergencial	18 a 20 S.	162	17	-	A instalação permite atender a demandas em condições satisfatórias.	

PROJETO DE ASENTAMENTO	NOME DA ESCOLA	CLASSIFICAÇÃO	CEBS	NO ALUNOS	NO PROF	ÁREA RESPONS. CONSTRUÇÃO	INSTALAÇÃO FÍSICA	TRANSPORTE / (distância até o próximo urbano)
AGUIA	EEPR Fazenda Arceira	Emergencial	12 a 42 s Supletivo	26	1	Convênio DAF/ INDRA/Prefeit.	Construção de alvenaria.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e ves- pertino. (distância de Guaratá : 24 km)
	As crianças frequentam a escola do município de Guaratá (22 a 22 s.)			21	1			
SOLA VISTA DO CIVILIZADO	EEPR Fazenda São Vista do Chi- barro	Agrupada	12 a 42 s	137			Construção necessitando de instalação elétrica e hidráu- lica; o prédio precisa de uma reforma geral.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos de todos os períodos.
	EEPR Assentamento Colinas Locais	Emergencial	12 a 42 s		1		Apenas uma sala de aula em condições precárias.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos dos períodos matutino e ves- pertino.
CASA BRANCA	EEPR Fazenda Esmeralda I	Emergencial	12 a 42 s		1	Prefeitura	As três escolas são construções de madeira adaptadas pela Prefeitura local, situadas em lotes destinados à produção ou seja, mal localizadas, funcionando provisoriamente.	
	EEPR Fazenda Esmeralda II	Emergencial	12 a 42 s	99	1	Prefeitura		
	EEPR Fazenda Esmeralda III	Emergencial	12 a 42 s		1	Prefeitura		
	EEPR Núcleo Bonança	UEAC	12 a 42 s	130	6	CESP e DAF	Instalação de alvenaria (405 m ²) construída pela CESP e DAF; apresenta problemas na rede elétrica e hidráulica; o patio externo não possui iluminação; não tem poço excu- rivo e o número de salas é insuficiente para a demanda. Não possui quadra de esportes, nem recreio para profes- sores.	
OLEIA XV DE NOVENO	EEPR Gleba XV de Novembro	UEAC	PE 2 12 a 42	27 161	25	CESP e DAF	Instalação de alvenaria (1320 m ²); não possui quadra de esportes, nem recreio para professores.	
	EEPR Gleba Santa Teresinha	Emergencial	12 a 42 s Supletivo	117 26	5	CESP e DAF	Instalação de alvenaria construída pela CESP e DAF; apresenta problemas na rede hidráulica e não possui alabrado.	
SOLA RIBEIRINHOS	EEPR Ribeirinhos	UEAC	12 a 42 s Supletivo	134 24	6	DAF	Instalação de alvenaria (950 m ²) construída recentemente pelo DAF; apresenta problemas na rede hidráulica; não pos- sui quadra de esportes.	
	EEPR Projeto Pecúria	Emergencial	12 a 42 s	31	2		Instalação de alvenaria (300 m ²); não possui abastecimen- to de água, nem de energia elétrica.	
SOLA FAZENDA ÁGUA NOVA	EEPR Fazenda Água Nova	Emergencial	12 a 42 s	33	2		Instalação em condições precárias	
	EEPR Fazenda Nova Veneta	Emergencial	12 a 42 s	33	2		Instalação em condições precárias	

PROJETO DE ASSENTAMENTO	NOME DA ESCOLA	CLASSIFICAÇÃO	DIÁRIOS	DE ALUNOS	NO PROF.	ÁREA RESPONS.	INSTALAÇÃO FÍSICA	TRANSPORTE /distância até o próximo (urbano)
ITAPERIUNHA	(não há escola) As crianças frequentam a Escola Agrícola situada a 1 km da área.	-	12 a 42 s; 02 a 02 s	18 19				
	PIRITUBA II - Área 1	Agrupada	12 a 42 s	157	6	Secret. Educ.	Construção madeira, c/ 150 m ² ; instalações precárias, em péssimo estado conservação. Aprovado para construção pela Secret. Educação.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos do período noturno. (distância: 30 km)
	PIRITUBA II - Área 2	Emergencial	12 a 42 s	84	4	Prefeitura Itaberê	Construção madeira, c/ 138 m ² ; instalações precárias, já construída com taboas velhas.	Transporte oferecido pela Prefeitura (distância: 40 km)
	PIRITUBA II - Área 3	Emergencial	12 a 42 s	75	4	Prefeitura	Velha casa de alvenaria adaptada, c/ 200 m ² ; problemas de ventilação e iluminação.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos do período noturno. (distância: 40 km)
	PIRITUBA II - Área 4	-	12 a 42 s; 02 a 02 s	7				
PIRITUBA II - Área 5	(não há escola) As crianças frequentam a escola da Área I - Pirituba II (12 a 42 s) e do município de Itapeva (02 a 02 s).	-						
	(não há escola) As crianças frequentam a escola da Área III - Pirituba II (12 a 42 s) e do município de Itapeva (02 a 02 s)	-						
FORTO FELIX	EEFG da Agrovila (outra escola)*	Emergencial	Pré 12 a 42 s	13 91	5	Secret. Educ.	Uma escola, construída recentemente é de alvenaria. A outra é uma construção antiga, já em condições precárias.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos que cursam da 5ª série ao Colegial.
FRONTEIRO	EEPG Comunidade Nossa Senhora de Aparecida	Agrupada	12 a 42 s; 02 a 02 s	266 323	23 (7 f.)		Instalação de alvenaria, já expandida duas vezes para funcionar da até a 8ª série.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/ alunos que cursam o 2º Grau.
	EEPS(R) Agrovila de Promissão EEPS(R) Agrovila Nietz EEPS(R) Escola da Prainha EEPS(R) Escola Vila Dionísia EEPS(R) Escola do Leiteiro	Emergencial Emergencial Emergencial Emergencial Emergencial	12 a 42 s; 12 a 42 s; 12 a 42 s; 12 a 42 s; 12 a 42 s	309	13	Secret. Educag. e Prefeitura (todas)	Quas escolas foram construídas pela Prefeitura (alvenaria) e três foram adaptadas em casas já existentes na fazenda;	Transporte oferecido pela Prefeitura: Ônibus e perua Kombi, além de uma linha de ônibus regular. (Distância de Promissão: 40 km)
RINCÃO BONITO	EEPS Fazenda Ribeiro Bonito	Emergencial	12 a 42 s	165	5		Instalação que pode ser melhorada; possui sala para professores.	

(continuação)

PROJETO DE ASSENTAMENTO	NOME DA ESCOLA	CLASSIFICAÇÃO	CURSOS	Nº ALUNOS	Nº PROF.	ÓRGÃO RESPONS.	INSTALAÇÃO FÍSICA	TRANSPORTE / (distância até o próximo urbano)
RIO PARANA	EEPRM Fazenda Rio Paraná As crianças frequentam as Escolas dos distritos de Buena de Andrade (12 a 42 s.) e Motuca (22 a 82 s.)	Emergencial	12 a 42 s. 42 a 48 s. 48 a 82 s.	32 31 18	1 - -	-	Construção adaptada na antiga sede da fazenda, funcionando provisoriamente a Prefeitura já iniciada (fev/72) uma reforma em dois prédios já existentes para instalar duas salas.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Castilho : 15 km)
SANTA ADELARNEZ	E.E.P.S. Fazenda Olga	Emergencial	12 a 42 s.	30	1	-	Antiga instalação de bovinos adaptada, em condições extremamente precárias, c/ problemas iluminação	Transporte oferecido pela Prefeitura (distância: 20 km)
SANTA RITA	(não há escola) As crianças frequentam a escola do município de Turmalina (12 a 82 s.)	-	-	-	-	-	-	Transporte oferecido pela Prefeitura p/alunos dos períodos matutino e vespertino.
SANTA RITA DO PONTAL	EEPS Nático Santa Rita (outra escola) (4)	Emergencial Emergencial	12 a 42 s. 12 a 42 s. Supletivo	67 18	4 1	-	As duas escolas funcionam em condições precaríssimas, não possuem banheiro, nem poços para abastecimento exclusivo das escolas.	Transporte oferecido pela Prefeitura p/alunos dos períodos matutino e vespertino. (Distância de Birigui : 35 km)
SÃO JOSÉ I	EEPRM Fazenda São José I As crianças frequentam a escola do município de Birigui (22 a 82 s.)	Emergencial	12 a 42 s. Supletivo	37 21	2 1	DEF	Antiga curral desativado da antiga sede da fazenda adaptado, em condições precárias.	-
SÃO JOSÉ II	EEPS Fazenda São José II	Emergencial	12 a 42 s. Supletivo	17 16	1 1	-	Construção de alvenaria em condições precárias; possui acústica deficiente.	Não há. (Distância: 1 km)
SOMARÉ I	EEPS Nático dos Ses Terra	Emergencial	12 a 42 s.	27	1	-	Barraca de madeira, em condições extremamente precárias; está sendo construída uma nova escola (fase final)	-
SOMARÉ II	EEPS Assentamento II	Emergencial	12 a 42 s. Pré	27	1	-	Instalação precária, não possui banheiros.	-
TUCANO	EEPS Emergencial da Mata 2	UEHC	Pré 12 a 42 s.	10 26	1 1	-	-	-

Fonte: SECRETARIA DE ENSINO DO ESTADO (São Paulo); INSTITUTO DE TERRAS/DEPARTAMENTO DE ASSENTAMENTOS FUNDIÁRIOS, Relatório, 1972.

(*) Não foi identificado o nome da escola, pela relação da Secretaria da Educação; porém, sabe-se que ela existe.

ANEXO 2 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS EXISTENTES NOS ASSENTAMENTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR - ANOS 1990 e 1991 (Números absolutos)

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	CURSOS	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR			
					MF	EV	RAV	PRO
AGUA SUMIDA (Teodoro Sampaio)	EEPG Núcleo Água Sumida	1ª a 4ª s.	1990	44	35	12	9	14
			1991	29	28	15	9	4
	EEPG Núcleo Água Sumida	1ª a 4ª s.	1990	23	25	5	1	19
			1991	25	34	2	8	24
AREIA BRANCA (Marabá Paulista)	EEPG Núcleo Areia Branca	1ª a 4ª s.	1990	22	22	1	3	18
			1991	16	15	3	1	11
AROEIRA (Guaraçai)	EEPG Fazenda Aroeira	1ª a 4ª s. e Supletivo	1990	26	24	2	9	13
			1991	26	28	1	5	22
BELA VISTA DO CHIBARRO (Araraquara)	EEPG Bela Vista do Chibarro	Pré, 1ª a 4ª s. Supletivo	1990	-	-	-	-	-
			1991	-	-	-	-	-
CASA BRANCA (Casa Branca)	EEPG Assent. Colonos Cocais	1ª a 4ª s.	1990	27	39	1	8	30
			1991	38	41	8	14	19
ESMERALDA (Pereira Barreto)	EEPG Fazenda Esmeralda I	1ª a 4ª s.	1990	46	35	5	4	26
			1991	42	40	1	0	39
	EEPG Fazenda Esmeralda II	1ª a 4ª s.	1990	21	25	1	2	22
			1991	22	27	2	0	25
	EEPG Fazenda Esmeralda III	1ª a 4ª s.	1990	28	29	8	3	18
			1991	-	-	-	-	-
GLEBA XV NOVENBRO (Teodoro Sampaio)	EEPG Gleba XV Novembro	Pré, 1ª a 4ª s. Supletivo	1990	323	355	115	15	225
			1991	485	495	224	29	242
	EEPG Núcleo Bonanza	1ª a 4ª s.	1990	128	139	18	21	100
			1991	106	94	14	7	73
	EEPG Ribeirinhos	1ª a 4ª s. e Supletivo	1990	155	154	41	4	109
			1991	135	123	13	6	104
	EEPG Gleba Santa Terezinha	1ª a 4ª s. e Supletivo	1990	-	-	-	-	-
			1991	77	80	16	0	64

(continua)

continuação

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	CURSOS	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR				
					MF	EV	RAV	PRO	
GLEBA XV NOVENBRO	EEPG Projeto Pecuária	1ª a 4ª s.	1990	24	17	3	1	13	
			1991	25	22	1	5	16	
	EEPG Fazenda Agua Nova	1ª a 4ª s.	1990	9	22	1	3	18	
			1991	22	19	3	7	9	
	EEPG Fazenda Nova Veneza	1ª a 4ª s.	1990	-	-	-	-	-	
			1991	25	28	1	6	21	
PIRITUBA II - AREA I (Itapeva)	EEPG Agrovila I	1ª a 4ª s.	1990	132	135	34	21	80	
			1991	154	147	42	19	86	
PIRITUBA II - AREA II (Itapeva)	EEPG Agrovila II	1ª a 4ª s.	1990	13	13	1	5	7	
			1991	-	-	-	-	-	
PIRITUBA II - AREA III (Itapeva)	EEPG Agrovila III	1ª a 4ª s.	1990	23	27	8	4	15	
			1991	-	-	-	-	-	
PORTO FELIZ (Porto Feliz)	EEPG Bairro Agrovila	Pré, 1ª a 4ª s.	1990	17	17	3	6	8	
			1991	45	44	7	15	22	
PROMISSÃO I (Promissão)	EEPG Comunidade Nossa Se- nhora Aparecida	1º Grau	1990	457	287	23	34	230	
			1991	-	496	77	53	366	
REUNIDAS (Promissão)	EEPG Agrovila Promissão	1ª a 4ª s.	1990	91	85	4	15	66	
			1991	98	86	7	15	64	
	EEPG Agrovila Tietê	1ª a 4ª s.	1990	62	78	14	6	58	
			1991	90	79	13	10	56	
	EEPG Vila Dinizia	1ª a 4ª s.	1990	52	71	11	11	49	
			1991	63	64	4	18	42	
	EEPG Agrovila da Prainha	1ª a 4ª s.	1990	50	55	11	5	39	
			1991	53	55	11	8	36	
	EEPG Escola do Leiteiro	1ª a 4ª s.	1990	-	-	-	-	-	
			1991	-	-	-	-	-	
	RIBEIRÃO BONITO (Teodoro Sampaio)	EEPG Fazenda Ribeirão Bo- nito	1ª a 4ª s.	1990	-	-	-	-	-
				1991	-	-	-	-	-

(continua)

(continuação)

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	MUNIC.-CODIGO	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR			
					MF	EV	RAV	PRO
RIO PARANA (Castilho)	EEPG Fazenda Rio Paraná	1a a 4a s.	1990	8	9	3	4	2
			1991	34	38	5	12	21
SANTA ADELAIDE (Avaré)	EEPG Fazenda Olga	1a a 4a s.	1990	29	31	16	6	9
			1991	16	15	0	6	9
SANTA RITA DO PONTAL (Teodoro Sampaio)	EEPG Núcleo Santa Rita	1a a 4a s.	1990	67	63	10	7	46
			1991	60	58	10	6	42
SAO JOSÉ I (Biriçuí)	EEPG Fazenda São José	1a a 4a s. e Supletivo	1990	36	32	4	6	22
			1991	37	34	2	6	26
SAO JOSÉ II (Guaraçai)	EEPG Fazenda São José	1a a 4a s. e Supletivo	1990	26	28	4	6	18
			1991	14	17	0	2	15
SUMARÉ I (Sumaré)	EEPG Núcleo dos Sem Terra	Pré, 1a a 4as.	1990	31	33	0	0	33
			1991	29	31	2	3	26
SUMARÉ II (Sumaré)	EEPG Assentamento II	1a a 4a s.	1990	33	34	7	1	26
			1991	28	29	5	0	24
TUCANO (Teodoro Sampaio)	EEPG Emergencial da Mata 2	Pré, 1a a 4as.	1990	-	-	-	-	-
			1991	16	11	0	0	11

FONTE: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Centro de Informações Educacionais, 1992.

LEGENDA: MF = Matrícula Final; E = Evasão; RAV = Retidos por avaliação; PRO = Promovidos.

ANEXO 3 - INDICES DE MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR - ANOS 1990 e 1991 (Dados calculados)

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	CURSOS	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR		
					EV	RAV	PRO
AGUA SUMIDA (Teodoro Sampaio)	EEPG Núcleo Agua Sumida	1a a 4a s.	1990	44	27,2	20,4	32,0
			1991	29	51,7	31,0	14,0
	EEPG Núcleo Agua Sumida	1a a 4a s.	1990	23	21,7	4,3	86,2
			1991	25	8,0	32,0	96,0
AREIA BRANCA (Marabá Paulista)	EEPG Núcleo Areia Branca	1a a 4a s.	1990	22	4,5	13,6	82,0
			1991	16	19,0	6,2	69,0
AROEIRA (Guaraçá)	EEPG Fazenda Aroeira	1a a 4a s. e Supletivo	1990	26	7,6	35,0	50,0
			1991	26	38,4	19,2	85,0
BELA VISTA DO CHIBARRO (Araraquara)	EEPG Bela Vista do Chibarro	Pré, 1a a 4a s. Supletivo	1990	-	-	-	-
			1991	-	-	-	-
CASA BRANCA (Casa Branca)	EEPG Assent. Colonos Cocais	1a a 4a s.	1990	27	3,7	30,0	111,0
			1991	38	21,0	37,0	50,0
ESMERALDA (Pereira Barreto)	EEPG Fazenda Esmeralda I	1a a 4a s.	1990	46	10,8	8,7	56,5
			1991	42	2,3	0,0	93,0
	EEPG Fazenda Esmeralda II	1a a 4a s.	1990	21	4,7	9,5	104,7
			1991	22	9,0	0,0	113,6
	EEPG Fazenda Esmeralda III	1a a 4a s.	1990	28	28,5	10,7	64,2
			1991	-	-	-	-
GLEBA XV NOVEMBRO (Teodoro Sampaio)	EEPG Gleba XV Novembro	Pré, 1a a 4a s. Supletivo	1990	323	35,6	4,6	70,0
			1991	485	46,1	6,0	50,0
	EEPG Núcleo Bonanza	1a a 4a s.	1990	128	14,0	16,4	78,1
			1991	106	13,2	6,6	69,0
	EEPG Ribeirinhos	1a a 4a s. e Supletivo	1990	155	26,4	2,5	70,3
			1991	135	9,6	4,4	77,0
	EEPG Gleba Santa Terezinha	1a a 4a s. e Supletivo	1990	-	-	-	-
			1991	77	21,0	0,0	83,1

(continua)

(continuação)

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	CURSOS	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR		
					EV	RAV	PRO
GLEBA XV NOVENBRO	EEPG Projeto Pecuária	1a a 4a s.	1990	24	12,5	4,1	54,1
			1991	25	4,0	20,0	64,0
	EEPG Fazenda Agua Nova	1a a 4a s.	1990	9	11,1	33,3	200,0
			1991	22	13,6	32,0	41,0
	EEPG Fazenda Nova Veneza	1a a 4a s.	1990	-	-	-	-
			1991	25	4,0	24,0	84,0
PIRITUBA II - AREA I (Itapeva)	EEPG Agrovila I	1a a 4a s.	1990	132	26,0	16,0	60,6
			1991	154	27,2	12,3	56,0
PIRITUBA II - AREA II (Itapeva)	EEPG Agrovila II	1a a 4a s.	1990	13	7,7	38,4	54,0
			1991	-	-	-	-
PIRITUBA II - AREA III (Itapeva)	EEPG Agrovila III	1a a 4a s.	1990	23	35,0	17,3	65,2
			1991	-	-	-	-
PORTO FELIZ (Porto Feliz)	EEPG Bairro Agrovila	Pré, 1a a 4as.	1990	17	18,0	35,2	47,0
			1991	45	15,5	33,3	49,0
PROMISSÃO I (Promissão)	EEPG Comunidade Nossa Se- nhora Aparecida	1o Grau	1990	457	5,0	7,4	50,3
			1991	-	-	-	-
REUNIDAS (Promissão)	EEPG Agrovila Promissão	1a a 4a s.	1990	91	4,3	16,4	72,5
			1991	98	7,1	15,3	65,3
	EEPG Agrovila Tietê	1a a 4a s.	1990	62	22,6	9,6	93,5
			1991	90	14,4	11,1	62,2
	EEPG Vila Dinizia	1a a 4a s.	1990	52	21,1	21,1	94,2
			1991	63	6,3	28,5	66,6
	EEPG Agrovila da Prainha	1a a 4a s.	1990	50	22,2	10,0	78,0
			1991	53	21,0	15,0	68,0
	EEPG Escola do Leiteiro	1a a 4a s.	1990	-	-	-	-
			1991	-	-	-	-
RIBEIRÃO BONITO (Teodoro Sampaio)	EEPG Fazenda Ribeirão Bo- nito	1a a 4a s.	1990	-	-	-	-
			1991	-	-	-	-

(continua)

(continuação)

PROJETO DE ASSENTAMENTO (Município)	ESCOLAS	MUNIC.-CODIGO	ANOS	No. ALUNOS	MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR		
					EV	RAV	PRO
RIO PARANA (Castilho)	EEPG Fazenda Rio Paraná	1a a 4a s.	1990	8	37,5	50,0	25,0
			1991	34	15,0	35,2	62,0
SANTA ADELAIDE (Avaré)	EEPG Fazenda Olga	1a a 4a s.	1990	29	55,1	20,6	31,0
			1991	16	0,0	37,5	56,2
SANTA RITA DO PONTAL (Teodoro Sampaio)	EEPG Núcleo Santa Rita	1a a 4a s.	1990	67	15,0	10,4	69,0
			1991	60	16,6	10,0	70,0
SAO JOSÉ I (Birigui)	EEPG Fazenda São José	1a a 4a s. e Supletivo	1990	36	11,1	16,6	61,1
			1991	37	5,4	16,2	70,2
SAO JOSÉ II (Guaraçai)	EEPG Fazenda São José	1a a 4a s. e Supletivo	1990	26	15,3	23,0	69,2
			1991	14	121,4	0,0	14,2
SUMARÉ I (Sumaré)	EEPG Núcleo dos Sem Terra	Pré, 1a a 4as.	1990	31	0,0	0,0	106,4
			1991	29	6,8	10,3	90,0
SUMARÉ II (Sumaré)	EEPG Assentamento II	1a a 4a s.	1990	33	21,2	3,0	79,0
			1991	28	18,0	0,0	86,0
TUCANO (Teodoro Sampaio)	EEPG Emergencial da Mata 2	Pré, 1a a 4as.	1990	-	-	-	-
			1991	16	11	0,0	69,0

FONTE: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Centro de Informações Educacionais, 1992.