

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Dilemas e Perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré - SP

Autor: Vitor Machado

Orientador: Professora Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Vitor Machado e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11/02/2008

Assinatura: Zeila de Brito Fabri Demartini

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Zeila de Brito Fabri Demartini  
Dulce Cavalcanti  
[Assinatura]  
[Assinatura]  
Patrícia Rossi

2008

© by Vitor Machado, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

|      |  |
|------|--|
| M18d | Machado, Vitor.<br>Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré – SP / Vitor Machado. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.<br><br>Orientador : Zeila de Brito Fabri Demartini.<br>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.<br><br>1. Sociologia rural. 2. Educação rural. 3. Assentamentos rurais. 4. Movimento dos sem-terra. 5. Educação rural - História. I. Demartini, Zeila de Brito Fabri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
|      | 08-077/BFE   |

**Título em inglês :** Dilemmas and prospects of education in rural settlement – Sumaré - SP

**Keywords :** Rural sociology; Rural education; Seating rural; MST; History of rural education

**Área de concentração :** Ciências sociais na educação

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zeila de Brito Fabri Demartini (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrízia Piozzi

**Data da defesa:** 11/02/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** machadovitor@terra.com.br

Dedico, com amor, à Carol, minha esposa,  
companheira e uma grande mulher.

## AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para a realização deste trabalho e na impossibilidade de relacionar, aqui, todos os seus nomes, é com muito carinho que os agradeço.

Especialmente:

À professora Dra. Zeila De Brito Fabri Demartine pela orientação, apoio e incentivo

Às professoras Dras. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker e Ana Maria Fonseca de Almeida, membros da banca de exame de qualificação, pelas críticas e sugestões que foram bastante significativas na elaboração deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, em especial aos funcionários da secretaria.

Ao Marcelo Totti, meu grande amigo, que vivenciou comigo todas as etapas do trabalho, sempre me incentivando e contribuindo com discussões e sugestões que foram de fundamental importância.

Ao amigo e professor Dr. Marcos Cassin, pelas calorosas discussões sobre temas relacionados a este trabalho, que serviram como inspiração.

Aos jovens do assentamento que sempre me receberam com carinho e acolhimento em suas casas para a realização das entrevistas.

À professora e a coordenadora da escola do Assentamento II, que me atenderam de forma generosa no momento das entrevistas.

Aos assentados do Assentamento Sumaré I e Sumaré II pela receptividade e respeito com que me receberam e, em especial, ao Sr. Calixto, um líder incondicional do Assentamento I, pela sua história de vida no movimento de luta pela terra.

À minha mãe, pelo amor incondicional.

À minha irmã Iara, ao Alexandre e à minha tia Pixú, que muito contribuíram na transcrição das fitas.

Ao meu irmão Neto, que nos momentos mais difíceis da transcrição das fitas esteve pronto a ajudar para que este trabalho viesse a se realizar.

A todos os meus familiares que de alguma forma contribuíram para a realização dessa pesquisa.

## **RESUMO**

O autor procurou compreender o significado da educação escolar de ensino fundamental das escolas do assentamento Sumaré, com o propósito de verificar se o processo de ensino aprendizagem produzido por elas atendeu ou ainda atendem aos princípios filosóficos formulados pelo Movimento Sem Terra, os quais fazem parte dos documentos oficiais editados por esse movimento. Para a elaboração dessa pesquisa foram colhidos dados junto aos jovens assentados que realizaram seus estudos, de primeira a quarta séries do ensino fundamental, nas escolas do assentamento e com representantes do corpo docente e administrativo da escola, priorizando a história oral dos sujeitos pesquisados, o que possibilitou uma maior proximidade com a realidade dos indivíduos pesquisados. Os dados revelaram que o ensino praticado nas escolas do Assentamento Sumaré, sempre seguiram as diretrizes impostas pelo sistema oficial de ensino, trabalhando os conteúdos característicos da escola urbana, as quais não atendem a diversidade e as necessidades diferenciadas das crianças assentadas.

## **ABSTRACT**

The author sought to understand the meaning of school education of basic education schools in the settlement Sumaré, with the purpose of verifying that the process of teaching learning produced by them met or meet the philosophical principles formulated by the Landless Movement, which are part of official documents published by that movement. For the development of this research were collected data from the young settlers who carried out their studies, first to fourth grades of basic education, in schools and the settlement with representatives of the faculty and administration of the school, giving priority to oral history of the subjects studied, the that has allowed greater closeness to the reality of individuals surveyed. The data showed that the teaching practice in schools of Seating Sumaré, always followed the guidelines imposed by the official system of education, working the contents of typical urban school, which do not meet the diversity and the differing needs of children settled.

# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO I - O PROCESSO DE PESQUISA .....</b>   | <b>5</b>   |
| 1.1. OS ASSENTAMENTOS DE SUMARÉ E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO: A LUTA PELA TERRA E A CONSTRUÇÃO DO LUGAR .....   | 7          |
| 1.2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....  | 23         |
| <b>CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL .....</b>  | <b>31</b>  |
| 2.1. A ORIGEM DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL A REPÚBLICA VELHA .....   | 32         |
| 2.2. A EDUCAÇÃO RURAL NA REPÚBLICA VELHA (1889 - 1930): PRIORIZANDO A ELITE RURAL BRASILEIRA.....  | 40         |
| 2.3. A EDUCAÇÃO RURAL NA ERA VARGAS (1930 - 1945): O SURGIMENTO DO RURALISMO PEDAGÓGICO.....   | 43         |
| 2.4. O FIM DA ERA VARGAS E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: A ORIGEM DO EXTENSIONISMO NO BRASIL E O APOGEU DO RURALISMO PEDAGÓGICO.....   | 48         |
| 2.5. O MEB E A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....   | 54         |
| 2.6. O PERÍODO MILITAR E A EDUCAÇÃO RURAL: AS IMPLICAÇÕES DE UM REGIME AUTORITÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....  | 57         |
| 2.7. O FIM DO REGIME MILITAR E A IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO RURAL (PRONASEC E EDURURAL).....  | 64         |
| 2.8. EDUCAÇÃO E LDB: NECESSIDADES DE REFORMA EM TEMPOS ATUAIS .....  | 68         |
| <b>CAPÍTULO III - “A MORTE” DO CAMPESINATO – MITO OU REALIDADE?.....</b>   | <b>71</b>  |
| 3.1. REFLEXÕES SOBRE O DESTINO DO CAMPESINATO NO MUNDO.....  | 73         |
| 3.2. O TRABALHADOR RURAL NO BRASIL E O SURGIMENTO DE UMA NOVA CATEGORIA SOCIAL EM FORMAÇÃO .....   | 93         |
| <b>CAPÍTULO IV – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO MST: A SAGA DE UMA HISTÓRIA.....</b>  | <b>103</b> |
| 4.1. A POLÍTICA AGRÁRIA DO REGIME MILITAR – PÓS 64.....  | 103        |
| 4.1.1. <i>A modernização agrícola: os efeitos do projeto militar de desenvolvimento do capitalismo no campo</i> .....  | 104        |
| 4.1.2. <i>O militarismo e a luta pela terra: o Estatuto da Terra</i> .....   | 111        |
| 4.1.3. <i>A política de expansão da Amazônia e a violência no campo: a criação da SUDAM e a expulsão de índios e posseiros.....</i>  | 116        |
| 4.1.4. <i>Os trabalhadores rurais e a luta pela terra no Sul do Brasil: a gênese do MST.....</i>   | 123        |
| 4.1.5. <i>A origem do MST decorrente da luta pela terra: CPT, CEB's e a Teologia da Libertação – as contribuições da Igreja na construção de um espaço de socialização política.....</i> | 125        |
| 4.2. A NOVA REPÚBLICA E A ORGANIZAÇÃO DO MST: A HISTÓRIA SOCIAL DE UM POVO OPRIMIDO.....   | 136        |
| 4.2.1. <i>MST: A organização de um povo lutador .....</i>  | 137        |
| 4.2.2. <i>O MST e a Nova República: de Sarney a Itamar Franco - a luta continua.....</i>   | 141        |
| 4.2.3. <i>O MST e a Nova República: de FHC a Lula – a luta ainda continua.....</i>   | 146        |

**CAPÍTULO V – O MST E A EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA..... 149**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1. O APRENDIZADO FORA DA ESCOLA: DA OCUPAÇÃO AO ACAMPAMENTO – A CONDIÇÃO DE SER SEM TERRA ....   | 151 |
| 5.2. O APRENDIZADO FORA DA ESCOLA: A CONDIÇÃO DE SER ASSENTADO.....  | 157 |
| 5.3. O APRENDIZADO E A ESCOLA: A CONDIÇÃO DE SER ACAMPADO OU SER ASSENTADO .....   | 161 |
| 5.4. EDUCAÇÃO E ESCOLA: A ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ACAMPAMENTOS DO MST .....   | 163 |
| 5.5. O MST E A “ESCOLA DIFERENTE”: A ORIGEM DAS ESCOLAS NOS ASSENTAMENTOS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE..... | 166 |
| 5.6. O MST E A EDUCAÇÃO: O SETOR DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES OFICIAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DO MST.....   | 170 |
| 5.7. MST E ESCOLA: UM MEIO DE TRANSFORMAR A REALIDADE.....   | 173 |
| 5.8. MST E EDUCAÇÃO: DO “CURRÍCULO MÍNIMO” À “PRÁTICA PEDAGÓGICA” .....  | 175 |
| 5.9. MST E EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – UMA QUESTÃO METODOLÓGICA .....   | 179 |
| 5.10. MST E ESCOLA – O ENSINO DE 5ª A 8ª SÉRIE – A CONTINUIDADE DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....   | 184 |
| 5.11. MST E EDUCAÇÃO: DA “PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO” À “PEDAGOGIA EM MOVIMENTO” .....  | 189 |
| 5.12. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....   | 205 |

**CAPÍTULO VI - AS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SUMARÉ: O SIGNIFICADO DO SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM..... 209**

**CAPÍTULO VII - A ESCOLA DO ASSENTAMENTO II: O SIGNIFICADO ATUAL DO SEU PROCESSO PEDAGÓGICO ..... 235**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 251**

**BIBLIOGRAFIA ..... 263**

**ANEXO..... 277**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou desenvolver uma pesquisa nos Assentamentos I e II de Sumaré, que se localiza na região metropolitana de Campinas e está a três quilômetros do centro urbano daquela cidade. Buscou investigar se a educação escolar aplicada nas escolas do Assentamento Sumaré aderiu aos princípios filosóficos e pedagógicos elaborados pelo setor de educação do MST (Movimento Sem Terra). Tais documentos oficiais sugerem a prática de uma educação transformadora, compromissada com a luta do movimento, nesses mais de vinte anos de sua existência.

No Capítulo I, relatamos o processo de pesquisa, apontando o perfil dos assentamentos I e II de Sumaré e a metodologia adotada na pesquisa, que priorizou a história oral dos sujeitos pesquisados, procurando, por meio do relato oral de cada um deles, compreender o significado da educação escolar praticada nas escolas do assentamento Sumaré, verificando se elas adotaram como referencial teórico metodológico as propostas de educação do MST. Para a coleta dos dados, foram entrevistados seis assentados que estudaram da 1ª a 4ª séries, quando ainda crianças, nas escolas do assentamento, além de uma professora e a coordenadora da única escola que, atualmente, oferece educação para meninos e meninas de pouca idade. Essa escola localiza-se no Assentamento II, pois a escola do Assentamento I oferece apenas educação para jovens e adultos.

Como o eixo central desse trabalho é refletir acerca da educação escolar na zona rural, especialmente no Assentamento Sumaré, o segundo Capítulo, intitulado “*A história da educação rural no Brasil*”, dedicou-se, através de uma revisão cronológica, a resgatar a história da educação rural que se instaurou na sociedade brasileira, do período da colonização até os dias atuais, demonstrando os caminhos que ela percorreu e comprovando que desde os tempos mais remotos ela esteve sob a égide da classe dominante, pelo fato dos nossos governantes sempre promoverem políticas e reformas educacionais para atender aos interesses de uma elite preocupada, demasiadamente, com seu próprio desenvolvimento econômico e social, deixando excluída do acesso à escolarização, grande parte da população rural do campo.

Visto que essa pesquisa visa entender o processo educativo das escolas rurais, especialmente aquela praticada nas escolas dos assentamentos de reforma agrária, no qual vive

uma heterogeneidade de trabalhadores rurais, é que tratamos de discutir a realidade desses sujeitos, entendendo-os, como uma nova categoria em formação.

Assim, no Capítulo III, denominado “A *“morte” do campesinato: mito ou realidade?*”, realizamos um debate com alguns autores, dentre eles, Alexander V. Chayanov, Jacques Chonchol, Eric Hobsbawn, dentre outros, e algumas correntes de pensamento que acreditam na existência do camponês, pelo fato dele se adaptar as circunstâncias do capital e com outras, que apontam o seu fim no Brasil e no mundo, em virtude do desenvolvimento do capitalismo industrial. Contrariamente a essa última tese, os trabalhadores rurais assentados são entendidos, nesse estudo, como uma categoria social em formação. Procuramos compreendê-los como novos sujeitos sociais que, enquanto trabalhadores rurais - ex-posseiros, ex-arrendatários, ex-assalariados rurais - normalmente expulsos de suas terras por força do capital rural monopolista, lutam para conseguir um pedaço de terra que possa garantir a sua sobrevivência. Ao conquistarem a terra, criam diversas alternativas de sobrevivência para se manterem nela, devido à ausência de infra-estrutura verificada no processo de sua ocupação. A terra, além de garantir a existência dos assentados, ainda lhes garante uma melhor condição de vida e trabalho, a luta por ela é um processo que demanda muita organização dos trabalhadores rurais assentados para a conquista da terra e posterior cidadania.

Desta forma, apresentamos toda a trajetória histórica de luta e organização dos trabalhadores rurais assentados, na sua difícil tarefa de promover, no Brasil, uma reforma agrária que viesse a atender aos seus interesses. Tal organização, inclusive, culminou com o surgimento do MST (Movimento Sem Terra) em 1984, que no ano seguinte, realizou o seu primeiro congresso nacional.

Este trabalho procurou, então, no quarto Capítulo, “*Origem e desenvolvimento do MST: a saga de uma história*”, realizar um retrospecto histórico sobre a origem e desenvolvimento do MST, tendo como ponto de partida o período do regime militar no Brasil, demonstrando as implicações, para os trabalhadores do campo, da política de modernização agrícola implantada pelos militares. Feito isso, chegamos até os dias da Nova República, pela necessidade de se mostrar as conquistas atuais do MST e as lutas recentes por ele organizadas. Além disso, as discussões realizadas no capítulo quatro também contribuíram de maneira significativa para refletirmos sobre a organização do MST e nos permitiram mostrar como se deram os processos

de luta pela terra e conquista da reforma agrária promovida pelos trabalhadores rurais liderados pelo movimento, o que possibilitou que o nosso olhar se voltasse para sua organização interna.

Nesse sentido, e de acordo com o tema central deste trabalho, que é a educação rural, no Capítulo V, “*O MST e a educação do ensino fundamental: a construção de uma proposta pedagógica*”, iniciamos nossas reflexões referentes à forma de organização do MST, no que tange, especificamente, à educação. Para isso utilizamos como referência o Caderno de Educação nº 13, edição especial, que se intitula “Dossiê MST Escola”. O conteúdo desse material foi organizado pelo setor de Educação do MST e reúne os documentos oficiais do movimento elaborados entre os anos de 1990 a 2001, como resultado das experiências educativas praticadas em acampamentos e assentamentos, os quais comprovam todo o processo histórico de construção de uma concepção de escola, destinada a educar crianças, jovens e adultos das áreas de acampamentos e assentamentos dirigidos pelo MST, nesses seus vinte e quatro anos de história. Com a exposição sintetizada desses documentos, procuramos, então, registrar, passo a passo, a trajetória e os avanços das discussões realizadas pelo setor de educação do movimento para, em seguida, verificarmos se as escolas do Assentamento Sumaré implantaram, no seu processo de ensino aprendizagem, os princípios filosóficos formulados e propostos. Também elaboramos um breve histórico acerca da Pedagogia da Alternância, demonstrando a importância dessa metodologia de ensino para os habitantes da zona rural.

Para identificarmos, então, a situação acima descrita, no Capítulo VI, o qual se intitula: “*As escolas do Assentamento Sumaré: O significado do seu processo de ensino aprendizagem*”, analisamos as entrevistas realizadas somente com os jovens assentados que estudaram nas escolas do Assentamento Sumaré I e II, no início da ocupação das terras e alguns anos depois, tentando compreender, a partir do olhar dos estudantes, o sentido do processo de aprendizagem que tiveram. Esses depoimentos foram confrontados com o documento “Princípios da educação no MST”, que sugere um ensino desenvolvido através da relação entre teoria e prática, que além de produzir no aluno um sentimento de cooperação e humanismo, também lhes de uma consciência crítica voltada para a ação transformadora.

Já no capítulo VII, “*A escola do Assentamento II: O significado do seu processo pedagógico*”, realizamos a análise das entrevistas com o corpo docente e administrativo da escola

do Assentamento II de Sumaré, o que contribuiu para entendermos como se dá, atualmente, nessa escola, o processo educativo dedicado a ensinar os meninos e meninas do assentamento.

Enfim, chegamos às Considerações Finais, demonstrando que a educação proposta pelo Estado nunca atendeu às necessidades da população pobre residente na zona rural e que, apesar do MST propor um modelo de escola, baseado no respeito à diversidade e na relação entre teoria e prática, que seja capaz de transformar o educando em sujeito da sua própria história, este modelo não está sendo desenvolvido na escola do Assentamento II de Sumaré.

Como solução para os problemas pedagógicos dessa escola, que segue as diretrizes da rede oficial de ensino, sugerimos a implantação da Pedagogia da Alternância, que propõe um aprendizado com base na cooperação, o qual se constrói na relação entre a teoria e a prática, estabelecendo a alternância entre o tempo da escola e o tempo do trabalho produtivo. Tal pedagogia é capaz de garantir o respeito ao cotidiano dos educandos da escola do assentamento e não deixa de concretizar os ideais de educação do próprio MST, que é o de formar indivíduos conscientes e preparados para a ação transformadora.

## **CAPÍTULO I - O PROCESSO DE PESQUISA**

O tema central deste trabalho é o significado da educação escolar rural numa realidade bastante específica, cujos sujeitos pesquisados vivem, conforme Whitaker e Fiamengue (1995), em espaços historicamente “novos” – assentamentos de reforma agrária - e se tornam categorias sociológicas também novas. Os estudos realizados pelas pesquisadoras demonstram que os assentamentos devem ser entendidos como espaços em construção, os quais estão em constantes transformações e que os assentados se tornam novos sujeitos e, portanto, uma nova categoria sociológica, na medida em que, sofrem uma reconstrução cultural, ao participarem da luta pela terra, que vai ser marcada por rupturas das identidades e pela desarticulação cultural dos grupos (MACHADO, 2000).

A tentativa de compreender, sociologicamente, a maneira como a educação escolar é concebida nesta situação, prende-se a necessidades historicamente dadas, mas liga-se também, profundamente, à nossa biografia de pesquisador e bolsista de iniciação científica (CNPq), participando intensamente de pesquisas na zona rural, ainda nos tempos de graduação. Tais pesquisas colocaram-nos em contato direto com a realidade dos assentamentos de reforma agrária, por meio de pesquisas de campo e discussões de textos sobre temas relativos aos assentamentos de reforma agrária, as quais contribuíram de maneira importante para a construção do nosso conhecimento teórico e científico, o qual permitiu-nos pensar e discutir a questão rural no Brasil. É importante registrar que as idas a campo proporcionaram-nos o aprendizado de técnicas significativas que tendem a valorização do trabalho de campo, possibilitando que o registro e as observações realizadas sejam relatadas da maneira mais fidedigna possível.

Para a realização deste trabalho, utilizamos os registros de nossas observações e percepções contidas no nosso diário de campo, elaborado durante as idas a campo no Assentamento Sumaré. Além disso, realizamos uma pesquisa semi-diretiva com assentados que realizaram seus estudos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, nas escolas do assentamento, bem como com representantes do corpo docente e administrativo escolar, possibilitando a coleta de dados que foram por nós sistematizados e analisados com muito cuidado e atenção.

Os dados revelaram o significado do processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas do assentamento Sumaré I e II e foram comparados com os princípios filosóficos formulados pelo MST. Tais princípios traduzem, sinteticamente, a intenção de que sejam implantadas, nas escolas de acampamentos e Assentamentos, uma educação diferenciada, visando valorizar o conhecimento a partir de estudos voltados para a realidade histórica dos assentamentos. Sugere, ainda, a produção de um conjunto de valores que permitam a constante transformação dos assentados e o compromisso com o movimento sem terra.

A realização da pesquisa de campo procurou verificar se os princípios educativos do MST foram aplicados pelas escolas do Assentamento Sumaré e quais os seus efeitos nos alunos que freqüentaram a escola do interior do Assentamento.

Cumpridas essas considerações, situaremos um tema que já há alguns anos tem sido por nós pesquisado: educação em assentamentos de reforma agrária. O estudo de tal tema resultou, inclusive, alguns anos atrás (2000), na elaboração de nossa dissertação de mestrado, aprovada junto ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista. Na ocasião, a pesquisa realizada nos Assentamentos da Fazenda Monte Alegre<sup>1</sup> tratou de compreender as aspirações à educação e ao trabalho que os jovens revelavam naquele momento – demonstrando sua intensidade. Os dados colhidos sugerem também, que os jovens assentados apresentam um universo cultural relativamente diferenciado do jovem do meio urbano. Enquanto alguns estudos acerca da juventude urbana retratam-na como uma juventude transgressora, os estudos por nós elaborados procuram retratar a juventude rural, naquilo que ela apresenta de solidariedade. No meio rural a juventude é interpretada a partir do seu universo simbólico e das experiências por ela vivenciadas. Tais experiências são produzidas em um meio que não provoca a violência, mas que a sofre profundamente, por meio do preconceito e da injustiça social imposta pela sociedade excludente (MACHADO, 2000).

Neste trabalho, continuamos a pesquisar a educação em assentamentos de reforma agrária, verificando a educação produzida nesses assentamentos, a partir da interação social entre os assentados e o meio urbano, provocada, principalmente, pela intensa articulação urbano - rural que o capitalismo contemporâneo impõe.

---

<sup>1</sup> A Fazenda Monte Alegre está localizada no município de Araraquara, situada na região de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

## **1.1. Os Assentamentos de Sumaré e a questão da Educação: a luta pela terra e a construção do lugar**

A constatação de uma concepção de educação voltada para um aprendizado com base na prática e no estudo da realidade, a qual se diferencia da educação convencional desenvolvida nas escolas públicas da cidade, é sugerida nos documentos do MST, elaborados pelo Setor de Educação do Movimento. Esses documentos contêm claramente os princípios e as propostas da educação pretendida pelo MST, as quais analisamos e discutimos na elaboração deste trabalho, procurando verificar, através do olhar dos alunos e professores se, de fato, eles se realizam na prática.

Alguns dados revelam que, até 2004, o MST contava com

1800 escolas de ensino fundamental, com 160 mil crianças e adolescentes, com 3.900 educadores, além de 250 educadores que trabalham nas cirandas infantis, na educação de crianças de até 6 anos. Além disso, são cerca de 3 mil educadores de alfabetização de jovens e adultos trabalhando com cerca de 30 mil alfabetizando<sup>2</sup>. Hoje, são 750 jovens inscritos em cursos universitários e 1 mil em cursos técnicos, 58 estudando medicina em Cuba. Em 2006, o governo da Venezuela, de Hugo Chávez, disponibilizou 500 vagas em cursos superiores desse país, para integrantes da via campesina brasileira (FLORESTA, 2006, p. 93).

Assim, neste trabalho, dedicamo-nos a analisar apenas o ensino fundamental da escola existente no interior do assentamento Sumaré – SP, devido a grande preocupação do MST, em relação a essa etapa de ensino.

Agora, utilizamos como universo de pesquisa o Assentamento Sumaré. Ele encontra-se localizado a três quilômetros do centro urbano da cidade de Sumaré e a vinte quilômetros da cidade de Campinas. Essa localização é privilegiada, pois a cidade de Sumaré faz parte da região metropolitana de Campinas, uma das regiões que mais cresceram econômica e industrialmente

---

<sup>2</sup> Pouco conhecida do público, os resultados dessa façanha levaram o MST a receber, em 1999, o Prêmio Direitos Humanos, concedido pelo Centro Alceu Amoroso Lima para a Liberdade e Democracia, que é uma unidade da Universidade Cândido Mendes, cuja sede está localizada na cidade de Petrópolis (RJ). O prêmio é destinado às pessoas ou instituições que tiveram atuações na luta pela busca da justiça e da paz e é a primeira vez que ele é concedido a um movimento social (FLORESTA, 2006).

nos últimos dez anos. O Assentamento de Sumaré está dividido em Sumaré I e Sumaré II e é composto por famílias de origem rural, provenientes de várias localidades do Brasil.

Segundo Andrade (1993) e Martins, J.P.S. (2004), o Sumaré I originou-se oficialmente em 1984, iniciando-se, com sucesso, as conquistas da luta pela terra de trabalhadores rurais do Estado de São Paulo. Este assentamento formou-se por iniciativa dos trabalhadores rurais residentes na periferia de Sumaré, especificamente moradores do bairro Jardim Rosalém, cuja trajetória teve início, no momento em que eles começaram a se reunir, ainda em 1983, no centro comunitário do bairro, para realizar reflexões bíblicas que resultavam em discussões acerca da realidade política e econômica do país. O sucesso dessas discussões os levou a organizar uma horta comunitária, cultivada em terrenos urbanos desocupados, de onde retiravam a renda, que servia para amenizar a forma precária com que viviam os desempregados e aposentados do grupo. Porém, como a cada dia crescia o número de necessitados, a produção da horta não era suficiente para atender a todos (BERGAMASCO et al., 1996).

Ocorre que, paralelamente a esses acontecimentos, deu-se, no Brasil, o acirramento da crise econômica no início dos anos 80, a qual fez crescer as manifestações de trabalhadores que reivindicavam melhores condições de trabalho e exigiam a redemocratização do país. Nesse momento, o Estado de São Paulo tornou-se palco dessas reivindicações, proporcionando destaque a diversos movimentos sociais, sendo que o surgimento de alguns deles, contribuiu também para intensificar, em todo o território nacional, a luta pela democratização do acesso à terra.

Neste contexto é que os trabalhadores rurais de Sumaré aderiram à idéia da reforma agrária, fato este que se espalhou por toda a região da cidade de Sumaré e provocou a adesão de, aproximadamente, seiscentas famílias ao movimento, que por causa disto passou a ser constituído também por trabalhadores rurais provenientes de cidades como Limeira, Nova Odessa e Nova Veneza (Bergamasco et al., 1996,).

Segundo Bergamasco et al. (1996), após várias reuniões, os trabalhadores reunidos em Sumaré, orientados pelas reflexões da Teologia da Libertação e inspirados na idéia de se tornarem pequenos produtores familiares, decidiram pela ocupação de terras. Das seiscentas famílias, restaram apenas cinquenta que partiram com destino a Araraquara-SP, para ocuparem as terras da Fazenda Tamoyo, a qual se encontrava em processo de desapropriação. Ao chegarem lá, permaneceram somente por três dias, pois devido a forte pressão dos jagunços e de policiais

contratados pelos proprietários da fazenda, foram obrigados a deixar o local e partiram para Araras, onde ocuparam um Horto Florestal de propriedade da Fepasa. Neste local encontraram outras famílias acampadas e, juntamente com elas, passaram a reivindicar a área como assentamento. No entanto, após seis dias, a FEPASA conseguiu a reintegração de posse da área e, mais uma vez, eles foram obrigados a deixar o local. Por fim, após vários dias de negociações com o governo, período esse em que ficaram acampados à margem da Rodovia Anhanguera, nas proximidades de Campinas, finalmente foram assentados no Horto Florestal da Boa Vista, localizado no município de Sumaré, também de propriedade da FEPASA.

Conforme afirma Martins, J. P. S. (2004), segundo os relatórios da Secretaria de Assuntos Fundiários, a área do Assentamento I corresponde a 237,59 hectares do Horto Florestal Boa Vista, dos quais apenas 187 hectares puderam ser aproveitados como área de exploração agrícola para os assentados. O restante da área ficou assim distribuído: “60 ha. para áreas de pastagens, 31,47 há a título de reserva/preservação ambiental, 18,40 ha. destinados a obras de infraestrutura e 0,92 ha. de área não aproveitável para uso agrícola” (MARTINS, J. P. S., 2004, p. 106).

Atualmente, o Sumaré I conta com vinte e seis famílias oficialmente assentadas, além dos agregados. Eles são membros dessas famílias, como filhos e filhas casadas, genros e noras, netos e netas, por exemplo, que na maioria das vezes herdaram o lote após a morte do chefe da família oficial, mas que também, durante o período de convivência com ele, contribuem com muito trabalho na produção da terra. As famílias oficialmente assentadas

receberam em média lotes de 7 ha. para trabalhar. As moradias seriam construídas em uma agrovila de 6,5 ha., sempre sob a supervisão do órgão estadual responsável, inicialmente o IAF. Os assentados foram escolhidos por uma série de critérios, como a longevidade no movimento, histórico de trato com a terra, número de filhos e outros. Todas as principais lideranças foram assentadas (MARTINS, J. P. S., 2004, p. 106).

De acordo com Bergamasco et al. (1996), na área de infra-estrutura foram construídas, com apoio da igreja, entidades internacionais e de moradores de Sumaré, uma escola, barracões para máquinas e equipamentos, terreiro para secagem de café e um campo de futebol.

Ainda conforme a autora, para facilitar o trabalho no assentamento, criaram uma Associação que passou a organizar e planejar as atividades gerais que eram desenvolvidas coletivamente. Criaram também um Conselho Fiscal e uma Assembléia que se reunia

frequentemente para deliberar sobre os rumos do assentamento. Diversos grupos foram criados para organizar seus moradores, tais como, o grupo de Mulheres, grupo de Jovens, grupo de Religião e de Cultura.

No que se refere à organização da produção, Bergamasco et al. (1996) dizem que, nos dois primeiros anos, em 1984 e 1985, além da cultura de subsistência, cujo excedente era destinado à comercialização, os assentados produziam e comercializavam feijão, milho e arroz. Entre os anos de 1986 e 1988, além dessas culturas, começaram também a plantar mandioca. Como a produção era baixa e proporcionava uma renda reduzida, foi preciso aumentar a produção. Através de um financiamento junto ao BNDS (Banco Nacional de Desenvolvimento Social), adquiriram um pequeno equipamento de irrigação e passaram a plantar coletivamente o feijão irrigado. Passados alguns anos, o feijão foi substituído pelo cultivo de tomate que, no ano de 1993, proporcionou uma boa renda às diversas famílias assentadas, as quais puderam ampliar suas casas e melhorar suas condições de vida. Porém, no segundo semestre de 1994, com o início do Plano Real e o alto custo que demandava a produção e a colheita da horticultura intensiva na qual se especializaram, a produção do tomate já não se mostrava mais favorável como no ano anterior. Com a irrigação disponível, os assentados buscaram novas alternativas, encontrando na diversidade da produção de horticultura irrigada, a solução para os seus problemas, passando, então, a produzir, pimentão, couve-flor, abobrinha, cenoura, quiabo, pepino, alface, beterraba, almeirão e outros.

Para Bergamasco et al. (1996), se por um lado a diversificação proporcionou uma alta produtividade a um custo bastante pequeno, por outro lado ela trouxe sérios problemas quanto a sua comercialização, devido ao preço excessivamente baixo com que era vendido ao chegar ao consumidor, o que provocou a perda de boa parte da produção de hortaliças.

Além da horticultura, a fruticultura é outra base produtiva do Assentamento I de Sumaré desde 1994. Apesar dos assentados terem enfrentado, no início, grandes dificuldades para a sua produção, nos dias de hoje ela é uma atividade bastante rentável para os assentados. Atualmente, as famílias se dedicam à plantação de bananeiras, cujos frutos são diretamente comercializados com o CEASA. Além disso, o grupo de Mulheres do assentamento utiliza-se da fibra da bananeira para fabricar produtos artesanais (pulseiras, braceletes, porta-jóias, porta-retratos, pequenos baús etc.) que são comercializados em Sumaré.

Segundo Bergamasco et al. (1996), no que tange a organização da produção irrigada, o trabalho coletivo foi substituído pelo trabalho semi-coletivo, o que significa que todas as atividades referentes à preparação da terra e plantio são realizadas coletivamente, enquanto que o trabalho de colheita e comercialização da produção é executado individualmente.

Realizado esse breve histórico sobre a origem e desenvolvimento do Assentamento I de Sumaré, passamos agora a descrever os acontecimentos referentes ao Assentamento II.

O assentamento II de Sumaré originou-se em 1985, com trabalhadores provenientes de vários estados brasileiros, em sua maioria, migrantes do interior de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Paraná, Pernambuco e de alguns outros estados em menor expressão. São ainda ex-pequenos proprietários, ex-parceiros e ex-arrendatários em busca de melhores condições de vida e que pretendiam lutar, a todo custo, pela conquista da terra e da cidadania e assim, recuperar o que lhes fora tirado pela expansão do capital monopolista (ANDRADE, 1993).

Da luta pela conquista da terra vão participar, inicialmente, quarenta e cinco famílias, organizadas pela ala progressista da igreja Católica e pelo MST, os quais já possuíam vínculo com os trabalhadores rurais do Assentamento I e que naquela época fortaleciam-se ainda mais na região. Atualmente o Assentamento II conta com trinta e nove famílias oficialmente assentadas, em uma área de 179 hectares. Sobre ele, Martins, J. P. S. (2004, p. 117) conta-nos que:

O Assentamento II nasceu a partir da experiência do Assentamento I, agora com maior participação do MST, que tinha se articulado na região e no estado. O grupo do Assentamento II teve a participação de muitas pessoas das CEB's de Hortolândia. As negociações com o governo estadual começaram em janeiro de 1985. No dia 17 de maio, com a informação de que estariam em curso procedimentos administrativos visando o assentamento dos trabalhadores, um grupo de 45 famílias ocupou uma parte do Horto Florestal Boa Vista, de Sumaré, no que recebeu o apoio do pessoal do Assentamento I. Madeira para a construção de barracos e até um caminhão foram disponibilizados pelos assentados.

Apesar de contar com famílias oficiais, o Assentamento II de Sumaré também apresenta agregados, sendo toda a sua produção baseada em hortifrutigranjeiros, cultivados em lotes de seis hectares, destinados à venda e à cultura de subsistência.

A tecnologia é escassa e o maquinário utilizado para a produção agrícola é de uso coletivo. Arroz, feijão, milho, mandioca, batata doce, quiabo, abobrinha, brócolis, hortaliças e goiaba são os principais produtos destinados ao consumo e à comercialização. Mesmo com uma

tecnologia pouco avançada, tradicional e com a assistência técnica agrícola que recebem de um Engenheiro Agrônomo do DAF/ITESP, os assentados têm tido sucesso no processo de produção da terra e no cultivo de seus alimentos. Esse sucesso tem conseguido estabelecer e atender compromissos firmados com mercados e varejões, pois os proprietários desses estabelecimentos preferem os alimentos produzidos no assentamento, àqueles fornecidos pelo CEASA.

Segundo relato dos assentados, os feirantes e varejistas preferem os alimentos produzidos pelos assentados, porque consideram-no de ótima qualidade. Além disso, os alimentos que os assentados produzem são entregues bem logo após a colheita, não havendo o risco da degradação, o que não ocorre com o CEASA, em função da burocracia que envolve a compra e venda dos produtos.

Desta forma, podemos verificar uma grande articulação do capital, desenvolvida entre o produtor assentado e os donos de estabelecimentos comerciais. Esta articulação é tão bem estabelecida, que em muitos casos, elimina-se até mesmo a figura do atravessador. O atravessador, como todos sabem, é um intermediário que está entre o produtor da mercadoria e o dono de um estabelecimento comercial. Ele compra a mercadoria diretamente do produtor por um preço mínimo e a vende ao dono do estabelecimento comercial por um valor bem acima do que pagou. O dono do estabelecimento comercial, que tem de obter seu lucro, repassa tal mercadoria para a população num custo certamente maior do que pagou pela sua compra. Essa cadeia sendo interrompida, pela eliminação do atravessador, faz o produto chegar mais barato à população, podendo ser consumido por um maior número de pessoas.

A articulação entre campo e cidade, por meio do capital comercial ocorre em alguns casos muito freqüentes no assentamento de Sumaré, pois muitos indivíduos deslocam-se da cidade para comprar seus alimentos diários, tais como frutas, legumes e verduras, diretamente no assentamento, com o próprio produtor. Devido a essa procura, vende seus alimentos em barracas, instaladas na entrada do assentamento, à beira da estrada que liga Sumaré à Hortolândia. Também muito freqüente é a atitude de alguns vendedores ambulantes que, com suas carriolas, vão ao assentamento à procura de produtos baratos e de boa qualidade, para serem vendidos durante um bom período de caminhadas pelas ruas da cidade.

A necessidade de articulação entre o campo e a cidade de Sumaré, por meio desse comércio, possibilitou aos assentados promoverem grandes mudanças na qualidade e na melhoria

das suas condições de vida. Atualmente, as moradias que antes eram barracos improvisados, dão lugar as casas de alvenaria, construídas com tijolos, para abrigar as famílias. A energia elétrica também chegou ao assentamento, resultando num conforto ainda maior para cada família assentada. Ela possibilitou a aquisição do telefone público e particular, muito importante no processo de interação do homem com a sociedade moderna, bem como para facilitar a comercialização dos produtos.

Parece bastante significativa a melhoria da condição de vida desses trabalhadores rurais assentados, que antes viviam numa situação de miséria, mas que hoje desfrutam o sucesso alcançado com a conquista da terra e o que pode ser revelado por um fenômeno que recentemente tem ocorrido, com frequência, com as famílias assentadas no assentamento II de Sumaré. São os assaltos ocorridos em seus lotes, executados por indivíduos que deixam a cidade e dirigem-se ao assentamento para roubar alimentos, animais e até mesmo objetos das residências como televisores, rádios e roupas.

Aqueles que antes eram eles mesmos excluídos (e por essa razão vistos como marginais) ao se incluírem sofrem hoje com a violência urbana da sociedade excludente, a ação de outros excluídos que lutam para sobreviver. Os que sempre foram acusados injustamente pelo senso comum de violentar o patrimônio são obrigados agora a conviver com um tipo de violência que não existia no universo dos assentamentos de reforma agrária. Além de sofrerem a violência moral, por conta do preconceito, sofrem agora uma nova forma de violência.

Pensamos que este novo fenômeno é causado, dentre outros fatores, pelo empobrecimento cada vez maior de uma grande parcela da população. Os que habitam as periferias das cidades e alguns sem ter as mínimas condições de sobrevivência, são levados a praticar escolhas, muitas vezes insanas, apoderando-se dos bens materiais e das conquistas de outrem. É a lei do capitalismo selvagem.

É evidente que a violência urbana é provocada por vários fatores, dentre eles, a desigualdade social, a certeza da impunidade, a falta de compromisso das autoridades com a efetivação de projetos. Mas, o fato é, que aquilo que antes parecia impossível para os assentados, agora passa a fazer parte do seu universo, da sua convivência, como mais um problema novo a ser resolvido. Se a violência física e moral que sofrem, passa a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores rurais assentados de Sumaré, a articulação com o capital parece também se

estabelecer de maneira real e muito sólida no seu universo. Ou seja, o capital chega, se articula com o assentamento via comércio de abastecimento e arrasta outros nexos: violência, por exemplo.

No que se refere à questão educacional, conforme pesquisas de Bergamasco et al. (1996), no Assentamento I de Sumaré, a escola iniciou seus trabalhos junto com o assentamento, pois os assentados, ao se instalarem, construíram o prédio rapidamente. O prédio pertence ao assentamento, mas a escola era mantida pelo Estado, o qual designava professores para irem até lá ministrarem suas aulas. De acordo com a autora já citada, além desses profissionais serem mal preparados, o currículo oficial seguido por eles não contemplava as discussões mais específicas sobre o cotidiano das crianças assentadas, tais como, a questão da luta pela reforma agrária, por exemplo. Conforme dados apresentados pela mesma autora, no ano de 1996, na escola do Assentamento I funcionava uma sala multisseriada de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e as 3ª e 4ª séries funcionavam na cidade. Naquele ano eram 49 crianças em idade escolar, distribuídas da seguinte forma: “10 no pré, 15 na 1ª e 2ª séries, 8 na 3ª e 4ª, 12 no ginásio e 4 no 2º Grau. Além desses alunos, à escola funciona a noite para alfabetização de adultos” (BERGAMASCO et al., 1996, p. 60).

Já no Assentamento II, segundo os estudos elaborados por Andrade (1993), inicialmente, em 1991, a escola contava com uma professora a cada duas séries. Das crianças que freqüentavam a escola, 90% concentravam-se no 1º grau, especificamente a 4ª série. Um aluno somente cursava o 2º grau e dois o nível superior. Já no ano seguinte, em 1992, 92% cursavam as séries de maneira igualitária, concentrando-se entre as primeiras e as últimas séries. Como observou a autora em referência, naquele ano ocorreu uma aprovação elevada de alunos para a 5ª série, representando 23% dos alunos em idade escolar. Os jovens que freqüentavam escola acima da quinta série, estudavam na cidade.

Atualmente, no caso dos assentamentos de Sumaré, tanto o I quanto o II possuem escolas no seu interior. Todavia, no assentamento I, a escola lá existente, que por alguns anos funcionou oferecendo para as crianças o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, hoje oferece apenas a educação de jovens e adultos. Por causa do número de alunos ser insuficiente para a formação de salas de aula na escola do Assentamento I, as crianças em idade escolar são obrigadas a freqüentarem as escolas da cidade de Sumaré.



Fachada da Escola do Assentamento I. Foto do autor (2007).

A escola do Assentamento I possui uma sala de aula, uma biblioteca e uma cozinha, utilizada normalmente em dias de festas para o preparo da culinária produzida à base de mandioca. Atualmente essa escola só oferece educação para jovens e adultos (EJA).



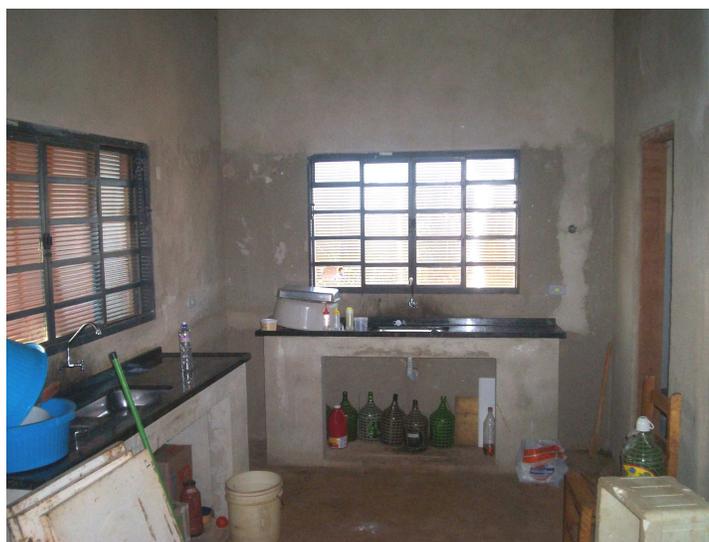
Sala de Aula/Escola Assentamento I. Foto do autor (2007).

Na sala de aula da escola são realizadas reuniões, palestras e encontros organizados pelos diversos grupos de trabalho existentes no Sumaré I. Atualmente, a sala da escola, além de ser utilizada para a educação de jovens e adultos, é também aproveitada pelo grupo de Mulheres, para a realização de cursos que as orientam a confeccionarem produtos artesanais utilizando a fibra da bananeira.



“Biblioteca da Natureza” – Escola do Assentamento I. Foto do autor (2007).

A biblioteca denominada “Biblioteca da Natureza”- cujo nome decorre do fato de estar localizada na zona rural - foi criada para atender as crianças que estudavam na escola. Atualmente ela atende aos alunos do curso de educação de jovens e adultos ou a qualquer estudante residente no Assentamento que necessite de um livro ali existente.



“Pias da Cozinha” – Escola Assentamento I. Foto do autor (2007).

A cozinha da escola, que antes atendia a merenda fornecida às crianças, hoje é utilizada para os eventos que ocorrem no Assentamento, como a festa junina, por exemplo.

Já o Sumaré II dispõe de uma escola, construída com os recursos próprios da comunidade, além do auxílio de uma organização não governamental e da prefeitura municipal de Sumaré que contribuiu para a conclusão da obra. A escola está localizada no centro comunitário, no interior do assentamento e denomina-se “Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento II”, oferecendo a educação infantil e todas as séries do ensino fundamental.

O prédio da educação infantil é de alvenaria e possui uma sala de aula. Ao seu redor localiza-se o parque infantil, com uma série de brinquedos para a diversão das crianças.



Fachada do Prédio da Educação Infantil – Assentamento II. Foto do autor (2007).



Sala do Educação Infantil – Assentamento II. Foto: do autor (2007).

Na foto, que retrata o interior da sala da educação infantil, podemos observar a grande quantidade de estímulos às crianças, dadas pelas cores e formatos das poltronas.



“Parquinho I” da Educação Infantil – Assentamento II. Foto do autor (2007).



Parquinho II da Educação Infantil – Assentamento II. Foto do autor (2007).

Nessas últimas duas fotos é possível observar o estímulo ao lúdico que o espaço oferece às crianças. O fato é que tanto o Parquinho I como o Parquinho II, contém brinquedos que reproduzem os espaços da escola urbana, o que pode contribuir para a perda da autonomia da criança durante o processo de ensino aprendizagem, na medida em que impõe uma forma de brincar. A preocupação que devemos ter é que o espaço da brincadeira, de acordo com as fotos,

poderá ser introduzido no universo da criança assentada sem as relações com o meio rural que a educação do campo exige.

Já a escola que atende as crianças da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, é de alvenaria e contém duas salas de aula, uma sala de informática, uma cozinha, banheiros e uma área coberta onde é montado um palco permanente, utilizado para as festividades do Assentamento. Esta escola conta com um diretor, um coordenador e três professores e está vinculada à Escola Estadual de Sumaré “André R. de Alquimim”, a qual oferece todas as séries do ensino fundamental e algumas do ensino médio.



Fachada atual da Escola de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental – Assentamento II. Foto do autor (2007).



Sala de Informática – Escola do Assentamento II. Foto do autor (2007).

Essa última foto retrata o interior da sala de informática da escola do Assentamento II. As atividades realizadas nessa sala são orientadas pelo professor de matemática e seguem os padrões da rede oficial de ensino.



Palco Permanente e salas de aula – Assentamento II. Foto do autor (2007).



Bebedouro e Banheiros – Assentamento II. Foto do autor (2007).

Podemos observar nessas duas fotos que, no centro do prédio da escola existe um palco e uma área coberta com banheiros e bebedouros. Esses espaços são utilizados pelos assentados para os outros eventos que ocorrem no Assentamento II, como festas e reuniões.



Cozinha – Assentamento II. Foto do autor (2007).

A cozinha da escola, além de ser utilizada para a produção da merenda fornecida aos alunos, com merendeiras pagas com subsídio municipal de Sumaré, também é usada durante eventos que os assentados promovem no Assentamento.

De acordo com a atual direção da escola do Assentamento II, nela estudam atualmente 98 alunos, distribuídos entre a 1ª e a 4ª séries. Desse total de alunos, somente 20% são crianças provenientes do assentamento. Os outros 80% dos alunos que a freqüentam são oriundos de famílias de sem-tetos, que ocupam uma área do bairro Três Pontes, próxima ao assentamento, na periferia de Sumaré. A partir da 5ª série os meninos e as meninas do assentamento freqüentam as escolas da cidade

Os dados coletados por Andrade (1993) são relevantes por demonstrar a preocupação dos assentados em relação ao estudo dos filhos. Tal preocupação pode ser constatada no Censo de 1995 (FERRANTE; BERGAMASCO, 1995), que demonstra uma forte aspiração dos pais para que seus filhos estudem. Para os pais, “o saber” é considerado um caminho para a conquista de melhores condições de vida.

O estudo dos filhos representa, para os pais, uma possibilidade de ascensão e integração de seus filhos ao mundo capitalista. Uma possibilidade a mais, capaz de superar as contradições impostas pelo capitalismo. Essa concepção está baseada em vários estudos acerca da educação do homem rural. Constatou-se, em pesquisas feitas, que o saber oficial é a forma de saber que tanto desejam. Este saber é tipicamente característico da sociedade capitalista, que Bourdieu (1989)

chama de arbitrário cultural dominante, elaborado nos moldes dessa sociedade e praticado em toda sua extensão. Este saber não é o que contempla a cooperação, mas o que tem na competição seu objetivo fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Em pesquisa realizada com produtores e trabalhadores na agricultura paulista, Demartini; Lang (1983, p. 161) demonstram que:

A grande maioria dos agricultores está convicta de que quanto mais estudo, maiores são as possibilidades dos filhos virem a conseguir melhor ocupação que a dos seus pais. (DEMARTINI; LANG, 1983, p. 165) Os agricultores não discutem a importância do estudo para os filhos, havendo um consenso de que a escola é imprescindível para os mesmos, porque permite melhorar de vida, mas também para aprender a ler e a escrever, aprender a pensar, a não ser enganado, aprender coisas da cidade, seguir os estudos, trabalhar, etc.

Como demonstram vários trabalhos de pesquisa, talvez seja por conta disso, que os assentados enfrentem tantas dificuldades durante a vida escolar. Tais dificuldades são de ordem física e moral. As de ordem moral são reveladas através do preconceito que enfrentam na escola tanto por parte de alunos, como dos professores. Já as de ordem física, são reveladas na dificuldade de locomoção para chegar nas escolas fora do assentamento. Isso pode ser constatado pelo descaso das autoridades em relação a implementação de uma política educacional séria, capaz de atender às necessidades dos que habitam a zona rural e pretendem se dedicar aos estudos (ARAÚJO - 1996).

Em Sumaré existem também muitas dificuldades. Todavia, no que se refere às questões de ordem estrutural, tais dificuldades parece terem sido superadas. Além de possuírem uma escola no próprio assentamento, aqueles que estudam fora recebem transporte gratuito da prefeitura para se locomoverem à escola que freqüentam. O transporte coletivo também é cedido pela prefeitura para transportar doentes, pelo fato de não existir um posto de saúde no assentamento.

Para concluir, antes de passar para a segunda parte deste capítulo, consideramos importante destacar que este trabalho pretende contribuir com os estudos e pesquisas que visam esclarecer os equívocos com que o senso comum tem tratado os novos atores sociais do campo, que são os trabalhadores rurais sem terra.

## 1.2. Pressupostos Metodológicos

Como já foi declarado na apresentação desse trabalho, nossa pesquisa pretende discutir o significado da educação escolar de 1ª a 4ª séries, das escolas dos Assentamentos de Sumaré, procurando verificar se o processo de ensino aprendizagem produzido por elas atenderam ou ainda atendem aos princípios filosóficos dos documentos oficiais formulados e editados pelo Movimento Sem Terra.

Os Assentamentos I e II de Sumaré ocupam uma área de 855,2 hectares do Horto Florestal de Sumaré, onde antigamente eram plantados eucaliptos, utilizados pela FEPASA na fabricação de dormentes que sustentavam os trilhos das estradas de ferro e possuía uma parte de suas terras “ocupada, por arrendamento, por canaviais de uma usina de açúcar e álcool da região” (MARTINS, J.P.S., 2004, p. 106).

Como resultado da luta de trabalhadores rurais pela conquista da reforma agrária, em 1984, as terras do horto foram cedidas pela FEPASA para a implantação dos assentamentos, através de medida tomada em fevereiro daquele ano pelo governador da época, o senhor André Franco Montoro.

Essa pesquisa no assentamento exigiu grande esforço interpretativo, pois foi necessário interpretar os dados colhidos por meio de alguns depoimentos e confrontá-los com o documento “Princípios da Educação no MST”, o qual foi elaborado pelo setor de Educação do Movimento Sem Terra e publicado no Caderno de Educação nº. 08, em julho de 1996. Esse documento explicita os princípios filosóficos e pedagógicos a serem seguidos pelas escolas do MST.

Através dos depoimentos procuramos verificar se, de fato, as escolas dos Assentamentos de Sumaré conseguiram implantar os princípios educativos do MST nesses mais de vinte anos de existência.

Para tanto, foram entrevistados seis jovens assentados que freqüentaram as escolas do Assentamento, além da coordenadora e de uma professora da escola, que representam o corpo docente e administrativo da Escola Estadual de ensino fundamental do Assentamento II, o qual funciona regularmente no Assentamento II, e é vinculada à Escola Estadual de Sumaré “André R. de Alquimim”.

Atualmente, a escola do Assentamento I não oferece educação às crianças, mas somente educação aos jovens e adultos, assunto este que nosso trabalho não pretende investigar. Nesta pesquisa, interessa-nos analisar apenas o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, pois foi a etapa de ensino oferecida pelas duas escolas existentes no interior dos Assentamentos de Sumaré, e que, atualmente, só ocorre em uma delas.

Sendo assim, para a elaboração dessa pesquisa procuramos utilizar técnicas que possibilitassem a máxima aproximação com a realidade dos sujeitos pesquisados. Técnica deve ser entendida neste trabalho como:

Procedimento ou conjunto de procedimentos, de modos de fazer bem definidos e transmissíveis, destinados a alcançar determinados objetivos; como todo procedimento, é ação específica, sistemática e consciente, obedecendo a determinadas normas e visando determinado fim; é conservada e repetida se sua eficiência for comprovada pelos resultados obtidos. Toda técnica é mecanismo de captação do real em sociologia, e não pode ser confundida com o material reunido, isto é, com os dados (QUEIROZ, 1987, p. 280).

Ao realizarmos a coleta de dados, utilizamos entrevistas semi-diretivas e observações registradas em diário de campo, o que possibilitou uma maior proximidade com a realidade dos sujeitos pesquisados, proporcionando da maneira mais fidedigna, a análise e sistematização dos dados coletados. Através das entrevistas procuramos privilegiar a história oral dos sujeitos pesquisados no universo do Assentamento Sumaré. Procuramos, por meio do relato oral, entender o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas desse Assentamento.

Utilizamos o relato oral por que entendemos que ele é “uma técnica que permitia registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita” (DOLLARD apud ANDRADE, 1993, p. 13) e se constitui como “a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, o que equivale a dizer a maior fonte de dados para as ciências em geral” (QUEIROZ, 1987, p. 283).

É por isso que, como já dissemos, no processo de realização desta pesquisa, a história oral assumiu papel relevante, proporcionando por meio da interpretação das narrativas dos entrevistados, dados significativos que contribuiriam para as conclusões desse trabalho.

Conforme declara Queiroz (1987, p. 285), a história oral:

registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. [...] Na verdade

tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica.

Desta forma, através da história oral buscamos conhecer a história dos sujeitos pesquisados e as experiências vividas por eles na infância, especialmente, quando eram alunos da escola do Assentamento.

Em última análise, essa pesquisa tratou de investigar os significados das histórias de vida dos indivíduos entrevistados face ao processo de escolarização.

Nesse trabalho, a história de vida foi entendida “como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir as experiências que adquiriu” (QUEIROZ, 1987, p. 275). Para Queiroz (1987) a história de vida, através dos depoimentos pessoais, reflete uma série de acontecimentos marcantes que permitem subtrair informações relevantes e delimitadas para o desenvolvimento da pesquisa. Tomando as palavras utilizadas pela autora, temos que:

A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho. O pesquisador dirige, pois, a entrevista, esta pode seguir um roteiro, previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou (QUEIROZ, 1987, p. 275).

Assim, realizamos entrevistas com sujeitos que eram convidados a contar sua história de vida. As falas foram registradas com o auxílio do gravador, o que nos permitiu captar e desvendar o significado do processo educativo escolar praticado nas escolas do Assentamento Sumaré.

As entrevistas foram feitas com base num roteiro de perguntas, sendo que durante as conversas com os entrevistados adotamos uma postura bastante flexível, o que nos permitiu incorporar ao roteiro questões que não haviam sido anteriormente pensadas.

Para a coleta de dados foram então pesquisados seis alunos que concluíram seus estudos nas escolas do Assentamento. Quatro estudaram nela no início da sua instalação e dois passaram por ela alguns anos depois. Desses alunos três, atualmente, estão cursando o ensino superior, um cursa uma escola técnica na cidade de Sumaré, um já possui curso técnico e apenas um não prosseguiu nos estudos além do ensino médio. Foram entrevistados também uma professora e a coordenadora pedagógica da escola do Assentamento II.

Os assentados pesquisados são os seguintes:

A) Alunos da Escola do Assentamento I:

- **R:** tem 24 anos, estudou na escola do assentamento I, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no início de 1992. Concluiu seus estudos na cidade de Sumaré e atualmente cursa o último ano de Serviço Social, no Centro Universitário Salesiano/UNISAL, na cidade de Americana.
- **S:** tem 19 anos, estudou na escola do assentamento I, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no início de 1995. Concluiu seus estudos na cidade e atualmente frequenta curso de Técnico de Segurança do Trabalho na cidade de Sumaré.
- **F:** tem 24 anos, estudou na escola do assentamento I, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no início de 1990. Concluiu seus estudos na cidade de Sumaré. Atualmente é técnico ambiental.

B) Alunos da Escola do Assentamento II:



Alunos da Escola de Madeira, 1990. Foto: morador do Assentamento II.

- **C:** estudou na escola do Assentamento II, no início de 1990, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, concluindo seus estudos na cidade de Sumaré. Atualmente trabalha como servente na escola do Assentamento II.

- **B:** estudou na escola do assentamento II, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no início de 1993. Concluiu seus estudos na cidade de Sumaré e atualmente cursa faculdade de Engenharia de Materiais na Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, na cidade de Santa Bárbara.
- **J:** estudou na escola do assentamento II, da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no início de 1990. Concluiu seus estudos na cidade de Sumaré e atualmente cursa faculdade de Engenharia Mecatrônica, na UNIP, em Campinas.

Além dos alunos que estudaram na escola do Assentamento, entrevistamos também uma professora e a coordenadora pedagógica da escola do Assentamento II, a qual, atualmente, é a única a oferecer educação de ensino fundamental para as crianças do Assentamento. São elas:

- **Profa. 1 :** Coordenadora Pedagógica da escola e ex-professora;
- **Profa. 2 :** Professora do Ensino fundamental.

Após as entrevistas com esses sujeitos, no que tange a transcrição das fitas, procuramos respeitar ao máximo a fala dos entrevistados.

Para isso utilizei as orientações de Whitaker et al (2002), contidas em seu artigo, “A transcrição da fala do homem do campo: fidelidade ou caricatura?” que sugere a transcrição das falas reproduzindo apenas os “erros” de sintaxe, ou seja, as formas peculiares de articulação do discurso.

Ao transcrevermos as falas tomamos o cuidado de escrever corretamente o léxico, já que os falantes não podem cometer erros ortográficos, na medida em que estão falando e não escrevendo. Esta atitude possibilitou um bom entendimento das falas, o que justifica a afirmação de Whitaker et al (2002), de que uma transcrição realizada de maneira imprópria, além de dificultar a leitura do texto também dificulta sua compreensão.

Para facilitar ao máximo a leitura das entrevistas por nós transcritas, além de respeitar essas orientações, também adotamos outros critérios relevantes propostos por Whitaker et al (2002).

Um deles diz respeito ao “riso”. Na transcrição que realizamos, os risos surgidos ao longo das entrevistas apareceram com a inscrição da palavra risos entre parêntesis na seqüência das

falas, visto que, com o nosso alfabeto de 23 letras, é impossível transcrevermos o som do riso. “(Ex: *...mas eu gostava muito de andar nas árvores (risos), eu não gostava de brincar de boneca...*)” (WHITAKER et al, 2002, p. 118).

Quanto aos gestos significativos e expressões executadas pelos entrevistados, os quais foram registrados através do diário de campo, apareceram no texto entre parêntesis, o que nos ajudou a enfatizar sentimentos que, ao serem impossíveis de serem transcritos, contribuíram para a riqueza das falas. “Ex; (os olhos ficaram marejados de lágrimas); (A voz embargou)” (WHITAKER et al, 2002, p. 118).

Quando a entrevista fora interrompida por terceiros, tratamos de explicitar tal interrupção em nota de rodapé, para não quebrar o discurso e não interromper seu fluxo natural, conforme o texto que adotamos para realizar as transcrições.

No caso da expressão “*NÉ*” (NÃO É), ela foi transcrita como N/É, seguida de ponto de interrogação quando apareceu no final da frase. “(Ex: Era quatro quilômetros para ir a escola, *n/é?*)” (WHITAKER et al, 2002, p. 119). No entanto, quando a expressão apareceu no meio da frase, a interrogação veio seguida de reticências e a frase continuou com letra minúscula. “(Ex: Então, eu tentei, *n/é?...*, mas a chuva não veio.)” (WHITAKER et al, 2002, p. 119). O objetivo dessa regra foi apresentar a expressão como contração e não como erro.

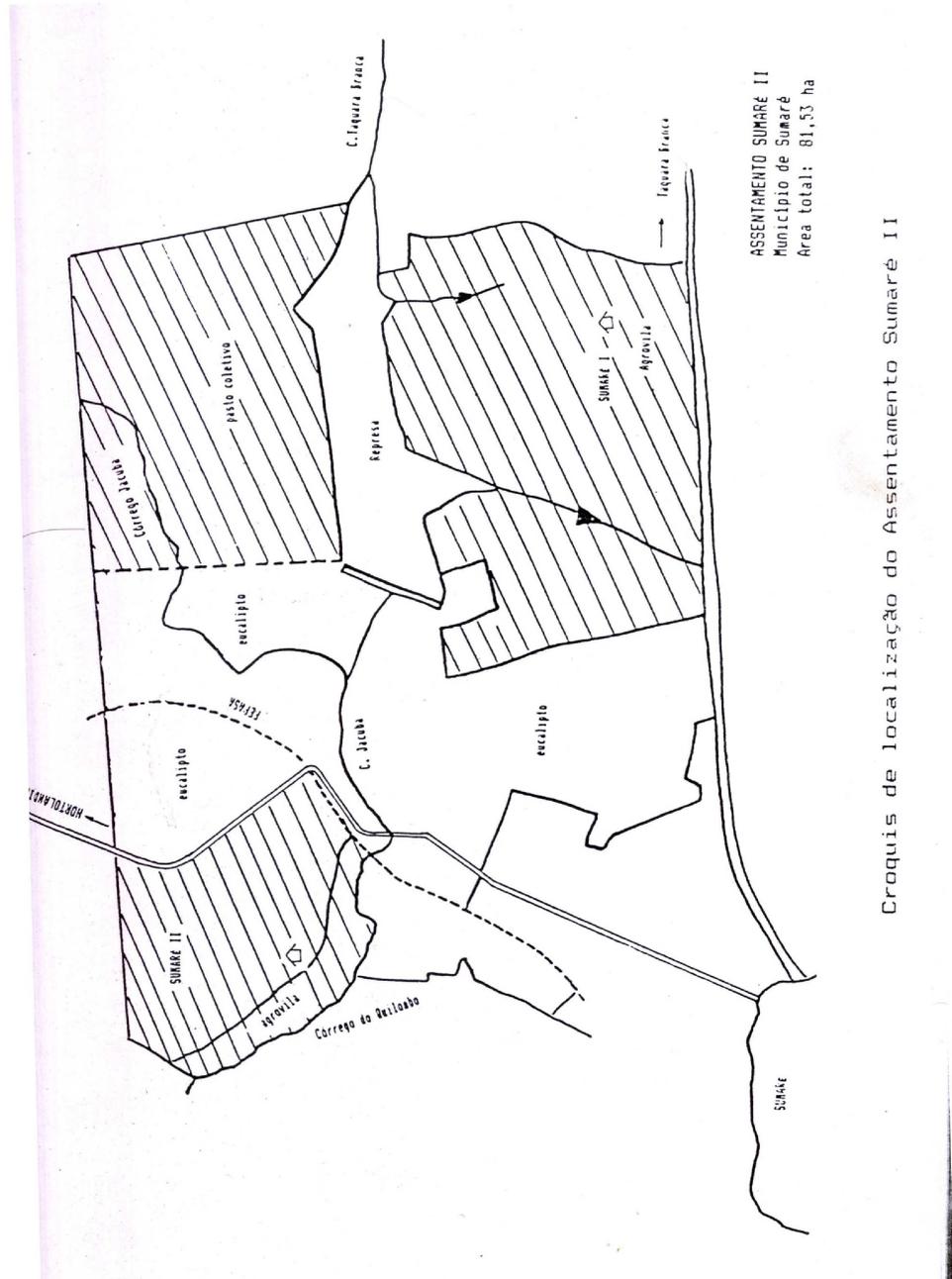
Como sugere o texto elaborado por Whitaker et al (2002), as notas de rodapé foram utilizadas na transcrição para explicar palavras características do grupo ao qual pertencem os entrevistados e procedimentos que ocorreram ao longo da entrevista e a pausa no discurso dos entrevistados. Quando significou hesitação ou interrupção no pensamento, foi seguida de reticências. “(Ex: chegava com as pernas... estocada de sangue.)” (WHITAKER et al, 2002, p. 119).

Desta forma, procuramos transcrever as narrativas de forma a tornar sua leitura mais eficiente e o mais compreensível possível, para que o leitor tivesse um melhor entendimento do texto e para que as análises dos temas propostos nesta pesquisa fossem interpretados de uma maneira mais fidedigna.

Precisamos lembrar que, as transcrições das entrevistas foram feitas na íntegra, seguindo os critérios aqui estabelecidos. Porém, como elegemos apenas alguns fragmentos das entrevistas para serem analisados, eles não contemplam todas as regras mencionadas.

Assim, por meio das entrevistas, procuramos verificar a diversidade das representações e percepções dos indivíduos entrevistados, frente ao processo de escolarização do Assentamento.

## Horto Florestal Sumaré



Sumaré. Assentamento Sumaré I e II. Fonte: Andrade, 1993.



## **CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL**

Nesta parte do texto, pretendemos desenvolver uma reflexão acerca da história da educação rural no Brasil, abordando aspectos relevantes do processo histórico da escolarização rural da sociedade brasileira.

Para tanto, pretendemos iniciar tal discussão, esclarecendo o sentido da educação rural proposta pelo Estado Nacional Brasileiro, levando-se em consideração as ações por ele desenvolvidas, no que se refere à prática educativa, desenvolvida desde o período da colonização até os dias atuais.

Como a educação rural nunca foi prioridade nas ações políticas dos governantes brasileiros, essa discussão poderá contribuir de forma bastante significativa para pensarmos a concepção de educação que se estabeleceu entre os trabalhadores rurais assentados.

Para entendermos melhor qual a concepção de educação que os trabalhadores rurais adotam, faz-se necessário, antes de tudo, compreender o sentido da educação para os trabalhadores rurais e, principalmente, aquela adotada pelo MST, pois esse movimento vem tentando, desde a sua criação, com a implantação de um modelo educativo próprio do homem do campo e em contraposição ao modelo educativo institucional nacional, uma forma de inserção do homem rural na sociedade, através da educação. Mas sobre esse tema será discutido em capítulo posterior.

Desde já podemos afirmar, como apontam alguns estudiosos, que o projeto educativo ao qual o MST tem-se dedicado há vários anos, busca uma educação diferenciada da educação formal convencional e burguesa, de currículo urbanocêntrico voltado aos interesses de nossas elites governantes. Contrariamente e como forma de resistência, desejam uma educação transformadora, capaz de garantir a luta constante pela reforma agrária e a conquista da cidadania.

Embora seja um tema interessante, o objetivo maior deste trabalho não será discutir os erros e acertos promovidos pelo MST, mas procurar pensar de forma crítica e a partir da

totalidade histórica na qual se insere a questão da educação rural no Brasil, a influência desse movimento no processo de formação cultural e educativo do homem rural assentado.

Para tanto, a fim de compreendermos melhor tal processo, passamos a elaborar, a partir de agora, um breve histórico da educação rural no Brasil, procurando destacar o papel que o Estado assumiu e vem assumindo ao longo dos anos, perante o contingente de trabalhadores rurais, no que diz respeito à educação, desde o descobrimento do Brasil, em 1500, no século XVI, até precisamente o século XX, quando, em 1996, realizou-se uma grande reforma na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a qual regulamenta a educação brasileira em todos os níveis.

## **2.1. A origem da educação rural no Brasil: do período colonial a República Velha**

Para tratarmos dos primórdios da educação rural no Brasil precisamos retornar historicamente ao século XVI, período em que o país, ainda como colônia, era politicamente comandado pela Coroa portuguesa.

Ao observarmos atentamente o papel do Estado, nessa época, em relação ao seu projeto educativo, podemos notar que nos tempos da colonização do Brasil, especificamente a partir de 1549, os jesuítas foram os responsáveis diretos pelo processo de educação na colônia.

Conforme aponta Demartini (1979, p. 282)

Em 1549, iniciou-se a história da educação no Brasil, e especialmente em São Paulo com a vinda dos jesuítas em companhia do primeiro governador geral. A partir daí e por duzentos e dez anos, a Companhia de Jesus se responsabilizou pelo ensino no Brasil, pois seus objetivos fundamentais eram a catequese e a instrução do gentio, através da criação de escolas de primeiras letras; para atender às necessidades dos colonos, foram fundados colégios de ensino das letras e das artes liberais. Em São Paulo, em 1549, fundou-se a escola de São Vicente que, transferida em 1554 para Piratininga, foi dirigida por José de Anchieta.

Como podemos constatar, os jesuítas estavam preocupados, primordialmente, com a difusão da fé cristã através da catequização e com uma educação influenciada pelo ideal europeu da época, de uma educação clássica e humanista (SPEYER, 1983). Tal ideal persistiu no Brasil

colonial por várias décadas e pode ser justificado pelo fato da aristocracia agrária colonial, representada pelos senhores de engenho, estar identificada com a cultura européia e não com a cultura nativa existente na colônia, pois “[...] a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados” (ROMANELLI, 1988, p. 33).

Pelo que aponta Demartini (1979), a verdadeira vocação dos jesuítas era certamente a de uma educação dirigida às classes dirigentes, aristocráticas, voltada ao ensino de humanidades clássicas. Porém, com a expulsão deles em 1759, pelo marquês de Pombal, a educação na colônia estagnou-se, até a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, quando D. João VI, rei de Portugal, desembarcou na Bahia, com sua família e grande parte da corte, transformando o Brasil em sede do Reino Português.

No entanto, precisamos lembrar que as primeiras escolas públicas estatais foram abertas em São Paulo, em 1768, durante o período pombalino, sendo que nelas eram ministradas aulas de gramática latina, grego e retórica. Para a manutenção dessas escolas de ensino primário foi instituído o imposto denominado de “Subsídio Literário”, que nunca chegou a arrecadar os recursos necessários para a educação (DEMARTINI, 1979).

Neste período,

Eram em número elevado os professores leigos que ministravam aulas a alunos particulares. Provavelmente atendiam principalmente aos que, nas camadas menos modestas, dispunham de maiores recursos, dado que este tipo de ensino era pago, e demandava, quantias elevadas. Não havia, portanto, um ensino voltado para toda a população (DEMARTINI, 1979, p. 284).

Para Speyer (1983), com a vinda da família real para o Brasil e a transformação desse país em Vice-Reino de Portugal, a preocupação com a educação volta-se para a formação cultural e o ensino das elites no Brasil, período em que ocorre a criação de escolas superiores. Demartini (1979) observa que este fato não alterou a situação escolar referente, principalmente, ao ensino elementar que continuou deficiente como no período colonial. Para a autora citada, a administração de D. João VI estava voltada para a formação do pessoal especializado de que necessitava, realizando mudanças no ensino técnico e superior de caráter urbano. O reino criou, em 1812, cursos de agricultura na Bahia e no Rio de Janeiro, para satisfazer, rapidamente, as necessidades do meio para o qual a família real havia se transferido, criando assim, condições

para instruir indivíduos da elite agrária para atuar nesse setor, tornando clara e evidente a intenção do governo de D. João VI em promover uma educação voltada apenas para a elite brasileira.

Segundo Calazans (1993) podemos verificar, no governo de D. João VI, no século XIX, algumas medidas dispersas de programas de escolarização para as populações rurais. A autora chama a atenção para o fato de que, apesar das medidas adotadas por ele, somente no século seguinte – século XX – mais precisamente após 1930, que foram realizadas transformações significativas em termos da escolarização na zona rural. É exatamente sobre essas transformações que discorreremos neste trabalho.

Ainda com relação às medidas adotadas pelo governo luso-brasileiro em 1812, cabe destacar o Plano de Educação implantado nesse mesmo ano, que regulamentava a instrução pública, chamada na época, de primeiro e segundo graus. O Plano determinava que

[...] no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no segundo grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes (SOUZA apud CALAZANS, 1993, p.17).

Através dessa medida percebe-se por parte da realeza, a intenção em promover a educação pública para atender aos interesses e às necessidades da elite agrária brasileira, na medida que a lei exige para o primeiro grau o ensino de um conhecimento comum a todos que frequentassem a escola. No segundo grau, porém, a escola passaria a ensinar um conhecimento específico para o auxílio da agricultura, artes e comércio, atividades desenvolvidas somente por membros da poderosa elite brasileira, que passa a ter no Brasil a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos, algo que antes somente tornava-se possível após a realização de estudos nas universidades européias, geralmente em Coimbra, em Portugal ou Montpellier, na França.

Após o Plano de Educação de 1812, é só após a Independência do Brasil em 1822, que se inicia um processo político de discussão acerca dos caminhos da educação brasileira. Esse fato torna-se bastante evidente quando analisamos as primeiras tarefas da Assembléia Legislativa Constituinte, instalada oficialmente pelo imperador em 1823, para elaborar uma Carta Régia para o Brasil. Nesta carta, conforme aponta Demartini (1979), a educação era condição primordial da nova ordem instaurada.

Assim, uma das primeiras preocupações dessa Assembléia, conforme Speyer (1993) foi elaborar uma legislação que pudesse instaurar a educação pública. Para tanto, criou-se uma comissão denominada Comissão de Instrução Pública que, após seis meses de funcionamento, produziu dois projetos<sup>3</sup> referentes à educação pública. Levados ao Plenário da Assembléia para serem votados, eles foram discutidos minuciosamente e devido à falta de consenso entre os parlamentares, retornaram para a Comissão que os elaborou, para que ela, depois de fazer os ajustes sugeridos, realizasse a redação definitiva. Depois disso, os Projetos não retornaram mais ao Plenário.

Podemos constatar, então, o fracasso da Assembléia Constituinte - que vai ser dissolvida seis meses depois da sua implantação - ao tentar legislar sobre a educação e discutir a necessidade da implantação de uma educação pública para todos. Apesar de ela ter produzido dois projetos de lei sobre o tema em questão, não houve vontade política da elite nacional em aprovar tais projetos. Com o fechamento da Assembléia em 1823, o Imperador elaborou uma Constituição para o Brasil que foi outorgada em 1824, a qual, de acordo com Demartini (1979), garantia a gratuidade do ensino de instrução primária a todos os cidadãos brasileiros.

No entanto, somente com a reabertura do Parlamento, em 1826, que vai ser retomada a questão da educação pública no Brasil, tendo várias propostas favoráveis de parlamentares em torno dela. Devido a esses fatos, foi criada uma nova Comissão de Instrução, a qual apresentou, no ano seguinte, um projeto de lei propondo a criação de escolas primárias, o que resultou no Decreto das Escolas das Primeiras Letras. Segundo Speyer (1993), foi a primeira lei sancionada no Brasil sobre a instrução pública nacional. Demartini diz que essa lei, promulgada em 15 de outubro de 1827, “determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas” (DEMARTINI, 1979, p. 286) e obrigava ainda, especificamente no primeiro ano do segundo grau, que o ensino desse uma “idéia dos três reinos da natureza, instituindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida” (SOUZA apud CALAZANS, 1993, p 17). Podemos assim dizer que essa lei tratou de considerar o cotidiano dos alunos no processo de ensino aprendizagem daquele momento.

---

<sup>3</sup> Segundo Anne Marye Speyer (1993) a comissão de Instrução Pública, instituída pela Assembléia Legislativa de 1823, produziu dois projetos referentes a instrução pública: um foi o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o outro foi o projeto de criação das Universidades.

De certo modo, como se pode constatar, o primeiro projeto sobre a instrução pública no Brasil, foi aprovado somente em 1827. No entanto, tal projeto nunca saiu do papel, já que as elites dominantes não tinham interesse em proporcionar instrução às classes menos favorecidas. Para as elites, a educação deveria ser um privilégio somente daqueles que faziam parte dela, o que garantiria, conforme acreditavam, grandes avanços para o crescimento do país.

A criação de uma escola pública voltada para a educação dos pobres, significava condição primordial para o desenvolvimento do país. No entanto, a elite não estava interessada em proporcionar uma educação básica que viesse a atender as necessidades de toda a população, mas somente a sua, o que lhes garantia a manutenção do poder político (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1976).

O fato é que, mesmo com a ausência de mão-de-obra especializada no cultivo da cana-de-açúcar, a elite agrária brasileira parece nunca ter percebido a importância da educação rural para a classe trabalhadora<sup>4</sup>.

E foi justamente em 1834, através do Ato Adicional, durante o período regencial do Brasil, que foi transferida às Províncias a responsabilidade da instrução primária e secundária. Para Demartini (1979), este fato dificultou ainda mais a expansão da educação comum para todos no país, “tendo-se em conta a pobreza em que vivia o Brasil e a conseqüente impossibilidade de as vilas e províncias manterem qualquer escola” (DEMARTINI, 1979, p. 286). Todavia, mediante todas essas dificuldades, foi nesse período que tiveram início, tanto a escola primária como a escola vocacional, na qual ensinavam-se as prendas para as mulheres e os ofícios para os homens.

Conforme Demartini (1979, p. 287), podemos verificar nesse contexto:

uma dualidade na educação formal: o sistema de escolas primárias e vocacionais era geral para o povo e ficava a cargo do governo provincial (depois estadual); o

---

<sup>4</sup> Esse fato é bastante evidente quando analisamos a política para a educação desenvolvida durante o período regencial (1831–1840). Neste período, com a abdicação de D. Pedro I, imperador do Brasil, o país passa a ser governado por regentes. Como o príncipe herdeiro Pedro de Alcântara tinha apenas cinco anos de idade, a Assembléia instituiu, inicialmente, uma Regência Trina Provisória, de abril a junho de 1831, e em seguida elegeu a Regência Trina Permanente, que governou de junho de 1831 a outubro de 1835. Em 1834, os parlamentares aprovaram o Ato Adicional que instituiu as Assembléias Legislativas Provinciais e uma Regência Una eletiva e temporária, a qual vigorou de 1835 a 1840, quando por meio do “golpe da maioria”, D. Pedro II prestou juramento constitucional, dando início ao Segundo Reinado (1840-1889).

ensino acadêmico secundário e as escolas superiores, para a elite, ficavam a cargo do poder central.

Percebe-se então que a educação promovida pelas Províncias e pelo poder Central era para poucos, o que se explica pelo fato de que nas capitais foram criados os liceus provinciais. No entanto, a falta de recursos financeiros impediu que as Províncias criassem uma rede organizada de escolas, o que resultou no abandono da escola primária e fez com que o ensino secundário ficasse nas mãos da iniciativa privada. Isso acentuou o caráter elitista do ensino, visto que só os membros da elite teriam condições financeiras de arcar com os custos da educação para seus filhos. Assim, a política educacional desenvolvida durante o período regencial, conservou o *status quo* de uma sociedade hierarquizada, escravocrata, que tinha no seu topo a oligarquia dominante, seguida de uma classe média embrionária (DEMARTINI, 1979).

Mas, se as normas ditadas pela Regência em 1834 trataram de dificultar a expansão da escola e evidenciaram uma dualidade no processo de ensino nacional, foi só em 1836, que a Assembléia Legislativa decretou

a primeira lei de ensino, que tinha por objetivo, entre outros: ensaiar, aperfeiçoar e praticar os melhores métodos de agricultura e fabricação rústica; fabricar todos os instrumentos e máquinas úteis à agricultura e manufaturas rústicas, e todos os objetos em uso na economia doméstica do campo. Além disso, ensinar as primeiras letras, doutrina cristã, noções de geometria, de mecânica, de química aplicada às artes, noções de botânica, de regras práticas de agricultura e plantar matas de construção (DEMARTINI, 1979, p. 287).

Com a criação da lei do ensino, verificamos a preocupação dos governantes do período em satisfazer apenas as necessidades agropecuárias, sem se preocuparem com a efetiva expansão da escola no meio rural, a qual era ali, praticamente inexistente, o que pode ser constatado quando analisamos os caminhos da instrução pública durante quase todo o Segundo Reinado. Apesar de ter havido um grande crescimento das escolas urbanas e de terem sido tomadas medidas para a educação para todos,

não parecia haver qualquer interesse em criar escolas na zona rural, fossem estas públicas ou privadas. Implicitamente se considerava que ao trabalhador da terra não era necessário dar qualquer preparo ou instrução, bastava o aprendizado espontâneo “fazendo” (DEMARTINI, 1979, p. 291).

Vários estudiosos citados por Demartini (1979) acreditaram no fato da população rural resistir à educação formal. Tais estudos apontam como justificativas fatores que vão além do

descaso das autoridades em construir escolas para a população da zona rural. Eles creditam a essa população um próprio desinteresse pelo ensino escolar, devido às suas peculiaridades culturais e dificuldades de acesso à escola. Acreditam também na falta de consciência dessa população em não reconhecer na escola um fator de necessidade, devido às deficiências pedagógicas e educacionais que essa instituição apresentava, o que a tornava completamente desintegrada do meio social.

Do ponto de vista ideológico, isto nada mais é do que “o crime à brasileira”, que ainda se comete por estar presente no discurso carregado de preconceito daqueles que entendem o rural de forma equivocada.

Portanto, contrariando as afirmações feitas até aqui, no que se refere a função da escola no período regencial, alguns estudos atuais comprovam que a população rural, apesar das dificuldades de acesso aos meios educacionais, tem muito interesse no ensino escolar. Prova disso são os dados do Censo de Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo (FERRANTE; BERGAMASCO, 1995). Esses índices demonstram que, em muitos assentamentos, as crianças estão indo além do ensino básico. Esse fato, conforme Whitaker et al (1995), revela uma intensa valorização dos assentados em relação à escola.

Já os estudos de Machado (2000) trataram de demonstrar as aspirações por educação e trabalho dos jovens assentados na região de Araraquara.

Com relação a escolarização da zona rural, Demartini (1979) considera que houve, de fato, o grande desinteresse das autoridades em proporcionar o ensino à população rural. Porém, as características da sociedade aristocrática da época são um fator relevante e bastante significativo que pode explicar a ausência de uma política voltada ao meio rural. Essa autora afirma que o governo parecia não ter a preocupação em manter escolas na zona rural, pois as reformas não foram colocadas em prática. Esse fato evidencia o desinteresse com a instrução dos trabalhadores do campo. E, se o governo não se preocupou com isso, muito menor ainda era a preocupação dos “senhores rurais”, pois estes contratavam professores especiais para seus filhos, quando não os mandavam estudar no exterior. Para os senhores rurais não era necessário dar ao escravo e ao colono qualquer tipo de instrução.

Demartini (1979, p. 306) explica que:

O problema da educação do meio rural a partir do estudo dos sujeitos da escolarização assume características diferenciadas conforme a época, no tocante a cada camada social. Desta forma, ao nível dos sujeitos da escolarização, a situação configura-se neste período diferentemente para as camadas sociais existentes, quanto às suas chances educacionais: para os filhos de fazendeiros, havia geralmente possibilidades de cursarem até o nível superior; no outro extremo, para os filhos de escravos residentes no meio rural, tais chances eram inexistentes; para os colonos imigrantes, embora a possibilidade existisse algumas vezes no papel, dificilmente se efetivava; para sítiantes e trabalhadores livres, as chances dependiam da sua luta pela criação de escola pública no local, o que raramente sucedia, ou da sua disponibilidade financeira para pagar aulas particulares.

Desta forma, fica muito claro o interesse dos governantes locais em proporcionarem uma educação voltada para a elite rural do país, visto ser essa a camada social, que freqüentava os bancos escolares, deixando à margem o restante da população.

Isto se revela mais uma vez, quando observamos a reforma do ensino em 1879, ainda no Segundo Reinado que, procurando priorizar as necessidades da elite agrícola, estabeleceu, através do Decreto no. 7247, “que o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura” (SOUZA apud CALAZANS, 1993: p 18).

Pensamos que a elite voltou o pensamento para si, para atender sempre seus interesses, ao analisarmos atentamente as reformas educativas por ela proposta durante o século XIX e, notamos também, uma grande preocupação dos reformadores em prol de uma educação cujo ensino estaria voltado para um sentido prático e utilitário, capaz de atender as necessidades da elite agrária do país.

Neste contexto de reformas e elaboração de projetos em torno da instrução pública, ocorreu, em 1882, um fato bastante relevante que foi o parecer de Rui Barbosa<sup>5</sup>. O documento por ele redigido atentava para a precariedade da educação popular no Brasil. Esse parecer, apresentado ao parlamento em nome da Comissão de Instrução Pública, não gerou ações efetivas e reformas educacionais que viessem a solucionar os problemas pelos quais passavam a educação.

---

<sup>5</sup> Anos mais tarde, Rui Barbosa tornou-se ministro da fazenda durante o governo provisório da Velha República.

Por outro lado, segundo Speyer (1993), o parecer foi um marco na história da educação rural no Brasil, pois significou, naquele momento, um diagnóstico da situação educacional, resultando na elaboração de três teses que perduram até os dias de hoje:

a necessidade da interferência federal em favor do ensino elementar universal e obrigatório; a necessidade de uma política nacional de educação; a necessidade de criação de fundos para o financiamento de atividades educativas (SPEYER, 1993, p.5).

Além dessas teses, resultantes de um árduo trabalho acerca da realidade do sistema educacional brasileiro, o parecer não deixa de destacar também, o pouco recurso empregado na educação pública pelo governo brasileiro e a necessidade de se investir mais, já que a educação é, para o autor do parecer, a maior das riquezas de uma nação.

## **2.2. A educação rural na República Velha (1889 - 1930): priorizando a elite rural brasileira**

Chegamos em 1889, ao final do Império e início da República no Brasil, quando ocorreram importantes transformações na sociedade brasileira, fatos que colocaram o país no rumo da modernização e criaram novas necessidades para a população, provocando na elite e nos donos do poder, segundo Szmrecsányi e Queda (1976), uma grande preocupação com a assistência técnica e a instrução pública. Segundo esses autores, em relação as origens da assistência técnica, data do momento da vinda da família real Portuguesa para o Brasil, quando foi criado o primeiro órgão público do setor. O Jardim Botânico do Rio de Janeiro, teve sua fundação em 1808, com o objetivo de atender a interesses econômicos e científicos. Significou, de acordo com Speyer (1983), um sistema paralelo de educação, devido à enorme distância entre a realidade rural e o sistema educacional vigente na época. Já a instrução pública, ou seja, os investimentos do Estado em educação, Szmrecsányi e Queda (1976) afirmam que, de concreto, as iniciativas mais relevantes em torno da educação rural ocorreram anteriormente a 1930, portanto, durante o Império e a República Velha, e deram-se nos setores do ensino médio e superior, com um grande destaque para esse último. Conforme apontam, o ensino técnico agrícola, de nível médio, especificamente o curso de agricultura, foi criado pela primeira vez na Bahia, ainda no

reinado de D.João VI e depois transformado em 1875, no Instituto Imperial Baiano de Agricultura, tornando-se mais tarde a primeira escola de agronomia do país. Foram criadas também, em 1883, a escola de agronomia de Pelotas, no Rio Grande do Sul e, em 1901, a escola de agronomia de Piracicaba, localizada no interior do Estado de São Paulo.

De acordo com os autores referendados, podemos constatar que as mudanças no ensino médio e superior estavam voltadas às necessidades da elite agrícola. Elas habitavam a zona rural do país e comandavam a sua economia de característica agro exportadora. Somente, porém, após a criação do Ministério da Agricultura, em 1906, foi sancionada uma legislação federal para regulamentar a formação de técnicos agrícolas, com ensino baseado no modelo francês. Essas escolas não se multiplicaram pelo Brasil.

Somente as escolas de ensino superior se multiplicaram, o que pode ser comprovado pela criação de um grande número de escolas particulares, fundadas por missionários protestantes norte americanos, entre 1910 e 1930, em vários estados brasileiros, como o que ocorreu no estado de Minas Gerais, especificamente na cidade de Lavras (1907), em Porto Alegre, Rio de Janeiro (a atual Universidade Rural), Fortaleza, Minas Gerais (Viçosa) e Curitiba.

É importante ressaltar que, com a implantação da República, além das universidades, as cidades também cresceram muito e se desenvolveram, graças aos investimentos de recursos financeiros advindos dos lucros da agricultura cafeeira.

Por isso, durante longo tempo a implantação do ensino primário rural ficou estagnado, ao passo que as escolas de ensino elementar e cursos técnicos só se multiplicavam nos centros urbanos.

Mas, com o passar dos anos as discussões sobre a educação pública estavam cada vez mais presentes no cenário nacional. Como afirma Speyer (1983), se durante os anos do Império a elite não concordava com a instrução do povo, ao final dele, ela passa a crer que somente a educação popular poderia trazer o desenvolvimento material do país, e deste modo, logo nos primeiros anos da República, tratou-se de oficializar o sistema dualista de ensino, estabelecendo a diferença entre a educação da classe dominante e a educação popular, ou seja, aquela destinada às classes espoliadas da sociedade. Essa distinção ficou marcada pelo tipo de escola destinada a cada uma delas: a classe dominante freqüentava as escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores e o povo as escolas primárias e as escolas profissionais urbanas.

É neste período que os Estados brasileiros vão ter autonomia para implantar o seu sistema de ensino, de acordo com a concepção que cada um deles tinha acerca da atividade educativa.

Conforme Romanelli (1988, p. 41)

à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes.

Essa situação, de certa forma, contribuiu para a consolidação dos princípios federalistas propostos pela Primeira República e institucionalizou o direito de autonomia dos estados, no que tange à organização do ensino. Porém, um sistema educacional ligado ao poder central só vai surgir a partir da década de 30, quando se inicia a segunda fase da República e ocorrem mudanças bastante significativas para a população do meio rural.

Assim, as mudanças em torno da educação rural durante a Primeira República (1889-1930) não tiveram êxito, pelo fato da elite rural sentir-se ameaçada com reformas que não significavam, nem ao menos tinham qualquer relação com seus valores e padrões de mentalidade.

Outra questão relevante é que a autonomia dos Estados gerou profundas diferenças regionais no processo educativo da população brasileira, devido ao fato de alguns Estados da Federação investirem e equiparem seus sistemas de ensino mais do que outros. Fica evidente que os Estados que comandavam a economia e a política da nação, por possuírem maiores recursos e legislações pertinentes, foram capazes de equipar e desenvolver melhor seu sistema de ensino (SPEYER, 1983).

Quando observamos a trajetória histórica da educação rural no Brasil, até esse momento, podemos notar que ela vai se organizar de acordo com a visão aristocrática de uma elite agrária, a qual comandava uma economia agrário-exportadora e cujo índice de urbanização e industrialização era indiscutivelmente baixo.

Mas, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), o Brasil passaria por grandes transformações, devido às conseqüências políticas e econômicas que a guerra acarretou, possibilitando, a partir de 1920 no país, o surgimento de uma nova discussão sobre a educação e o analfabetismo da população.

É nesse período que surgem os primeiros profissionais da educação

a introduzirem idéias da escola renovada, estimulando preocupações com a qualidade do ensino; a origem de todos os nossos problemas é atribuída a precária situação do ensino no país e iniciam-se as primeiras campanhas contra o analfabetismo (SPEYER, 1983, p. 67).

De acordo com a autora em destaque, podemos verificar uma grande preocupação dos educadores com a universalização do ensino, o que possibilitou o avanço do processo educativo no Brasil a partir de 1920, resultando inclusive, no surgimento da Radiodifusão Educativa, em 1923, no Rio de Janeiro, cujos programas tinham como objetivo levar ao público a transmissão de aulas, palestras e conferências.

Porém, é importante relatar que não houve qualquer preocupação com a clientela rural naquele momento, tornando-a, mais uma vez, excluída do sistema de ensino, ignorando grande parcela da população que habitava o campo. Isto quer dizer que os sistemas educacionais atendiam mais as camadas urbanas do que propriamente as rurais. Embora necessitassem de instrução, a educação aos menos privilegiados era somente oferecida em escolas isoladas, compostas por uma só classe, na qual, normalmente, ministravam aulas professores improvisados.

### **2.3. A educação rural na Era Vargas (1930 - 1945): o surgimento do Ruralismo Pedagógico**

Apesar do Brasil ter-se caracterizado por uma economia exclusivamente agro-exportadora, durante a primeira fase da República, devido às características de uma população concentrada no meio rural e de uma economia que atendia aos interesses dos fazendeiros de café, os quais priorizavam a grande propriedade e a monocultura, foi só na terceira década desse período, em 1920, que se iniciou, na sociedade brasileira, um processo migratório do campo para a cidade.

A partir de 1930, esse movimento passou a ser muito mais intenso, devido ao desenvolvimento industrial gerado pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas, o qual pôs fim

na hegemonia da oligarquia cafeeira, dando início à era Vargas, cujo governo foi apoiado por uma recém formada elite industrial.

Segundo Leite (2002, p. 28):

Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Preocupada, então, em fixar o homem rural à terra, a classe dominante, deu início a um lento movimento para concretizar e sedimentar tal processo<sup>6</sup>. Esse movimento parecia ser a solução encontrada pela elite para interromper o processo migratório e modificar a vida social do homem rural.

É nesse contexto que surge o chamado “Ruralismo Pedagógico”,

[...] movimento que teve como finalidade “ruralizar o ensino primário”, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. [...] houve também a preocupação com a modernização da vida social e econômica do meio rural (SPEYER, 1993, p.69).

Porém, podemos dizer que o Ruralismo Pedagógico não teve êxito, na sua tentativa de fixar o homem no campo, pelo fato da preocupação central dos ruralistas estar voltada muito mais a princípios econômicos e políticos do que humanistas e culturais. Tal movimento propôs transformações no âmbito da educação escolar, obtendo vários adeptos e contribuiu, segundo Szmrecsányi e Queda (1976), para conservar a política educacional agrícola até a década de 1960.

---

<sup>6</sup> O movimento para pôr fim à migração do homem para a cidade visava solucionar os problemas de ordem climática, os quais não foram contornados, devido às medidas não terem sido tomadas em tempo hábil. A distância entre o centro do poder e a região agrícola mais rica do país retardou as medidas saneadoras. Não foram construídos açudes suficientes para garantir a irrigação das lavouras, que eram cuidadas de forma artesanal. A queimada era utilizada como forma de limpar o terreno, e ainda é praticada até hoje. Uma reforma agrária era necessária, mas também não foi realizada (SPAYER, 1983, p. 68).

Ideologicamente, podemos considerar que o Ruralismo Pedagógico, por estar vinculado a correntes sócio-políticas e culturais da época, como o nacionalismo e o catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza.

Desta forma, os ruralistas, que tinham como perfil ideológico a defesa do nacionalismo, entendiam que a solução para se evitar o processo de industrialização e modernização dependente pelo qual o país passava, deveria se dar através da fixação do homem ao campo e esse resultado poderia ser obtido por uma pedagogia a ser aplicada nas escolas rurais (BEZERRA NETO, 2003).

Em outros termos, o que se

pretendia era transformar a natureza da escolarização, até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros urbanos (BEZERRA NETO, 2003, p. 22)

Como a preocupação da elite nacional em manter o homem no campo estava diretamente vinculada a questões políticas e econômicas, o Ruralismo Pedagógico não promoveu as mudanças reais propostas por seus idealizadores, o que pode ser evidentemente comprovado pela diminuição da população do meio rural e o aumento constante da população urbana.

Podemos também dizer que o grande equívoco do Ruralismo Pedagógico está em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou na zona urbana.

Mesmo com o golpe de Estado imposto por Getúlio Vargas em 1930 e a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e Saúde, responsável por inúmeras reformas, a situação de inferioridade entre a educação rural e a educação urbana ainda permanecia. As escolas estavam concentradas nas regiões urbanas de maior densidade demográfica, devido à grande concentração de indústrias. Isso ocorreu também, porque a escolarização urbana passou a fazer parte do ideário político e econômico de desenvolvimento industrial proposto pelo governo getulista, comprometido com as elites do país, o que contribuiu para o fortalecimento e a perpetuação da contradição entre o campo e a cidade, a qual tornou-se mais evidente em 1934, quando foram elaborados projetos especiais e setoriais sob o patrocínio do Ministério da

Agricultura que promoveram a criação de colônias agrícolas e a realização de cursos de formação profissional voltado aos trabalhadores rurais.

Conforme aponta Calazans (1993, p. 19-20),

Dentro desse quadro situam-se: a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola; b) o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes ao do ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais; c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional.

É só em 1937, no regime de ditadura do Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas, que o Estado volta sua atenção para a educação rural, com a criação, nesse mesmo ano, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, a qual tinha como maior objetivo expandir o ensino e preservar a cultura e o folclore rural.

A política educacional do Estado Novo getulista garantia, ainda, a escolaridade e a obrigatoriedade do ensino, dando ênfase ao trabalho manual e ao ensino vocacional das escolas urbanas, destinadas, especialmente, às classes populares.

É importante ressaltar que, nesse momento, está explicitamente colocado o papel ideológico da escola rural que pretendia alfabetizar sem se descuidar dos princípios norteadores de moral e civismo (MAIA apud LEITE, 2002).

Num contexto de evidente diferenciação negativa do setor agrícola e privilegiamento da industrialização, objetivou-se para a educação o desempenho de um papel fundamental, qual seja o de reconstrução dos valores e atitudes das populações rurais. Ela lhes deverá ensinar os meios de reconhecimento de seus próprios interesses e motivá-los à adoção de práticas novas, em particular a utilização da tecnologia (PALMEIRA, 1990, p. 31).

Para Calazans (1993), a necessidade da classe dominante em manter o rurícola no campo fez com que políticos e educadores sugerissem uma educação que reforçasse os valores rurais, criando e adaptando programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

O mais importante é que, com o passar do tempo, a luta e o debate em torno da educação rural no Brasil vai demonstrar que

não se tratava mais de um movimento alfabetizador, mas sim da origem de uma nova concepção de expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem

respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas (CALAZANS, 1993, p. 25).

Um acontecimento que tratou de reforçar a preocupação com a necessidade da expansão da escola rural, foi a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, que aconteceu em 1942 e assumindo um discurso conservador-nacionalista. Nesse evento, os participantes não definiram claramente as concretas necessidades da escola rural, porém sabiam que ela era essencial para a manutenção do *status quo* e do próprio Estado, reafirmando a postura ideológica da nova elite em ascensão.

Pode-se considerar que nesse Congresso predominaram as principais idéias do Ruralismo Pedagógico e seus participantes aderiram à idéia de uma escola que ruralizasse o rural, com a criação de uma nova escola que, adaptada às exigências do meio rural, seria capaz de manter o rurícola no campo, dando-lhe uma formação voltada para a produção e ao amor à Pátria.

Mais uma vez vemos aqui uma proposta de educação equivocada para os habitantes do campo. O verdadeiro sentido dessa educação, proposta pelo VII Congresso Brasileiro de Educação serviu para reforçar o ideal da elite governante do país, que tinha como meta, manter a população rural alijada do poder político.

Mas, o ano de 1942 foi marcado também pelo surgimento do Serviço Especial de Saúde Pública (atualmente Fundação SESP), que desenvolvia atividades inteiramente na zona rural. Após a criação da Divisão de Educação Sanitária em 1944, passou a desenvolver atividade educativa para a população camponesa.

Em 1956 foi criado o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) que passou a auxiliar o SESP na educação sanitária. É importante registrar que o SESP vai ser criado como resultado de um acordo entre o governo do Brasil e dos Estados Unidos da América, firmado, respectivamente, entre o Ministério de Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (IAI)<sup>7</sup>.

Em 1945, a Segunda Guerra Mundial chega ao fim com o mundo dividido em dois blocos. De um lado o bloco socialista liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e do outro o bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos da América (EUA). Tem início a

---

<sup>7</sup> Em 1938 foi criado, em Washington, o Institute of Inter-American Affairs (IAI), que tinha a tarefa de coordenar a ajuda econômica aos países latino-americanos.

guerra fria entre capitalistas e socialistas, com caráter ideológico, através da qual, tanto EUA quanto URSS, procuravam impor seu domínio político e econômico sobre diversas nações do mundo, o que se confirma quando o Estado brasileiro, em 1945, vai adotar medidas para resolver os problemas no campo, de acordo com a política externa norte-americana de desenvolvimento.

O resultando foi a criação da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha como objetivo

a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Outra medida adotada pelo governo brasileiro foi a realização de palestras, seminários e debates que discutiram profundamente a questão social da população rural. Essa medida colocou em prática o convênio social, entre o Brasil e os Estados Unidos, para a educação das massas campestres e sobre eles pretendemos discorrer nos parágrafos posteriores.

Antes, faz-se necessário observar que, através de exaustivas discussões chegou-se à conclusão de que a educação deveria ser tratada pelo Governo Federal como fator de Segurança Nacional, pois só assim as comunidades rurais poderiam se desenvolver e, conseqüentemente, conduzir o país ao desenvolvimento econômico.

Por esse motivo é que sob a supervisão do Ministério da Agricultura, vão ser organizadas em terrenos nacionais uma rede de escolas agrícolas de nível médio e superior, cabendo ao Ministério da Educação a responsabilidade pela expansão das escolas primárias rurais e dos cursos normais regionais.

#### **2.4. O fim da era Vargas e a redemocratização do país: a origem do Extensionismo no Brasil e o apogeu do Ruralismo Pedagógico**

Apesar da expansão do ensino, em especial, da educação rural, Queda e Szmrecsányi (1976) afirmam que o ensino primário rural não se diferenciava do ensino urbano no que se refere

ao conteúdo ensinado nas escolas, mas que a diferença tornava-se muito evidente ao se analisar a qualidade do que se ensinava.

A partir de 1946, no entanto, com o fim do estatismo getulista e o início da redemocratização do país, ocorrem algumas tentativas de modificar o cenário da educação no Brasil, que permanecia inalterado e com perspectivas de piorar na ótica dos governantes. Segundo eles, os desajustes entre campo e cidades, causados pelo processo de industrialização do país, representavam uma futura ameaça à unidade nacional.

Preocupado com o analfabetismo da população rural brasileira, o governo vai iniciar, em 1947, um movimento de educação popular denominado “Campanha de educação de Adultos”. Esse movimento, que só vai funcionar de fato em 1950, tinha por objetivo combater o analfabetismo rural por meio das “Missões Rurais de Educação de Adultos”, com a tarefa de executar uma ação educativa integral para a melhoria das condições sócio-econômicas das comunidades rurais.

É nesse contexto que surgem os primeiros programas de extensão rural<sup>8</sup> no Brasil, a partir de 1948, em conseqüência do fracasso escolar da educação rural, pois essa nova modalidade assistencial havia sido idealizada como um processo educativo extra-escolar.

Antes de descrevermos os objetivos do extensionismo no Brasil é importante destacarmos o papel da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) no processo do seu desenvolvimento. A Acar, como uma instituição de âmbito estadual – foi criada em Minas Gerais – tinha a finalidade de promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado, baseado em modelos desenvolvidos e já testados nos Estados Unidos desde o século XVIII. Ela deu origem à Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), criada em 1956, com o apoio do governo federal e entidades internacionais. Forneciam aos serviços realizados por ela, desde auxílio financeiro até máquinas, equipamentos e assistência técnica<sup>9</sup>. Era função da Abcar

---

<sup>8</sup> O movimento extensionista teve origem nos EUA no início do século XX. Institucionalizada através de uma série de leis no começo deste século, tendo desde 1914 o nome de Serviço Cooperativo de Extensão Rural. A partir de 1938, com a criação do Institute of Inter-American Affairs (IAI), o extensionismo passou a ser cogitado para as nações latino-americanas. Dez anos mais tarde, atendendo aos mesmos objetivos, foi criada pela fundação Rockefeller, a “International for Economic and Social Development” (AIA) (Szmrecsányi; Queda, 1976, p. 219).

<sup>9</sup> A Abcar teve como principais patrocinadores: organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente ao governo dos EUA (IIAA, ICA, AID, Usom, Aliança para o Progresso etc); corporações, associações e fundações privadas, ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg etc); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima

coordenar programas de extensão e adquirir recursos técnicos e financeiros para a execução deles. A partir de meados da década de 1950 ocorre uma expansão das associações de crédito de assistência rural pelo Centro-sul e Nordeste do Brasil, por intermédio do ETA<sup>10</sup> (Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos), pelos governos estaduais e federações do comércio, da indústria e da agricultura, respectivamente. Em 1956, é criada Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar) que passa a financiar o extensionismo no Brasil, a partir das influências do governo brasileiro e norte americano, além dos grupos privados que o financiavam.

Como pudemos constatar, foram os recursos estrangeiros que financiaram a extensão rural no Brasil, com o consentimento do governo brasileiro, através da Abcar e isso fez com que os pequenos e médios produtores passassem a ser estimulados pela extensão rural a aumentar a produção agrícola de produtos adequados ao mercado, o que lhes garantiria uma maior estabilidade na venda do produto ofertado e, conseqüentemente, uma maior rentabilidade.

As informações levantadas até aqui contribuem para as reflexões a serem feitas a respeito dos objetivos da extensão rural no Brasil que visava elaborar programas para a melhoria da condição de vida, saúde e educação da população rural, mediante o aumento da produtividade agrícola, pois o trabalhador rural era visto como um indivíduo carente, desprovido de valores e, portanto, deveria ser assistido.

Segundo seus idealizadores era preciso educar o povo, porém sem fazer qualquer referência a reformas econômicas e político-sociais, pois elas poderiam colocar em risco a efetiva implementação desses programas e conseqüentemente a manutenção do *status quo*.

Desta forma,

[...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma da desigualdade, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o

---

mencionados e que a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nossos países de expansão da economia de mercado e vendem uma imagem romântica da extensão rural (IICA, OEA, BID, FAO, Bird) (CALAZANS, 1993, p.24).

<sup>10</sup> Órgão binacional incrustado no Ministério da Agricultura que tinha um diretor nomeado pelo governo americano e outro pelo brasileiro (CALAZANS, 1993, p. 24).

mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (FONSECA apud LEITE, 2002, p.34).

Pensamos que, mesmo com a melhoria da condição do nível de vida da população rural, em virtude do programa extensionista, as questões políticas, ideológicas e culturais, foram esquecidas e continuaram sendo impostas pelos grupos dominantes.

Portanto, a relação de dependência econômica e ideológica que os programas de extensão rural causaram na sua efetivação deve ser observada atentamente. A dependência econômica deu-se em consequência da parceria entre o governo brasileiro e os EUA, para o desenvolvimento do sistema de créditos fundiários. O governo federal e os estaduais passaram a fornecer créditos fundiários aos trabalhadores rurais, financiados pelo governo norte-americano através da AIA.

Porém, ao financiarem a extensão rural no Brasil, os americanos trataram de impor sua ideologia capitalista, desenvolvimentista e imperialista do pós-guerra. Além disso, essa ideologia tratou de demonstrar que se estabelecia um novo processo educativo no Brasil, comprometido com o desenvolvimento econômico e social das comunidades rurais e que se diferenciava completamente da educação proposta pela escola tradicional.

Assim, Leite (2002, p. 36) afirma que

Paralela ao sistema formal, a Extensão passou a utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciados daqueles praticados pela escola tradicional.

Mesmo com o desenvolvimento do extensionismo no Brasil, podemos verificar que ele não foi capaz de resolver os problemas da educação no meio rural, que vai atingir resultados bem aquém daqueles obtidos pela educação praticada nos centros urbanos.

Além disso, tal como o ruralismo pedagógico, o extensionismo, como uma atividade paralela à educação formal, com a realização de trabalhos devidamente programados, desprezou toda a dinâmica pedagógica do professor da escola rural, desconsiderando tudo o que a educação formal realizara até então.

Mostra-se assim, que nem as medidas adotadas pelo Estado, nem o Ruralismo Pedagógico e nem o extensionismo foram capazes de resolver os problemas da educação rural no Brasil.

Naquela época, apesar do ensino primário rural não se distinguir do ensino urbano, exceto no que se refere à qualidade do que se é ensinado no interior das salas de aulas, no plano ideológico o Ruralismo Pedagógico atingiu seu apogeu, constituindo parte integrante da política dos estados e municípios brasileiros.

Prova disso foi a criação de alguns programas governamentais que reforçaram a ideologia praticada pelo Ruralismo Pedagógico no início da década de 1950. Alguns desses programas foram executados por intermédio da criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), que vão desenvolver instruções destinadas a atividades de educação de base rural e de melhoria na condição de vida dos rurícolas. Tinham como um de seus princípios fundamentais o desenvolvimento da comunidade rural. Aos programas desenvolvidos pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, caberia preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base. Inspirados na Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), seus objetivos foram:

a) Investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; b) preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visem o bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano (CALAZANS, 1993, p.22).

Os programas desenvolvidos pela CNER ao adotar exclusivamente o discurso desenvolvimentista sem preocupar-se em elucidar as contradições estabelecidas pelo capital na sociedade rural, preservou e reproduziu a ideologia tradicional de dominação imposta pelas classes dominantes.

Já o Serviço Social Rural (SSR), criado em 1955:

mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo o território brasileiro, atingindo, portanto, os novos estados da Região Nordeste. Repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais do cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 22-23).

Apesar de todo o esforço para manter o homem no campo, a partir de meados da década de 1950, na medida em que começa a ocorrer um acelerado processo de urbanização e industrialização, além de um isolamento cada vez menor da população rural, nota-se que a influência e o entusiasmo do ruralismo pedagógico no Brasil diminuíram.

De qualquer modo, todas as tentativas do governo, já descritas, de tentar manter o trabalhador rural no campo através da criação de programas específicos para a população rural, não conseguiram impedir que ela deixasse o campo em direção aos grandes centros urbanos, evidenciando o grande êxodo rural da década de 60, provocado pelo intenso desenvolvimento urbano e industrial do país.

O desenvolvimento anunciado exigiu reformas educacionais por parte do governo federal que começava a olhar com preocupação o problema da educação no país.

Em vista disso, não podemos deixar de apontar o fracasso da reforma no ensino promovida pela aprovação da Lei 4.024 em 21 de dezembro de 1961. Esta Lei que passava a regulamentar a educação no país preconizava a ampliação do corpo disciplinar da escola, bem como a obrigatoriedade do ensino escolar para crianças com sete anos de idade, também atribuiu responsabilidades legais aos Estados e municípios. Aos Estados caberia a responsabilidade de organizar e dar funcionamento às escolas de ensino primário e médio. Porém, não foram realizadas grandes mudanças nas escolas estaduais, pois sem muitos recursos financeiros, continuaram mantendo o currículo anterior à Lei, utilizando os recursos materiais e humanos de que já dispunham. Já aos municípios foi atribuída a responsabilidade pela estruturação da escola fundamental da zona rural. Os municípios também não foram capazes de realizar as determinações da reforma de 1961, pois assim como os Estados, as prefeituras municipais também não dispunham de recursos humanos e financeiros para promover as reformas educacionais no campo e, além disso, tais reformas não interessavam a ambos.

Outra questão importante foi o estabelecimento do direito do setor privado, juntamente com o setor público, de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. Além disso, a lei definiu claramente a possibilidade do Estado em subvencionar as escolas particulares, assegurando assim os interesses dos setores privados (FREITAG, 1978).

Por estes motivos, podemos verificar que mais uma vez manteve-se o caráter elitista da educação brasileira que, desde o período colonial, negava a escolarização nacional, cristalizando,

agora oficialmente, os valores da sociedade capitalista e burguesa de uma educação voltada para a classe dominante do país.

Além disso, a omissão da Lei em relação às reformas no campo e à gratuidade do ensino e a dificuldade dos municípios em colocar em prática as suas determinações de auto-sustentação pedagógica, financeira e administrativa causou um processo de deterioração do sistema formal de educação rural, a qual se submeteu aos interesses urbanos.

E foi justamente a omissão do governo em relação a um projeto eficiente de educação no campo que possibilitou o surgimento de alguns movimentos de educação voltados à população da zona rural, os quais estavam intimamente ligados aos movimentos de esquerda no Brasil.

## **2.5. O MEB e a Educação rural no Brasil: importantes contribuições à educação popular e a educação de adultos**

Ao tratarmos dos movimentos que contribuíram para a educação rural no Brasil, devemos considerar como aspecto muito importante a atuação do MEB (Movimento de Educação de Base) na zona rural, pela sua grande expressão nacional. Apesar de ser um órgão vinculado a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e de ter recebido ajuda financeira do Governo Federal, sua dinâmica estabeleceu-se a partir da ideologia dos agentes que dele participavam.

Implantado em todo o território nacional, em 1961, e sofrendo modificações em sua prática educativa nos seus mais de 20 anos de existência, podemos identificar dois períodos distintos na história do MEB, principalmente, em decorrência das mudanças políticas ocorridas no país com a instauração e advento da ditadura militar a partir de 1964.

O primeiro período vai da sua criação, em 1961, até a implantação da ditadura militar em 1964, e foi marcado pelo espiritualismo cristão, cuja ação educativa tinha como maior princípio politizar o trabalhador rural. Já o segundo período inicia-se após a implantação da ditadura militar – pós 64 - e a ação educativa do movimento volta-se prioritariamente para a alfabetização e a catequese.

No primeiro período, a ação educativa desenvolvida pelo MEB estava direcionada pelos seguintes objetivos:

a) ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas no País, através de programas radiofônicos, visando à valorização do homem integrado no surgimento das comunidades; b) suscitar, em torno da escola radiofônica, a organização de comunidades; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito da nacionalidade (DAMASCENO, 1990, p.98).

Esse trabalho social foi muito importante, porque conseguiu gerar uma intensa mobilização entre a população da zona rural e das periferias dos grandes centros urbanos, possibilitando o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular, concretizando, assim, os objetivos educacionais propostos pela MEB.

Com a realização, em 1962, do I Encontro dos Coordenadores do MEB, que tornou evidente a força da juventude católica no processo de ideologização da ação educativa promovido pelo MEB, chegou-se à conclusão de que a prática educativa desenvolvida pelo movimento deveria ser voltada à realidade dos trabalhadores rurais. De acordo com essa orientação, o MEB passa a politizar o homem rural, destacando em seus discursos a necessidade de mudanças estruturais que possibilitariam uma melhoria na sua condição socioeconômica. Mas, obviamente, esse discurso era resguardado pela visão cristã do movimento, a qual salientava a necessidade das mudanças em virtude do espírito cristão.

Quando observarmos atentamente o processo histórico de politização do homem rural no Brasil, principalmente na década de 60, notamos que o MEB teve influência fundamental no processo de sindicalização camponesa. Isso porque, até esse período não se tem notícia da existência de um sindicato de trabalhadores rurais. O que se sabe, através dos estudos elaborados por Damasceno (1990), é que, em 1960, a igreja católica vai ter participação importante no processo de pró-sindicalização rural.<sup>11</sup>

Conforme observa a autora, a CNBB, pressionada pelo Vaticano, exige por meio da criação de novos programas, a expansão do papel da igreja católica no processo de educação

---

<sup>11</sup> Conforme aponta Damasceno (1990), foi em 1960, que uma Igreja Católica localizada na cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, através do SAR (Serviço de Assistência Rural) começou a desenvolver programas de politização sindical e treinamento de lideranças.

sindical junto à população rural, atribuindo ao MEB, a responsabilidade pela sua execução, seu desenvolvimento e efetivação.

É nesse momento que ganha força, no Brasil, o movimento de educação popular baseado nas práticas teórico-metodológicas elaboradas pelo educador Paulo Freire. Segundo Leite (2002), esse movimento, que ganhou inúmeros adeptos, preconizava uma educação

[...] a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural [...] criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos (LEITE, 2002, p. 43).

Conforme podemos observar a proposta elaborada por Paulo Freire pretendia alfabetizar o indivíduo a partir de um universo real, no qual o educando vivia. Essa metodologia, empregando o conceito antropológico de cultura, procurava demonstrar a importância do homem no processo de produção da sua existência, fazendo-o refletir sobre a realidade por ele vivenciada, possibilitando a ele perceber o seu papel como sujeito capaz de transformar sua própria história, através da mudança de suas atitudes. Como esta atividade era realizada em grupo, e através de muito diálogo, somente após o indivíduo perceber o seu papel transformador é que se iniciava o processo de alfabetização. Era preciso utilizar palavras do seu universo vocabular-simbólico que, de acordo com a dificuldade fonêmica e fonética da língua e do seu significado social, político e cultural, eram selecionadas e relacionadas às experiências cotidianas do grupo.

De acordo com Paiva (1983), esse modo de alfabetizar propunha uma atitude de criação e recriação, partindo de situações concretas, que se realizavam por meio do diálogo. Todo esse trabalho era executado por profissionais preparados adequadamente, que elaboravam o próprio material didático como cartazes e *slides*. Rejeitando as tradicionais cartilhas, optavam por uma alfabetização através da conscientização.

Nesse contexto é que vai ser organizada, em Brasília, uma Comissão Nacional de Alfabetização que, sem ser oficialmente criada, vigorou entre outubro de 1963 a março de 1964 e possuía a incumbência de elaborar um plano que viesse a atender as necessidades de alfabetização em caráter nacional. O trabalho desenvolvido por essa comissão resultou, em março de 1964, na criação do PNA (Plano Nacional de Alfabetização) que, a cargo do Ministério da

Educação, através do método Paulo Freire de alfabetização de adultos, pretendia, como meta, alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos.

De acordo com Paiva (1983, p. 258), “o PNA representava a incorporação, em nível ministerial e em termos práticos, da orientação indicada pelos grupos que desde 1962 desenvolviam atividades ligadas a educação de adultos”.

É nesse contexto que se expande a proposta de educação popular de Paulo Freire, pautada num processo de alfabetização em que a relação pedagógica torna-se uma ação política capaz de dar ao educando condições para ele reinventar-se na história, tornando-se um sujeito transformador do processo histórico (PAIVA, 1983).

A instauração do regime militar em 1964 trouxe consigo uma ditadura que se abateu sobre o Brasil transformando o cenário político, econômico e social. Esse fato, ao nosso ver, afetou substancialmente o processo educativo do país, cujas implicações abordaremos a seguir.

## **2.6. O período militar e a educação rural: as implicações de um regime autoritário para a educação do campo**

Após a implantação da ditadura militar em 1964, os militares assumiram o poder e barraram o avanço das mobilizações populares e dos grupos de educação de adultos com práticas conscientizadoras de alfabetização. Assim, o PNA foi extinto e o governo militar exerceu uma grande repressão contra os programas de alfabetização e seus idealizadores, sobrevivendo apenas alguns poucos movimentos com programação e linhas de atuação restritas.

Um desses programas que sobrevive, por estar vinculado a CNBB, é o MEB (Movimento de educação de Base) que passou por uma significativa transformação, iniciando assim, um novo período de atuação desse movimento. Se antes do governo ditador, o MEB preocupava-se com a politização do trabalhador rural, após o golpe de 1964, ele mudou completamente sua estratégia de ação, voltando seus objetivos e suas metodologias de trabalho à alfabetização e à catequese.

Para efetivar a nova proposta de atuação, a diretoria nacional do MEB é substituída por um grupo da CNBB que defendia uma grande aproximação entre a Igreja e o Estado. Além disso,

a dificuldade financeira do movimento fez com que ele fosse cooptado pelo sistema e, nos locais em que havia constantes tensões sociais, o MEB foi fechado.

Conseqüentemente, o MEB voltou sua atenção para a escolarização e a grupalização, evidenciando, ainda mais, o compromisso com as bases ideológicas do regime militar, que acabava de assumir o controle do país. A escolarização foi implantada de acordo com os parâmetros de ensino supletivo definidos pelo MEC. A grupalização foi entendida como um processo auto-educativo, de desenvolvimento de atividades comunitárias através da formação e organização de grupos de trabalho que se reuniam regularmente para rezar, refletir sobre a Bíblia e desenvolver atividade de ação solidária e ajuda mútua.

Mostra-se assim, que a mudança do regime político no Brasil, com o advento do militarismo marcou, significativamente, a década de 60, com a imposição autoritária de uma ideologia a serviço da classe dominante do país, que contou com o apoio de parcelas importantes da sociedade, dentre elas, parte da Igreja Católica.

Por outro lado, para Martins, J. S. (1981), a Igreja que já havia perdido espaço junto aos trabalhadores urbanos, pretendia estabelecer sua hegemonia no campo para combater o avanço das idéias comunistas, opondo-se, rigorosamente, às Ligas Camponesas<sup>12</sup> e ao Partido Comunista do Brasil. Para a Igreja Católica, manter o trabalhador rural no campo tornou-se princípio fundamental, pois acreditavam na transformação desses trabalhadores em pequenos proprietários que, fixados ao campo, não mais como empregados e sim como proprietários, estariam afastados da ameaça Comunista.

Além da igreja, o governo central e os EUA também tinham enorme preocupação com a influência das idéias comunistas e medo que elas se alastrassem pela América Latina e principalmente pelo Brasil. Desta forma, foram criados diversos convênios assistenciais e educacionais entre Brasil e EUA, destacando-se, um em especial: a “Aliança para o Progresso”. Conforme explica Leite (2002, p. 41):

---

<sup>12</sup> As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais que surgiram em 1955, com o objetivo de organizar a luta pela reforma agrária. O movimento, que ficou conhecido nacionalmente como “Ligas Camponesas”, teve início em Pernambuco, no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, quando foi criada pelos trabalhadores a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco. As Ligas espalharam-se rapidamente pelo nordeste brasileiro e contaram, inicialmente, com o apoio do Partido Comunista do Brasil e com forte oposição da Igreja Católica (MARTINS, J. S., 1981, p. 76).

(...) Esse programa de atendimento à carência rural e urbana foi organizado pelo presidente John F. Kennedy, visando acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul. O projeto foi justificado pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina: pela situação agravada devido à baixa cotação de seus produtos e elevado crescimento populacional; pelo baixo nível de condição de vida e bem-estar-social; pelos riscos de subversão social e política, promovida, particularmente, pelo baluarte americano do comunismo – Cuba.

Percebe-se assim, a estratégia utilizada pelos governos brasileiro e norte-americano em instituir programas e parcerias que não serviram, de fato, para o desenvolvimento e enriquecimento da população rural, mas sim para combater as idéias comunistas.

É importante destacar que, paralelamente à “Aliança para o Progresso”, foram criados programas governamentais como a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), SUDESUL (Superintendência do Desenvolvimento do Sul) e INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), com o objetivo de conter movimentos de lutas camponesas.

Aproveitando a implantação desses programas, o governo brasileiro vai implantar, em várias regiões do Brasil, na década de 60 e 70, uma dezena de programas e projetos integrados em áreas rurais, procurando desenvolver ações educativas que viessem a atingir as populações do campo. Dentre esses projetos podemos destacar o PIPMOA (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola); PRODAC (Programa Diversificado de Ação Comunitária); SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural); CRUTAC (Centro rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária) e o Projeto Rondon. Com a implantação desses programas estabeleceu-se uma nova concepção em torno das ações educativas que, ao serem executadas, estabeleceram uma forte vinculação entre educação, trabalho e desenvolvimento, pondo fim à oposição cidade-campo que, por muito tempo, conduziu a luta ideológica do ruralismo pedagógico.

Conforme Calazans (1993, p. 35)

Pretendia-se tipificar uma “educação para o desenvolvimento”, [...]. Objetivava-se preparar os indivíduos e os grupos para participarem, responsável e produtivamente, de um processo de mudança cultural identificado como um processo de desenvolvimento socioeconômico.

Nesse momento, entendia-se o conceito de desenvolvimento como um processo de mudança cultural capaz de transformar a comunidade rural e conduzi-la, conseqüentemente, para uma vida melhor, o que implicaria, desde mudanças de comportamento dos consumidores, até a mudança na função da produção. Como o homem é visto como fator principal desse processo de desenvolvimento, enquanto agente responsável direto pelas ações que provocam as transformações e as mudanças, surgiu a necessidade de capacitá-lo para assumir esse papel. A função da educação seria, então, o de integrar o homem ao mundo inovado, dando-lhe capacidade para identificar-se nesse mundo e capacitá-lo a definir qual o papel que ele tem a cumprir.

Foi pensando nisso que o governo militar implantou, de 1967 até 1976, com o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, as diretrizes da educação no Brasil. Este plano, no que tange a educação, e aí, tanto a rural quanto a urbana, determinava que o processo educativo do país passaria a capacitar o cidadão brasileiro para que ele pudesse estar preparado para ingressar no mercado de trabalho, elevando sua qualidade de vida.<sup>13</sup>

Com esse objetivo foram então promulgadas, em 1968, a Lei 5.540 e, em 1971, a Lei 5.692 que, em linhas gerais, consagraram o elitismo e reforçaram as diferenças de classes sociais existente na escolaridade do povo brasileiro (SPEYER, 1983). A Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, tratou de estruturar o ensino superior baseado no modelo universitário americano, constituído por ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado. A cátedra foi extinta e em seu lugar introduziu-se a departamentalização. Em algumas Universidades adotou-se o sistema de matrícula por matéria, substituindo o antigo sistema seriado. Foram implantados também cursos de pequena duração (FREITAG, 1973).

A justificativa do regime militar para promover as reformas no ensino superior estava baseada na necessidade de submeter a educação ao capital, ao mercado de trabalho e à produção, o que, na visão dos militares, conduziriam a nação rumo à modernização.

A reforma no Ensino Superior foi realizada para coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática e atuava para desarticular os movimentos/pensamentos críticos de oposição

---

<sup>13</sup> Conforme aponta Freitag (1978, p. 93) “a previsão de recursos humanos necessitados em 1976 levou à formulação de quatro planos específicos (o de formação de mão-de-obra industrial, formação de mão-de-obra rural, planos para os ramos de ensino superior relativos à formação de profissionais em ciências médicas, plano de formação e treinamento do magistério primário)”.

ao governo. Por outro lado, devido à política econômica adotada pelo regime militar, de um desenvolvimento industrial associado ao capital nacional e internacional, as possibilidades de ascensão da classe média, que via na universidade o único caminho possível para a conquista do seu prestígio, ficavam mais difíceis. Em consequência disso, aumentou consideravelmente a demanda do ensino superior, tornando o número de vagas insuficientes diante de uma procura cada vez maior. Esse processo passou a ser considerado uma ameaça ao controle político ideológico pretendido pelos militares, na medida que “não vendo possibilidade de êxito e participação na estrutura de classe vigente, o estudante se torna o porta-voz ideológico de uma luta de classes a favor dos oprimidos” (FREITAG, 1978, p. 79).

Desta forma, os militares tomaram medidas significativas para conter o enorme fluxo da classe média que se destinava à universidade. Uma dessas medidas foi a profissionalização de nível médio, introduzida com a Lei 5692/71, que vai tentar cumprir a função de reter o aluno antes mesmo de ele chegar à universidade, conduzindo-o para o mercado de trabalho (FREITAG, 1978). Baseado na promulgação dessa lei, o governo procurava justificar as reformas no ensino médio, afirmando que elas eram necessárias para se “eliminar a seletividade social (com a ampliação do ensino fundamental até a 8ª série) e a dualidade entre ensino técnico-profissional e formação propedêutica (com a criação do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau)” (LEITE, 2002, p. 47).

No entanto, precisamos deixar claro que as medidas adotadas pelo regime militar fracassaram. Elas não conseguiram conter as aspirações da classe média ao ensino superior. Mesmo desenvolvendo uma política educacional profissionalizante para qualificar uma grande parcela da classe trabalhadora, tornando-a um numeroso exército de reserva de mão-de-obra necessária ao processo produtivo, capaz de ser absorvida pelo mercado cada vez mais sofisticado e avançado tecnicamente, os resultados não foram satisfatórios para a elite dirigente do país.

Além disso, a Lei 5.692 foi incapaz de solucionar os problemas da escolarização no campo permanecendo muito distante da realidade sócio-cultural do campesinato. Somente com o processo de municipalização do ensino rural de 1º grau (atual ensino fundamental) que se iniciam as primeiras tentativas de organização da escola rural,

tendo como retaguarda administrativa/financeira projetos como o Polonordeste, o Pronasec, o Pró-município etc..., que, ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino (OME), exigiram deles uma organização mais apurada do processo,

sobretudo no que diz respeito não só ao cadastramento das escolas, alunos e professores, como também ao acompanhamento e distribuição de merenda e a um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais (LEITE, 2002, p. 48).

Porém, até mesmo o processo de municipalização da educação rural mostrou-se ineficaz pois, conforme aponta Leite (2002), ela não conseguiu atender às necessidades reais da população rural brasileira. Além disso, o segundo grau praticamente inexistiu no meio rural, enquanto que no meio urbano, a educação desenvolvida na escola não pretendia formar cidadãos conscientes, mas sim, cidadãos alienados, formados única e exclusivamente para servirem ao processo produtivo.

Analisando minuciosamente todo esse processo, a Lei 5.692 e as reformas dela advindas, não solucionaram os problemas da escolarização no nosso país, nem no meio urbano e muito menos no meio rural, pois o analfabetismo crescia a cada dia e se alastrava pela nossa sociedade.

Pensando nisso e preocupado em criar estratégias para conter o analfabetismo e desenvolver o país o governo federal vai implantar, de 1972 até 1974, o Plano Setorial e, de 1975 até 1979, o Plano Quinquenal. O Plano Setorial possuía como objetivos prioritários a escolarização de crianças com idade de 7 a 14 anos através da ampliação de vagas nas escolas de ensino fundamental – antigo 1º grau. Pretendia atingir 80% dessas crianças; a eliminação do analfabetismo entre indivíduos de uma faixa etária compreendida entre os 15 e 35 anos de idade; a formação de técnicos de nível médio e a expansão do ensino superior, aumentando a oferta de vagas nas universidades, acelerando sua reforma e instituindo centros de pós-graduação<sup>14</sup>. Para Freitag (1978, p. 93) “não só se destaca a contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento e progresso da nação, mas também ao indivíduo, ressaltando a taxa de retorno gerada pela educação”. Além disso, a autora observa que havia uma prioridade com a reforma universitária devido a preocupação do governo com a formação de mão-de-obra para profissionais do alto escalão. Já o Plano Quinquenal não apresenta nada de novo em relação ao plano anterior, apenas amplia os seus objetivos como a expansão da escolarização do ensino fundamental, médio e superior, aumentando a oferta de vagas, capacitar profissionais da

---

<sup>14</sup> Para o desenvolvimento do Plano Decenal (1967/1976), foram elaborados 33 projetos, sendo que 4 estariam direcionados à educação de primeiro grau; 3 dedicados à reforma do ensino médio; 8 referiam-se à implantação e reforma universitária; 3 voltados para a alfabetização e educação de adultos e os restantes estavam voltados para as reformas administrativas, pesquisas educacionais, e programas de assistência aos estados e municípios (FREITAG, 1978, p. 94).

educação através da oferta de cursos nos três níveis de ensino, reformular currículos, implantar e expandir a universidade, eliminar gradativamente o analfabetismo na faixa etária dos 15 aos 35 anos.<sup>15</sup> Mais uma vez esse plano tratou de privilegiar o ensino superior, pois só a universidade seria capaz de formar a mão-de-obra refinada que a indústria necessitava, devido à sofisticada tecnologia, importada do exterior, que passava a fazer parte do processo produtivo das empresas que se instalavam no Brasil.

Até esse momento, os dois projetos acima descritos, desenvolvidos pelo governo federal, estavam focalizados no desenvolvimento industrial do país e, desta forma, priorizaram o atendimento da população urbana.

Os militares criaram uma escola tecnicista que, preocupada com os problemas da cidade, procurou formar e capacitar mão-de-obra que pudesse atender às necessidades impostas pelo capital internacional, que exigia trabalhador qualificado para ocupar os postos de trabalho nas indústrias que aqui se instalavam com alto grau de desenvolvimento tecnológico.

O problema é que o fato dessas multinacionais se estabelecerem no Brasil, se por um lado ela trouxe grande desenvolvimento econômico, por outro, desencadeou um processo de aumento da desigualdade social, tornando cada vez mais pobre uma grande e significativa parcela da população brasileira.

Nesse contexto é que segundo Barreto apud Leite (2002) o governo militar pensando na possibilidade de redução da desigualdade social através da ampliação de benefícios as classes menos favorecidas, vai considerar a educação como uma das áreas de política social, e passa a desenvolver estratégias de ação e procedimento para atender a população de baixa renda instaladas nas periferias urbanas e na zona rural.

Assim é implantado o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto), de 1980 até 1985, o qual possibilitou o desenvolvimento de projetos especiais do MEC que foram colocados em prática no meio rural, na tentativa de solucionar os problemas relativos a falta de educação no campo.

---

<sup>15</sup> A execução do Plano Quinquenal (1975/1979), originou a elaboração de 30 projetos, dois quais 4 visavam a melhoria do ensino fundamental, 8 projetos eram dedicados ao ensino médio, principalmente a questão da qualificação profissional; 2 direcionados a qualificação do operário (FREITAG, 1978, p. 95).

Sobre esses programas implantados ao fim do regime militar, suas efetivações e as conseqüências deles advindas é o que pretendo discorrer no item a seguir.

## **2.7. O fim do regime militar e a implantação dos programas de educação rural (PRONASEC e EDURURAL)**

Como o que nos interessa aqui é discutir a relevância da implantação do PSECD para a educação rural é que destacaremos três projetos que o MEC desenvolveu e que estavam voltados diretamente para o atendimento da população campesina. Tais projetos foram o PRONASEC (Programa Nacional das Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural), o EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Para Leite (2002, p. 50)

O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

Apesar dessa tentativa de se olhar para os problemas da escolarização rural no Brasil, podemos notar que esse olhar não respeitou, em nenhuma hipótese, a diversidade cultural existente no campo. Além disso, o plano não observou os conteúdos e programas inadequados de ensino, ministrados em um ambiente físico bastante precário, por professores de formação urbana, cuja preocupação ou interesse não estavam voltados aos problemas rurais.

Conforme apontamos em minha dissertação de mestrado, a escola rural, por estar voltada aos interesses da elite, vai constituir-se como urbanocêntrica. Isso se deve ao fato dos conteúdos e currículos nelas abordados, estarem voltados aos problemas urbanos, os quais interessavam apenas a algumas classes sociais, resultando na marginalização de subculturas regionais (MACHADO, 2000).

Desta forma, o PSECD não conseguiu resolver a problemática da escola rural, não atendendo as verdadeiras necessidades da população campesina, a qual passou a frequentar uma escola totalmente as avessas, constituída de valores urbanos e muito distante da verdadeira realidade rural. Essa situação refletiu-se nos programas e projetos de cunho sócio-educativos desenvolvidos pelo MEC.

Em relação ao PRONASEC, cujos objetivos também fracassaram, ele procurou ampliar as relações de produção e trabalho no campo através da modernização, tratou de valorizar a escola e os grupos comunitários incentivando a criação de pequenas cooperativas, mas sem perder de vista o que realmente interessava para a elite do país, produzir para exportar. Infelizmente muitas dessas cooperativas eram compostas pelo pequeno produtor, ou produtor familiar, que produzindo de forma artesanal, rústica e arcaica não conseguia enfrentar o grande produtor, que com o emprego e utilização de uma tecnologia bastante avançada no campo, produzia uma quantidade elevada de produtos, muito superior aquela produzida pelos pequenos agricultores e a um preço bem mais acessível.

Já o EDURURAL, que foi implantado no Nordeste pelo governo federal, sob sua orientação e da Universidade Federal do Ceará, e com financiamento do BIRD e vigorou de 1980 até 1985, tinha como objetivo

a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos naturais e humanos disponíveis. Pretendia também a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural intelectual de adultos e orientação para o trabalho (LEITE, 2002, p. 51).

Pelo que se lê, é de se supor que a proposta do EDURRURAL tivesse como objetivo principal a reforma real da escola rural, ocorrendo transformações de ordens físicas, estruturais e conceituais, que pudessem significar um grande avanço no processo de ensino aprendizagem desenvolvido na zona rural.

Casos a parte, embora o EDURURAL tenha aberto caminho para uma nova proposta de educação no campo, com currículo e conteúdo voltados a zona rural, valorizando a realidade campesina e gerando, assim, uma certa autonomia pedagógica, o seu verdadeiro objetivo, como observa Barreto apud Leite (2002), foi mais para resolver as tensões sociais e os conflitos gerados no campo, do que criar um modelo alternativo de desenvolvimento, ou resolver de fato a questão

do analfabetismo e da baixa escolarização, que são traços sociais característicos da região onde o programa foi implantado.

No mesmo sentido caminhou a política dos programas de alfabetização de jovens e adultos, na faixa etária dos 15 aos 35 anos, desenvolvidos pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) <sup>16</sup>. Com o objetivo fracassado de erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto no meio urbano como no rural, o MOBRAL sempre esteve preocupado com o desenvolvimento econômico e político do país, direcionando suas ações para isso. Assim, o MOBRAL, através de seus programas de ensino, visava integrar o indivíduo ao modelo brasileiro de desenvolvimento econômico e industrial, alfabetizando-o para o trabalho e impondo a ele a ideologia militarista da moral e do civismo. Na verdade essa metodologia utilizada pelos militares procurou limitar ao mínimo o conhecimento do trabalhador, controlando-o e cooptando-o através de uma ideologização imposta pelos militares por meio do MOBRAL, que de forma eficiente, cumpria a tarefa que tornava os indivíduos, sujeitos incapazes de desenvolver qualquer crítica possível ao sistema ditador adotado pelo governo que marcou a época. Além disso, a política de ensino do MOBRAL, não proporcionou grandes avanços sociais aos trabalhadores, mas garantiu para os militares a segurança nacional, através de elementos básicos, bem como contribuiu para a efetivação do modelo capitalista de desenvolvimento econômico que eles tanto sonhavam (FREITAG, 1978).

Como vimos até aqui, a política de erradicação do analfabetismo ganha força nos anos 70, durante o regime da ditadura militar, o que faz o governo federal criar uma série de programas e projetos para solucionar os problemas da escolarização urbana e rural no Brasil.

O fato é que faltava mão-de-obra qualificada no país e era preciso colocar em prática, a todo custo, o projeto militar de desenvolvimento econômico industrial, o qual provocou um processo de dependência econômica ao capital mundial, devido aos privilégios fornecidos as empresas de origem estrangeiras que se estabeleciam no país em busca de uma mão-de-obra mais barata.

---

<sup>16</sup> Segundo Freitag (1978), em 1967 surge a Lei 5.379 que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. Em 1969 é criada a Fundação MOBRAL, que passou a ser a mantenedora do programa de alfabetização. Por falta de auxílio financeiro, o MOBRAL inicia suas atividades somente a partir de 1970, quando começa a receber recursos da loteria esportiva e deduções voluntárias do imposto de renda de pessoas jurídicas.

Para qualificar a mão-de-obra a um mínimo e torná-la capaz de atender as necessidades tecnológicas impostas pelo mercado, o governo vai priorizar a qualificação técnico-profissional dos trabalhadores brasileiros, reestruturando a escola e reformulando a educação e, neste caso, a educação urbana foi capaz de atender as necessidades das cidades surgidas com o processo de industrialização que se estabeleceu durante o regime militar.

O mesmo não se pode dizer em relação à educação da zona rural, cujos programas e projetos criados, não atenderam as reais necessidade da vida no campo, mas estavam voltados aos problemas da cidade, provocados pelo processo de industrialização, ou ainda, para solucionar tensões sociais regionais por conta da pobreza no campo.

Desta maneira, não podemos deixar de elaborar a crítica ao regime imposto pelos militares, que por vinte anos permaneceram no poder, tempo suficiente para cristalizar a relação de dependência econômica com o FMI e os países capitalistas desenvolvidos. As ações do governo militar provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime. Infelizmente, quando nos referimos à população brasileira, principalmente as classes baixas, tratando-se de privilégios, ela não teve algum. E não teve devido à ação repressora do regime que anulou os direitos civis e de cidadania que o povo brasileiro exercia com orgulho.

Em relação à educação no contexto militar

[...] constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller (LEITE, 2002, p.42).

Assim verificamos que a educação não era tida como prioridade no governo militar, nem possuía um projeto pedagógico autônomo, mas refletia consideravelmente os aspectos do subdesenvolvimento pelo qual passava o país.

Durante anos de governo militar podemos perceber a ausência de uma política verdadeiramente séria que viesse atender as necessidades da população pobre que habitava a zona rural no país. Através de um otimismo contundente, os militares, a partir da sua ótica desenvolvimentista, iniciam a partir de 1980, uma árdua tarefa de desenvolvimento social com a

instauração de projetos e programas educativos, numa tentativa de unir capital e trabalho, educação e cultura, privilegiando a expansão do ensino superior privado. Se de um lado, criando projetos e reformando escolas, os militares conseguiram resolver os problemas que a falta de mão-de-obra especializada acarretava para o país, por outro lado, eles não foram capazes de resolver os problemas da escolarização no campo, que, até nos dias atuais, diga-se de passagem, enfrenta sérios problemas.

Em março de 1985, com a posse de presidente José Sarney, o governo militar, no Brasil, chega ao fim, após 20 anos de ditadura, iniciando um processo de redemocratização do país, o qual permitiu reformas constitucionais bastante significativas para o povo brasileiro que voltou a exercer seu direito á cidadania.

Desta forma, o direito ao voto conduziu de volta ao poder um governo civil, que a partir da década de 90, passou a desenvolver uma política econômica neoliberal, priorizando as privatizações e a abertura do comércio ao mercado exterior. Consolidava-se assim, ainda mais, o processo de globalização econômica, muito favorável aos países capitalistas desenvolvidos, que impuseram seu domínio econômico sobre as nações em vias de desenvolvimento, através de uma atividade comercial perversa, a qual lhes garantiu um enriquecimento sem limites.

Como podemos constatar, no plano político e econômico, o Brasil passou por intensas transformações, porém no plano educacional, principalmente em relação a escolarização da população camponesa, o cenário continuou inalterado, revelando a falta de uma política verdadeiramente eficaz para a atender as necessidades do campo.

## **2.8. Educação e LDB: necessidades de reforma em tempos atuais**

Se observarmos atentamente a grande reforma pela qual passou a educação brasileira em 1996, com a reformulação da nova LDB, ela não estabeleceu claramente os princípios da educação campesina apesar de que

A atual Lei de Diretrizes e Bases promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado (LEITE, 2002, p. 54).

O que vemos aí é uma tentativa da lei em procurar respeitar as particularidades do mundo rural, não se limitando apenas a formação urbano-industrial, que foi uma característica marcante do governo militar, o qual não proporcionou nenhum avanço para a esfera marginalizada da população campesina.

Apesar disso, o fato da nova LDB ter encarado com um novo olhar a situação da escolarização rural, ela não conseguiu ultrapassar os limites impostos pela estrutura socioeconômica, política e cultural da qual faz parte a população que habita a zona rural.

Assim, podemos verificar vários problemas ao observarmos o contexto no qual se desenvolve o processo de ensino aprendizagem que é praticado junto a população do campo, problemas esses, que vão desde questões de ordem física e estrutural da escola, passando pela formação do professor e o tipo de ação didático-pedagógica que ele desenvolve, chegando até na dificuldade da população rural no acesso a escola.

As escolas rurais, cujas instalações físicas continuam precárias, não permitem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico capaz de trazer resultados satisfatório para os alunos da zona rural, que sofrem com o descaso da grande maioria dos municípios que não realizam um trabalho eficiente junto a essas escolas, não disponibilizando recursos financeiros, humanos e materiais necessários para seu bom funcionamento.

Os professores que atuam nessas escolas são formados com uma visão de mundo extremamente urbanocêntrica, além de ensinarem um conteúdo baseado em um currículo voltado a realidade urbana desrespeitando a diversidade cultural regional existente no campo (WHITAKER, 1982).

Completando todo esse processo podemos verificar a dificuldade de acesso a escola que possuem os alunos da zona rural, devido a grande distância entre ela e a moradia dos alunos que a freqüentam. Isso se deve a precariedade do transporte escolar ou, ainda, pelo fato de muitos alunos abandonarem a escola para trabalharem nas lavouras para ajudar no sustento da família.

Desta forma podemos concluir que os problemas da escolarização rural ainda persistem, e não são tratados como prioridade por nossos governantes que contribuem cada vez mais para o processo de exclusão que caracteriza as famílias de baixa renda que habitam a zona rural.

### **CAPÍTULO III - “A MORTE” DO CAMPESINATO – MITO OU REALIDADE?**

Neste capítulo pretendemos desenvolver uma reflexão, a fim de tentar contribuir com um tema que há muito tempo vem sendo debatido pela sociologia rural, que é o desaparecimento do campesinato.

Como a discussão central dessa pesquisa é a concepção de educação num assentamento de reforma agrária, o trabalho pretende contribuir com o tema, procurando demonstrar qual a concepção de educação nesses novos espaços sociais.

Para o desenvolvimento da nossa reflexão, utilizamos como referência histórica o pensamento de alguns autores da sociologia clássica e contemporânea, que demonstram o desaparecimento do campesinato no século passado, na Rússia e na América Latina, revelando a necessidade de se analisar esse fenômeno com base na totalidade do processo histórico. Esses autores procuram justificar tal desaparecimento, apontando as contradições impostas, pelo capitalismo perverso a esses trabalhadores camponeses, o que contribuiu de forma muito significativa para uma análise mais apurada do tema proposto para a elaboração desse trabalho.

Utilizamos também autores que apresentam uma crítica rigorosa aos defensores das teses sobre o fim do campesinato demonstrando que essa categoria não apresenta vestígio que promova seu desaparecimento total.

Com vistas na totalidade histórica, procuramos demonstrar também neste capítulo, por meio dos estudos realizados por pesquisadores que tem concentrado suas investigações nos Assentamentos de Reforma Agrária, o desaparecimento do campesinato no Brasil e o surgimento de uma nova categoria social em formação, que são os trabalhadores rurais assentados.

Para pensarmos, então, o destino do campesinato pretendemos desenvolver uma reflexão a partir de diferentes Teorias Sociológicas, abordando, numa perspectiva histórica, a construção do sujeito no processo social, pois entendemos que a história é o palco onde as ações desses sujeitos se concretizam.

Segundo Mills apud Machado (2000, p. 25-26):

a concepção orientadora das Ciências Sociais deve ser o “estudo da biografia da história e dos problemas de seus cruzamentos dentro da estrutura social” (MILLS, 1965, p.146) como forma de se compreender a variedade humana. Isto quer dizer que, “todo estudo social bem considerado - exige uma amplitude de concepção histórica e um uso pleno de materiais históricos” (MILLS, 1965, p.159). Só é possível entender-se as variedades humanas, a partir da análise das estruturas sociais. Estas, vistas sob o ponto de vista histórico, permite ao pesquisador atingir resultados “reais”, com base na totalidade.

Neste sentido, entendemos que a ciência se concretiza a partir de fatos históricos, concretos e, portanto, reais, que se constituem a partir de experiências vivenciadas cotidianamente no processo de convivência humana e, por sua vez, nas estruturas sociais.

Portanto, a história, conforme Chauí (1984), deve ser vista como acontecimentos que se realizam como

uma sucessão de fatos no tempo, pois o tempo não é uma sucessão de instantes, mas é um movimento dotado de força interna, criador dos acontecimentos. Os acontecimentos não estão no tempo, mas são o tempo. A história deve ser vista também, como uma sucessão de causa e de efeitos, mas como um processo dotado de uma força e de motor interno que produz os acontecimentos. Esse motor interno é a contradição (CHAUÍ apud MACHADO, 2000, p. 26).

Para refletirmos justamente sobre as contradições que promoveram o desaparecimento do campesinato no Brasil, procuramos, antes de tudo, com a análise de algumas correntes do pensamento social, aqui sintetizadas como – a corrente antropológica; a teoria da modernização; o enfoque marxista; o pensamento de Alexander Chayanov e de Jerzy Tepicht; a corrente camponesa e a corrente proletária ou descamponesa; o pensamento de Jacques Conchou e o de Éric Hobsbawm – demonstrar, sob o ponto de vista histórico, qual a concepção desses autores sobre o destino do campesinato na sociedade do século XX. Analisamos as *estruturas sociais* que compõem tal sociedade e refletimos sobre o campesinato no Brasil, apontando o surgimento de uma nova categoria social em formação que são os trabalhadores rurais assentados.

Essa incursão permitiu-nos refletir sobre o processo histórico a partir da sua relação com a totalidade, o que resultou no desenvolvimento de uma análise mais ampla e profunda, acerca dos contextos políticos e econômicos que inspiraram significativamente as transformações sociais.

### 3.1. Reflexões sobre o destino do campesinato no mundo

Iniciando, então, nossa análise através do enfoque marxista, é evidente a visão de Marx sobre o fim do campesinato. “(...) En el proceso histórico Marx considera al campesinado como una categoría residual destinada a desaparecer” (CHONCHOL, 1994, p. 396). Para ele a universalização das relações de produção capitalista provocará o fim da agricultura familiar, incorporando-a ao modo de produção capitalista (CHONCHOL, 1994).

Marx chega a essa conclusão quando analisa o desenvolvimento histórico do capitalismo na Inglaterra. Ele afirma que, naquele país, surgiram três classes sociais no campo – a dos “*terratenientes*” (latifundiários); a do “*capitalista*” (pessoa com amplos poderes e bens) e a do “*obrero agrícola*” (trabalhador agrícola) – e que a expulsão do campesinato do meio rural foi condição fundamental para o desenvolvimento do capitalismo no campo.

Para Marx, as contradições entre a pequena propriedade e o capitalismo se aprofundam cada vez mais, dado ao grande desenvolvimento do capital e a incapacidade da pequena propriedade em conseguir aumentar sua produção, devido à falta de acesso a novas tecnologias (CHONCHOL, 1994).

Isto quer dizer que à medida que o capitalismo se desenvolve, ele tende a provocar grandes contradições no meio rural, permitindo ao grande produtor, com o emprego da tecnologia no campo, produzir em grande quantidade e a um baixo custo. Já o pequeno produtor, que devido aos escassos recursos tecnológicos que possui, não consegue produzir o suficiente para competir com o grande proprietário, não tendo condições de manter suas necessidades com a produção, acaba sendo expropriado da terra, tornando-se um assalariado rural.

Compartilhando com a essência dessa idéia, a qual busca justificar o fim do campesinato, encontramos o pensamento de Karl Kautsky (1968). Adotando como referência a sua obra intitulada “A questão agrária”, o autor, demonstrando o processo de decadência do feudalismo e sua substituição pelo capitalismo, afirma que, nesse processo de desenvolvimento, a industrialização conseguiu mudar o caráter da produção rural.

Segundo o nosso autor, ao se analisar a família camponesa da Idade Média, observa-se que ela se bastava a si mesma, pois constituía uma sociedade agrária auto-suficiente, que

produzia o necessário para si. Como nessa sociedade a produção estava voltada para o consumo, não havia uma divisão social do trabalho nem uma grande produção de excedentes. O que havia eram mercados localizados, nos quais se realizavam permutas de mercadorias, dispensando o uso de moedas. Com o nascimento do capitalismo essa sociedade entra em decadência e começa a surgir uma revolução econômica no seio da família camponesa da Idade Média (KAUTSKY, 1968).

Com o surgimento do comércio, a indústria urbana ultrapassou a indústria doméstica dos camponeses, criando ferramentas e instrumentos que essa última não conseguia fabricar.

No meio urbano, o desenvolvimento da indústria e do comércio também criam novas necessidades que a indústria rural não conseguia satisfazer, à medida que se aprofundavam as relações entre cidade e campo.

Assim, para Kautsky (1968, p. 27):

a superioridade da indústria se tornou tão grande, em muitos domínios, que deu aos produtos da indústria camponesa o caráter de artigo de luxo, os quais o lavrador parcimonioso não poderia dar-se ao requinte de usar e à elaboração dos quais conseqüentemente renunciou.

Isso significa que a pequena indústria urbana influenciava lentamente a indústria do camponês, o qual produzia para si mesmo, ao ir penetrando lentamente no meio rural. Esse movimento tornava dificilmente perceptível as mudanças provocadas nas condições de vida dos camponeses (KAUTSKY, 1968).

A indústria capitalista, por sua vez, conseguiu eliminar rapidamente a indústria doméstica do camponês, revestindo-se de grande superioridade. Quanto mais o capitalismo e a indústria se desenvolviam, mais esse processo avançava, desagregando ainda mais, a indústria doméstica que, para produzir suas necessidades básicas de sobrevivência, necessitava de dinheiro.

Desta forma, o camponês, precisando suprir suas necessidades, passou a transformar seus produtos em mercadorias, que eram levadas aos mercados para serem vendidas. Certamente os artigos que o camponês conseguia vender facilmente, não eram aqueles produzidos pela sua indústria artesanal e atrasada, mas sim aqueles que a indústria capitalista não produzia. O camponês tornava-se agora dependente do mercado.

Para agravar ainda mais essa situação, à medida que a produção agrícola ia se transformando em produção de mercadorias, mais difícil tornava-se a venda direta do produtor aos consumidores. Surgia aí a figura do intermediário. Esse era o comerciante que se colocava entre o produtor camponês e o consumidor. Além disso, o comerciante, com uma grande habilidade, passa a dominar o mercado e dele se utiliza para explorar o camponês (KAUTSKY, 1968).

Uma outra forma de exploração camponesa surge através do capital usurário. O capital usurário decorre da necessidade do camponês em fazer uso de seu crédito, dando sua terra como hipoteca para cobrir suas necessidades de dinheiro. O camponês torna-se cada vez mais dependente do capital usurário do qual, com muito custo, tenta se desvencilhar, mas raramente consegue. Como resultado, na maioria das vezes, o camponês perde a sua terra sendo separado inteiramente dela, tornando-se um proletário.

O desenvolvimento da indústria urbana acaba por desagregar também o germe da família camponesa primitiva. Na medida que ela torna-se dependente do capital, passa a necessitar de uma maior quantidade de terras para produzir o suficiente para suprir as necessidades impostas pelo capital. Como o camponês não podia, a seu prazer, aumentar a extensão de terras, o único recurso que lhe restava era diminuir a extensão de sua família. Geralmente com uma família muito numerosa, o camponês afastava do domínio paterno o excedente de trabalhadores de que dispunha, colocando-os a serviço de estranhos, reduzindo assim, a família camponesa o máximo possível (KAUTSKY, 1968).

Outra questão bastante relevante para a redução da família rural foi a necessidade de não se ter inativos para alimentar no inverno, período em que a família não necessitava de mão de obra para a colheita.

Como consequência desse processo, surge o camponês proletário, trabalhadores desocupados, filhos e filhas de camponeses, cujo trabalho vai ser assalariado e aproveitado em períodos de atividades mais duras e que podem ser dispensados quando não se tem mais a necessidade deles.

A evolução da sociedade capitalista proletarizou os camponeses, reduziu sua família e atirou ao mercado de trabalho o excedente de seus filhos e filhas, criando entre os pequenos camponeses a necessidade de ganhos acessórios conseguidos fora da sua própria exploração.

Enfim,

a única mercadoria que podem vender é a sua força de trabalho, que só temporariamente é reclamado em globo pela sua própria exploração. Um dos meios de aproveitá-la reside no trabalho assalariado, efetuado nas empresas maiores (KAUTSKY, 1968, p. 31).

As grandes empresas agrícolas, sob o comando do proprietário passam, então, a contratar camponeses operários para trabalhar na lavoura, criando um antagonismo de classes que tende a destruir a antiga sociedade da família rural. Este processo revela que as contradições de classes existentes entre o explorador e o explorado, entre o possuidor e o proletário, penetra no próprio lar do camponês destruindo a antiga comunidade de interesses (KAUTSKY, 1968). E assim, o desenvolvimento do capitalismo provoca grandes contradições no meio rural e prossegue transformando a esfera da produção camponesa em consumo de mercadorias.

O camponês, cada vez mais dependente das necessidades do capital, acaba por substituir o trabalho de família pelo trabalho assalariado, transformando sua existência, contribuindo, ainda mais, para o fortalecimento das contradições impostas pelo capital. E o trabalho assalariado, “cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado, que só pode multiplicar-se sob condição de produzir novo trabalho assalariado para explorá-lo renovadamente” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

Segundo Lênin (1985), essas contradições expostas por Kautsky revelam justamente o fim do campesinato ou a sua descamponização. Após os seus estudos sobre o desenvolvimento do campesinato na Rússia, no início do século XX, o autor concluiu que o conjunto das contradições existentes no interior do campesinato constitui a sua própria desintegração, que é constatada com o desaparecimento radical da família patriarcal camponesa que vai ser substituída por novos tipos de população rural.

Mas Lênin (1985), ainda observa, que o aparecimento de uma nova população camponesa refletiu diretamente nas relações sociais e capitalistas, as quais determinam a destruição radical do antigo sistema patriarcal. Sua tese diz que o campesinato, ao se destruir, é substituído por novos tipos de população rural constituidoras da base da sociedade capitalista. Esses novos tipos são a burguesia rural – sobretudo a pequena burguesia – e o proletário rural, constituído pela classe dos produtores agrícolas e pela classe dos operários agrícolas assalariados (LÊNIN, 1985).

Portanto, o sistema de relações econômicas e sociais, promovido pelas contradições do capital é fundamentalmente importante para se entender o fim do campesinato, ou sua proletarização.

Lênin (1985) explica que não existe, no capitalismo, outro fenômeno econômico para atingir o campesinato senão esse em que a forma contraditória, exclusivamente própria do sistema, se traduza na luta de divergências de interesses que resultam em mais para uns e menos para outros. Essa afirmação revela a verdadeira convicção do autor em apontar a classe camponesa como uma base sólida do capitalismo. Isso porque, segundo ele, é no interior da comunidade camponesa que se pode encontrar a formação constante de elementos que garantem a reprodução da exploração capitalista.

Esse fenômeno pode ser constatado quando o autor em referência analisa a desintegração do campesinato na Rússia. Essa desintegração provoca o aparecimento de dois tipos novos de população rural, dois grupos extremos, distintos e antagônicos, voltados para o caráter mercantil e monetário da economia. Um desses grupos é a burguesia rural ou o campesinato rico, constituído pelos cultivadores independentes - que praticam a agricultura mercantil sob todas as suas formas - e pelos proprietários de estabelecimentos industriais comerciais de empresas comerciais. Essa burguesia rural é constituída pelos pequenos proprietários agrícolas. É esse campesinato que se associa à agricultura comercial, às empresas industriais e que constantemente necessitam de um grande contingente de operários agrícolas para o trabalho na lavoura, os quais garantem as condições de existência do campesinato rico. O outro grupo é o dos camponeses pobres, composto por operários assalariados, que possuem um lote comunitário ou não possuem nenhuma terra. Esses trabalhadores, para sobreviverem, vendem sua força de trabalho para os camponeses ricos, pois eles são o único recurso que possuem para garantir sua sobrevivência (LÊNIN, 1985).

Para Lênin (1985), além desses dois grupos citados até aqui, existe um grupo menos desenvolvido representado pelo campesinato médio que apresenta um elo intermediário entre os dois novos grupos de campesinato. Este tipo intermediário encontra-se, geralmente, em condições de instabilidade, pois são raras as vezes que conseguem, com trabalho independente, suprir suas necessidades. Na maioria das vezes, esse camponês médio sobrevive contraindo dívidas a serem pagas com o seu trabalho. A cada colheita ruim, um número elevado de

camponeses médios é lançado nas fileiras do proletariado. Este fenômeno, próprio da economia capitalista, promove a extinção do camponês médio, e a intensificação da exploração capitalista.

Este fenômeno revela que:

nos países em que a moderna civilização se desenvolveu, formou-se uma nova classe de pequenos burgueses, a qual oscila entre o proletariado e a burguesia e está sempre se reformulando enquanto parcela complementar da sociedade burguesa, classe cujos membros vão sendo arrastados constantemente para o proletariado e, com o desenvolvimento da grande indústria, vêm inclusive chegar o momento em que desaparecerão por completo, enquanto parcela autônoma, da sociedade moderna, e serão substituídos no comércio, na manufatura, na agricultura, por supervisores de trabalho e por criados (MARX; ENGELS, 1998, p.32).

Podemos pensar que as análises de Lênin (1985) até aqui expostas, demonstram uma grande preocupação deste autor em mostrar o desaparecimento do campesinato em função do desenvolvimento do capitalismo. Para ele, o fim do campesinato é um fenômeno inevitável.

Pelas reflexões realizadas até aqui, pudemos constatar, em linhas gerais, que os argumentos apresentados apontam as contradições presentes no interior da sociedade capitalista como a grande responsável pelo fim do campesinato ou sua proletarização. No entanto, quando adotamos como referência os estudos acerca do campesinato no Brasil, percebemos que, mesmo diante das contradições impostas pelo capital, o trabalhador rural se apresenta como uma nova categoria social que busca diversas alternativas de sobrevivência para se manter na terra. Esses novos sujeitos são os trabalhadores rurais assentados, e sobre eles pretendemos discorrer em outra parte deste capítulo.

No entanto, segundo Chonchol (1994), Alexander Chayanov - um dos maiores especialistas russos sobre a problemática da economia rural durante os anos de 1919 a 1930 - não concorda com o pensamento marxista a respeito do fim do campesinato. Para esse autor, como a pequena propriedade familiar russa vive do trabalho familiar, ela não pode ser analisada com os mesmos critérios da empresa capitalista, visto que ela não amplia sua força de trabalho, a qual está restrita apenas aos membros da família camponesa.

Segundo Chayanov (1974) os conceitos e as doutrinas clássicas e neoclássicas que explicam o comportamento dos empresários capitalistas e das empresas comerciais que utilizam mão-de-obra assalariada não se aplicam às empresas familiares camponesas. Isto ocorre porque,

para esse autor, a comunidade camponesa deve ser considerada como uma unidade econômica particular, sendo a família camponesa “considerada globalmente em el conjunto de sus actividades, la actividade econômica total de la mano de obra familiar” (CHONCHOL, 1994, p. 399).

Para justificar essa idéia, Chayanov (1974) analisa a comunidade camponesa sob o prisma de um conceito básico por ele denominado de “equilíbrio trabalho-consumo”. Tal conceito vai ser elaborado baseando-se na relação entre as satisfações das necessidades familiares e a quantidade de trabalho empregado no processo produtivo da pequena propriedade familiar. Ao se verificar o resultado final desse processo produtivo ao longo de um ano, o autor observa que para a manutenção da produção familiar, são deduzidos todos os gastos responsáveis em manter a exploração da terra ao mesmo nível da sua produção. Essa equação permite como resultado o ganho líquido sobre a produção de um ano de trabalho. Conforme o autor em destaque, quando a família camponesa emprega sua força de trabalho no cultivo da terra, seus membros não recebem salário mas, como resultado de um ano de trabalho, recebem certa quantidade de bens que, ao serem trocados no mercado, representam o produto bruto de sua unidade econômica. Deste produto bruto são deduzidos todos os gastos com a produção ao longo de um ano. O que resta são os bens materiais adquiridos pela família camponesa. Dito de outra maneira, o que realmente se destina à família camponesa é o produto de seu trabalho.

Conforme Chayanov (1981, p. 138),

este produto do trabalho familiar é a única categoria de renda possível, para uma unidade de trabalho familiar camponesa ou artesanal, pois não existe maneira de decompô-la analítica ou objetivamente. Dado que não existe o fenômeno social dos salários, o fenômeno social do lucro líquido também está ausente. Assim é impossível aplicar o cálculo capitalista do lucro.

Para Chayanov (1974), o produto do trabalho nem sempre será o mesmo para a família camponesa. Ele vai variar conforme o mercado, a localização da unidade familiar, os meios de produção, a qualidade da terra e o tamanho da família que emprega sua força de trabalho na produção agrícola. Todavia, o excedente produzido pela unidade familiar não é idêntico à renda da terra ou ao juro sobre o capital constatado na economia capitalista. Isto quer dizer que a quantidade do produto do trabalho da família camponesa é determinado, principalmente, pelo

tamanho e composição da família trabalhadora, ou seja, quanto maior a família maior a produtividade da unidade de trabalho.

O grau de esforço e de auto-exploração do trabalho empregado no processo de produção agrícola da unidade familiar é outro fator importante a ser considerado no processo de produção da família camponesa. Essa auto-exploração do trabalho é determinada por um equilíbrio entre a satisfação da demanda familiar e a “penosidade” do trabalho empregado na produção agrícola. Esta nada mais é do que a relação entre o consumo para satisfazer as necessidades da família camponesa e o trabalho exaustivo que foi realizado por seus membros. Esta relação é medida pelos membros da família camponesa. É ela quem avalia, de forma subjetiva, a quantidade de trabalho necessário para o aumento da produção agrícola e satisfação das suas necessidades. Para ela, “enquanto a penosidade do trabalho for subjetivamente estimada como inferior à importância das necessidades que o trabalho suportado satisfaz” (CHAYANOV, 1981, p. 139), prosseguir trabalhando é a única alternativa para o desenvolvimento da sua atividade econômica.

Assim, a família camponesa, que trabalha sem utilizar trabalho pago, só perde o interesse em continuar trabalhando quando atinge o ponto de equilíbrio entre a satisfação das suas necessidades e a quantidade necessária de trabalho empregado para conseguir satisfazê-la, visto que, nesse momento, qualquer trabalho adicional torna-se mais difícil de ser suportado do que a renúncia a seus efeitos econômicos. Mas esse ponto de equilíbrio pode ser bastante variável, pois ele depende de fatores que vão desde as condições específicas de produção da unidade camponesa e a sua situação de mercado, até o tamanho e a composição da família. Quanto maior a família, menor o dispêndio de trabalho necessário para suprir suas necessidades. Porém, sendo uma família pequena, a necessidade de auto-exploração da mão de obra familiar aumenta, na medida que o grupo precisa trabalhar mais para ter satisfeitas as suas necessidades.

Portanto, quando se compara a propriedade familiar à empresa capitalista, essa última, de forma objetiva, deduz do seu ganho os custos com abastecimento e salários, estando apta a calcular seus ganhos com a produção das suas mercadorias. Se ela desejar investir, pode aumentar seu capital e, conseqüentemente, obter mais lucros. Já no caso da pequena propriedade familiar camponesa, não existe nem salários e nem lucro, porque não existe neste caso uma regra específica e geral para se estimar em dinheiro a quantidade a ser paga pelo emprego do trabalho na agricultura familiar.

Assim, podemos perceber que o que explica o comportamento da família camponesa é o equilíbrio trabalho–consumo. Isso significa que cada família se esforçará para obter um equilíbrio aproximado entre o grau de satisfação de suas necessidades e o trabalho empregado para supri-las. Obviamente que este equilíbrio depende do tamanho da família e da proporção dos que trabalham em relação aos que não trabalham. Quanto maior a família, maior deve ser a produção e o consumo. Quanto maior for o número dos indivíduos que trabalham, menor será o esforço empregado na produção.

Para Chayanov (1974), as características que permitem determinar o comportamento econômico da família camponesa demonstra indicar a sua capacidade de resistir à imposição das empresas capitalistas, pois seriam capazes de trabalhar com condições que levariam qualquer empresa capitalista à falência. Ela pode trabalhar uma quantidade maior de tempo e vender seus produtos a preços inferiores, sem sofrer embargos da empresa capitalista, resistindo a elas e não sucumbindo ao seu poder econômico, como afirma o pensamento marxista. Conforme considera o autor em destaque, o poder competitivo da pequena propriedade familiar é bem maior do que previu o pensamento marxista. Chayanov, assim, não acredita que a família camponesa possa desaparecer, pois ele identifica, na pequena propriedade familiar, uma prática agrícola capaz de resistir às imposições das forças do capital industrial.

Compartilhando também das mesmas idéias de Chayanov, podemos citar o pensamento do economista polonês Jerzy Tepicht, que foi o principal teórico do problema agrário em seu país entre os anos de 1946 e 1956 (CHONCHOL, 1994).

Conforme esse autor, as previsões de Marx sobre o desenvolvimento capitalista na agricultura que possibilitaria o surgimento de três classes sociais no campo – a dos latifundiários; a do capitalista e a do trabalhador agrícola - que deveria estender-se para todos os países da Europa ocidental, só se realizou em algumas regiões. De acordo com o polonês, esse modelo não se desenvolveu a nível mundial, como o que predominou no setor agrícola, tanto da Europa Ocidental como da Europa Oriental, foi a exploração camponesa da terra, apesar das diferenças tecnológicas de várias regiões. O economista afirma que a explicação mais cabível para esse acontecimento foi o fato das relações capitalistas terem se deslocado de dentro para fora da agricultura, ou seja, ela passou de uma relação entre explorador e explorado que se estabeleceu

no interior da propriedade, para uma relação entre a economia camponesa e os monopólios que dominam as economias dos países.

Fundamentado nesta análise, o autor afirma que o modo de produção camponês não gera uma categoria social específica, mas se instaura em outras formações, adapta-se a elas, interiorizando as leis econômicas à sua maneira. Isto é o que explica a extraordinária longevidade do sistema camponês (CHONCHOL, 1994). O sistema camponês insere-se, assim, no capitalismo, incorporando-se ao mercado, o que possibilita seu desenvolvimento com princípios próprios e a constituição no interior da economia capitalista de um setor economicamente diferente.

Portanto, o que caracteriza a economia camponesa são as diferentes associações entre a exploração e a unidade familiar camponesa, que constitui o elemento mais duradouro da reprodução das relações internas. Isto quer dizer que existe, no interior da economia camponesa, uma associação entre a empresa agrícola e a economia doméstica. Um fator importante a ser destacado é que isto provoca um coletivismo interno rigoroso entre os membros da família camponesa e um individualismo crescente em relação a outras famílias, o que pode conduzi-las, nessa época de industrialização avançada, ao risco da desintegração (CHONCHOL, 1994).

Conforme Chonchol (1994), Tepicht vai distinguir quatro importantes traços característicos da economia camponesa. O primeiro deles é o “*Carácter Familiar*”. Este é um traço essencial da economia camponesa desde as origens da atividade econômica do homem. A importância deste traço está no fato da família camponesa apresentar um rigoroso coletivismo interno e um forte individualismo externo, o que permite que qualquer decisão a ser tomada seja em nome da preservação da pequena empresa familiar. No entanto, ele considera que, quando a família camponesa entra em decadência, conforme o que está ocorrendo na Europa, o coletivismo também se transforma num fator de crise. Isso porque os jovens, na impossibilidade de suprir suas necessidades através do trabalho junto da família, abandonam-na, provocando o envelhecimento da mão-de-obra e deixando-na sem herdeiros que queiram administrá-las. O segundo traço da economia familiar é a “*Relaciones entre factores de la producción*”. Esse traço quer evidenciar que na agricultura camponesa as relações de produção são diferentes daquelas que ocorrem com agriculturas em vias de industrialização. Nessas há uma crescente substituição do trabalho e da terra pelo capital, na medida que é implantada a mecanização e a utilização de

produtos para melhoramento do solo no processo de produção agrícola. Já na economia camponesa ocorre a substituição do fator trabalho pelo fator terra, ou seja, quanto maior a área cultivada, maior a produção e a intensidade de trabalho empregada nela. O terceiro traço é a “*Relaciones de la economía campesina com el mercado*”. Isso quer dizer que a economia camponesa é parcialmente mercantil, pois sua produção não está totalmente destinada ao mercado ou para a agricultura de subsistência. Parte da produção é comercializada e parte é utilizada para consumo. O quarto e último traço são as “*Relaciones entre el trabajo y el ingreso campesino*”. Neste caso, o autor quer dizer que se a família camponesa dispõe de pouca terra para cultivar, se pretende aumentar seu ganho, terá que intensificar o trabalho para satisfazer suas necessidades.

Pelo que foi até aqui apresentado, acerca dos traços característicos da família camponesa, podemos concluir que para “Tepicht la economía campesina se caracteriza por um conjunto de rasgos especiales sobre los que va influyendo progresivamente el desarrollo de las fuerzas productivas y la evolución del conjunto de la sociedad” (CHONCHOL, 1994, p. 405).

É por isso que Tepicht, a nosso ver, considera a economia camponesa como um modo de produção distinto, com características próprias, que não sofrem as influências do desenvolvimento capitalista. Por esse motivo o autor afirma que se pode prever a sua existência eterna, contradizendo o pensamento marxista que acredita fielmente no fim do campesinato. No entanto, melhor do que prever a existência eterna do campesinato é explicar sua sobrevivência através de cinco mil anos de História.

Além da concepção marxista, que como pudemos verificar foi duramente criticada por Chayanov e Tepicht, existem ainda outras concepções e correntes de pensamento que procuraram explicar, a seu modo, o fim do campesinato.

Uma delas é a corrente antropológica que, segundo Chonchol (1994), procurou sempre analisar as comunidades camponesas a partir do ponto de vista da cultura.

Neste sentido, alguns estudos antropológicos trataram de considerar a comunidade camponesa como parte integrante da sociedade na qual estavam inseridas. Um dos mentores dessa idéia foi Robert Redfield que acreditava na grande influência exercida pela cidade sobre o campo, sendo capaz de produzir, no interior da comunidade camponesa, uma desconstrução dos seus estilos de vida tradicionais e culturais. Segundo esse autor, nos explica Chonchol (1994), a

comunidade camponesa foi considerada como uma forma transitória entre o tradicional e o moderno. Robert Redfield classificou as categorias sociais rurais em duas formas distintas. Uma delas seria a do camponês tradicional ou *peasants*, formada por aqueles que possuem o controle sobre a terra e que ainda mantêm as tradições culturais que norteiam as relações com outros indivíduos. A outra categoria é a dos agricultores ou *farmer*. Esses seriam os que exercem a agricultura para a atividade comercial, além de utilizarem a terra como mercadoria e sinônimo de capital. Para o último autor destacado “el campesino está, pues, ubicado entre la comunidad aislada tribal y el farmer. Representa la dimensión rural de las viejas civilizaciones, caracterizada por una actitud íntima y deferente respecto a la tierra” (REDFELD apud CHONCHOL, 1994, p. 394).

Desta forma, a partir dessa classificação, podemos perceber que, para a corrente antropológica, o camponês deve ser visto como uma categoria fundamental no processo de modernização da sociedade, pois eles poderão garantir uma transição mais amena entre o tradicional e o moderno, mantendo alguns valores e criando outros.

O essencial dessas considerações é compreendermos que a modernização da sociedade, através do desenvolvimento das cidades e sua conseqüente influência sobre o meio rural, conduz a uma intensa transformação cultural da comunidade camponesa tradicional que tende a desaparecer, dando lugar a uma nova categoria social formada pelos agricultores, os quais são possuidores de características completamente distintas em relação ao camponês tradicional, conforme as descrições e os apontamentos elaborados por Robert Redfield.

Porém, se a corrente antropológica procura discutir o fim do campesinato a partir de implicações culturais, o enfoque modernizante procura fazer isso discutindo a relação dicotômica entre o tradicional e o moderno.

Segundo Chonchol (1994), esse tema é o eixo principal da discussão que orienta as concepções formuladas pela economia neo-clássica, segundo a qual, pode-se encontrar nos países subdesenvolvidos dois setores econômicos bem definidos. Um deles é o setor tradicional, agrícola, constituído por um cultivo pouco variado, baseado na cultura de subsistência e na comercialização do excedente da produção, com pouco interesse em maximizar a produção e os ganhos. O outro é o setor moderno, capitalista e industrial, que produz com o emprego de tecnologia e está orientado ao mercado, visando sempre a maximização dos lucros.

Essa dicotomia entre o setor moderno e tradicional das economias dos países subdesenvolvidos, deixa claro que no setor tradicional a produção baseia-se na função que a terra possui para o agricultor e na mão de obra disponível para a atividade agrícola. A terra tem função de produção, pois a agricultura desenvolvida é a de subsistência e os ganhos de capital com a produção do excedente, apesar de serem escassos, devido à falta de recursos produtivos, são suficientes para a sobrevivência do agricultor.

No entanto, a importância da relação entre o setor tradicional e moderno está no fato do setor tradicional fornecer um grande fluxo de mão de obra para a indústria, além de comercializar parte do excedente da sua produção, que vai ser destinado à alimentação da população dos centros urbanos.

Quando analisamos a economia dos países subdesenvolvidos, percebemos que eles apresentam uma economia fechada que cresce com a transferência de mão de obra agrícola para a indústria. Tal fenômeno provoca uma escassez de mão-de-obra na agricultura, induzindo o processo de modernização agrícola, através da implantação de intensa tecnologia moderna. Ao serem transferidos da indústria para a agricultura, os recursos técnicos transformam rigorosamente o comportamento econômico do agricultor, o qual passa a produzir para o mercado em busca de lucros excessivos (LEWIS apud CHONCHOL, 1994).

Como resultado desse processo temos o grande produtor. Possuidor de grande quantidade de terras, tem maior facilidade de acesso ao crédito e é capaz de introduzir a tecnologia no campo para produzir mais a um custo mais barato.

Já o pequeno agricultor camponês, devido aos pequenos recursos de que dispõe, não tem condições de investir em tecnologia, e, a longo prazo, será absorvido pelos setores urbanos mais produtivos (CHONCHOL, 1994).

Desta forma, ficam claros para nós os motivos que levam os simpatizantes do enfoque modernizante a acreditar no fim do campesinato. Acreditam que devido ao processo de modernização, os trabalhadores rurais abandonam o campo para servir como mão de obra na indústria urbana, obrigando o grande produtor rural a introduzir a tecnologia no campo, devido a escassez de mão-de-obra.

A partir de agora podemos fazer um recorte na história e começar a refletir acerca do “desaparecimento do campesinato no Brasil” e o surgimento de uma nova categoria social em formação, que são os trabalhadores rurais assentados.

Mas antes, faz-se necessário apontarmos as diferentes teorias sobre a natureza, o desenvolvimento e o destino da economia camponesa na América Latina. De acordo com Arturo Warman<sup>17</sup>, os estudos acerca do campesinato na América latina procuraram não só conhecer os fatores e as características essenciais que determinaram a condição do camponês, como também procuraram definir as estruturas básicas desse grupo social. É por ocasião desses estudos que vão surgir duas correntes opostas que refletem sobre o camponês latino americano. Uma delas é a dos “*campesinistas*”. Para essa corrente, o desenvolvimento do capitalismo e as peculiares condições da América Latina, tendem a provocar a recriação de uma economia camponesa. Já a outra corrente, é a dos “*proletaristas*” ou “*descampesinistas*”, as quais acreditam que a lógica de dominação do capitalismo converteria os camponeses em proletários, levando-os ao desaparecimento total (CHONCHOL, 1994).

Para Chonchol (1994) o debate travado entre campesinistas e proletaristas sobre o destino do campesinato na América latina é, evidentemente, bastante abstrato e ideológico. Isto porque, alguns estudos recentes e mais concretos sobre os diferentes aspectos da realidade camponesa, têm orientado essa discussão em diversas direções, como por exemplo, os estudos acerca da migração rural considerando os trabalhadores camponeses como povoadores informais dos centros urbanos, como migrantes internacionais, como sustentadores de complexas redes de circulação entre o campo e a cidade; estudos sobre a lógica de funcionamento da economia camponesa e suas estratégias de sobrevivência, assim como suas formas de resistência à desintegração do seu modo de vida; estudos sobre as relações do campesinato com as diferentes formas de capital (comercial, creditício, agrário e agroindustrial); estudos que tratam da relação entre o campesinato e o Estado; estudos que demonstram a importância do campesinato nas situações de pobreza na América Latina; estudos sobre os camponeses e a crise alimentar; sobre as distintas formas sociais de organização do campesinato e suas lutas pela terra e pelo acesso a outras condições de desenvolvimento; sobre a importância das mulheres camponesas na América Latina etc.

---

<sup>17</sup> Arturo Warman pesquisador latinoamericano que desenvolveu diversos estudos sobre o campesinato na América latina a partir da segunda metade do século XX (CHONCHOL, 1994).

Portanto, é com base nestes estudos e considerando a importância deles, que Chonchol (1994) fala de agricultura camponesa na América Latina. Para ele, a concepção de agricultura deve estar baseada, fundamentalmente, no trabalho familiar, no qual a família camponesa constitui o núcleo essencial da produção e do consumo. O autor explica que a família camponesa busca estratégias de ação e procedimentos que permitem a exploração da terra para a satisfação das necessidades pessoais, sociais e institucionais de cada membro da família.

Outra questão importante destacada pelo autor enfatizado, que caracteriza a economia camponesa na América Latina, diz respeito à posse e à propriedade da terra. As famílias podem ser proprietárias individuais de pequenas extensões de terra, arrendatários, parceiros, meeiros, colonos possuidores de terras de fronteira, membros de comunidades indígenas, ocupantes sem títulos de domínio da terra e herdeiros beneficiados por reformas agrárias, etc.

No entanto, apesar da economia camponesa ter em comum a utilização do trabalho familiar no processo de produção agrícola, podemos verificar algumas diferenças significativas na agricultura de caráter familiar na América Latina. Tais diferenças dizem respeito à extensão de terra. Normalmente sendo sempre pequena, a superfície em hectares pode variar, dependendo da zona onde a família estiver instalada (próximas de grandes centros urbanos, zonas afastadas de fronteiras, regiões montanhosas etc). Uma outra questão refere-se ao trabalho e aos recursos naturais utilizados pela família camponesa. Em alguns casos, elas ocupam plenamente, ou não, a força de trabalho familiar para produzir a terra (empresas familiares e minifúndios), bem como a riqueza dos recursos naturais. Outra diferença bastante marcante diz respeito à potencialidade produtiva da família. Isso pode ser medido pelo padrão tecnológico por ela adotado e pelo grau de sua integração ao mercado. Por fim, devemos considerar também como elementos de diferenciação da economia camponesa a situação evolutiva e as perspectivas da família. Isso significa que algumas estão em condições de reproduzirem-se como tal e outras se encontram em processo de deterioração (CONCHOL, 1994).

Mesmo mediante as diferenças apontadas, é importante destacar que a agricultura familiar possui importante destaque na economia da América Latina, pois produz alimentos básicos para a população. Isto quer dizer que ela abastece de alimentos básicos, não só a população rural, mas também a urbana (CHONCHOL, 1994).

Para Chonchol, quando consideramos as experiências de Brasil, México e Chile,

se puede afirmar que las pequeñas explotaciones familiares campesinas controlan cerca de la mitad de las superficies cosechadas y algo menos de la mitad de la producción global, pero que em los productos alimentícios básicos Del mercado interno, aportan más de la mitad del valor de dicha producción (CHONCHOL, 1994, p. 412).

Pela citação acima podemos notar a importância da agricultura familiar no abastecimento do mercado interno dos países da América Latina. Por outro lado, esse fenômeno é importante para demonstrar que o grande produtor é aquele que, estando sujeito ao capital, tem a preocupação de produzir para o mercado externo.

Analisando atentamente a economia familiar, pode-se constatar que a sua importância econômica não se restringe somente ao abastecimento do mercado interno. Em alguns casos, a exemplo do café, ela também contribui para a exportação:

(...) la pequeña producción familiar campesina representa en el Brasil el 40% de los volúmenes exportados, en Colombia 30%, en México 54%, en Venezuela 63%, em Ecuador 70% y em Peru el 55% (...) e no caso do cacau (...) 33% de las exportaciones de cacao de Brasil provienen de la agricultura familiar campesina, 65% em el caso del Ecuador, 69% em el caso de Venezuela, 46% em el caso de México y el 68% em el caso del Perú<sup>18</sup> (CHONCHOL, 1994, p. 413).

Esses dados revelam que a agricultura familiar, pelo menos no conjunto dos países da América Latina, representa um volume que chega a alcançar, aproximadamente, 50% do total das exportações, dos produtos especificados.

Outro fenômeno que demonstra mais ainda a importância da agricultura familiar camponesa na América Latina está diretamente relacionada ao emprego da sua força de trabalho na agricultura. A maior parte da população que habita o campo depende da pequena propriedade familiar para sobreviver. Nos anos 80, dados censitários comprovaram essa estimativa, mostrando que a agricultura camponesa reunia aproximadamente 70% do total da força de trabalho empregada no campo (CHONCHOL, 1994).

Atualmente, na América Latina, a economia familiar camponesa está cada vez mais integrada ao mercado. Apesar disso, continua a manter uma de suas características principais que é a produção de subsistência e a comercialização de grande parte da sua produção para satisfazer

---

<sup>18</sup> Os dados apresentados por Conchol (1994) foram retirados da CEPAL/FAO. **La agricultura Campesina em América Latina y el Caribe**. Santiago. Chile. 1986.

suas necessidades de mercado, além das obrigações para com os detentores do poder político e econômico. Essa comercialização que é decorrente da necessidade do camponês em obter dinheiro, não é, muitas vezes, favorável. Normalmente, os preços obtidos com a venda de seus produtos no mercado, não são suficientes para cobrir suas necessidades básicas ou de produção, por serem, inclusive, mais baratos que os produtos comercializados pela agricultura empresarial. Isso ocorre devido a uma série de fatores como, as políticas de preços adotadas pelos governos que depreciam os preços dos produtos básicos para evitar um impacto no custo de vida da população urbana (CHONCHOL, 1994).

Outra questão a ser apontada é a grande quantidade de pequenos produtores, que de forma desorganizada, comercializam seus produtos junto a intermediários acordados em manter os preços baixos.

Ocorre também a necessidade dos pequenos produtores venderem rapidamente sua produção, devido à falta de condições para armazenarem os produtos e pela necessidade de obter dinheiro. Em alguns casos, os baixos preços pelos quais comercializam sua produção, obrigam os camponeses a aumentarem o volume de suas vendas, ou até mesmo, substituírem os produtos cultivados por outros com maior rentabilidade.

Enfim, apesar desses fatores serem relevantes para entendermos a economia da família que sobrevive da utilização do trabalho familiar na agricultura, é importante considerarmos que essas famílias camponesas, na verdade, realizam trabalhos para a satisfação das suas necessidades básicas. Pode ocorrer dessas necessidades não serem supridas com o trabalho realizado pela família, obrigando o agricultor a buscar em trabalhos fora dela, a complementação necessária para a manutenção das necessidades familiares.

É isso que, segundo Chonchol (1994), explica o fenômeno da “*semi-proletarización*” do pequeno agricultor camponês. Como para a família camponesa existe uma grande impossibilidade de capitalização, devido a necessidade de se ter que guardar para o consumo e pela escassez de recursos utilizados na produção agrícola, isso faz com que a pobreza se torne generalizada para essas famílias. O fato é que essa pobreza acaba se estendendo também para trabalhadores assalariados, geralmente provenientes da pequena produção agrícola ou que perderam suas terras.

Devemos observar que nos últimos anos, na América Latina, uma grande parte da população rural vive abaixo da linha da pobreza. Para Chonchol (1994) na Bolívia, Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Chile e Equador os mais afetados pela situação de pobreza são os pequenos agricultores familiares e os assalariados rurais.

No entanto, o autor afirma que, mesmo em situação de pobreza, a agricultura familiar camponesa na América Latina, carente de recursos e de terras disponíveis para a produção agrícola, cuja família foi sempre explorada e abandonada pelas forças do Estado, o qual procurou privilegiar sempre o desenvolvimento do capital, apoiando as grandes empresas agrícolas, cria diversas estratégias de sobrevivência para se manter no campo, frente ao processo de modernização que se estabeleceu na América Latina.

Para Chonchol (1994), uma dessas estratégias consiste na diversificação e intensificação da atividade produtiva que as suas terras possuem. Isto conduz, conseqüentemente, ao aumento da força de trabalho familiar utilizada para o desmatamento, possibilitando o aumento da área produtiva. Essa estratégia requer também a melhoria dos serviços de drenagem e regadio para inibir as terras da ameaça de inundações.

Outra importante estratégia utilizada pelos camponeses é a adoção de certos recursos tecnológicos que estão ao seu alcance, como sementes melhoradas, adubação do solo, produtos químicos e pesticidas, os quais permitem melhorar o rendimento da produção em função da insuficiência da terra. Todavia, uma grande parte das famílias camponesas não adota essa alternativa de maneira freqüente, devido ao alto custo desses produtos e a impossibilidade de adquirir crédito institucional para a sua obtenção.

Os camponeses também procuram optar por novas produções por apresentarem uma maior demanda no mercado agrícola e não fazerem parte das culturas tradicionais, permitindo uma maior interação com o mercado e, conseqüentemente, maior facilidade de comercialização dos produtos cultivados.

O deslocamento da força de trabalho familiar de uma região para outra, também é uma estratégia fundamental utilizada pelos camponeses. Esse deslocamento pode ser de um setor rural a outro, trabalhando como assalariado rural, ou do setor rural ao setor urbano, trabalhando como operário nos grandes centros urbanos. O deslocamento pode ser definitivo ou temporário mas, independente do seu tipo, os camponeses não perdem o vínculo com o seu local de origem.

Na América Latina, grande parte da população de pequenas propriedades rurais que migram do campo para as cidades, conforme Chonchol (1994), continuam mantendo o vínculo com o meio rural, através de laços bastante complexos e desempenhando um papel bastante significativo para as pequenas agriculturas camponesas.

Por fim, outro elemento que, somado aos anteriores foi bastante significativo para o processo de sobrevivência do campesinato na América Latina, foi a colonização de terras virgens entre os anos de 1950 e 1980. Neste período, foram incorporados ao espaço agrícola da América Latina, mais de 200 milhões de hectares, graças à ocupação de novas terras, principalmente na região da Amazônia brasileira e dos países andinos.

No Brasil, esse processo incorporou à agricultura do país, cerca de 133 milhões de hectares, dominados pelos latifundiários, pelas oligarquias locais, burguesias urbanas e pelas empresas multinacionais. Todo esse processo se deu em meio a muita violência contra os pequenos camponeses que como habitantes iniciais da região amazônica, na maioria das vezes, eram mortos ou expulsos da terra.

Deste modo, Chonchol (1994) afirma que, apesar do contexto político e econômico e da influência da modernização do capital sobre a sociedade latino americana, os camponeses dessa região representam um proporção substancial da população rural, os quais mesmo estando proletarizados ou urbanizados não perdem completamente seus vínculos com o modo de vida e os valores que tem marcado os camponeses de geração a geração.

O autor conclui que a combinação de um grande crescimento demográfico e a incapacidade do sistema industrial urbano em absorver todos os excedentes de mão de obra rural, criados pela modernização capitalista, “está em vias de recriar uma economia camponesa como refúgio para millones de habitantes rurales que el contexto estructural de la modernización impide que se proletaricen completamente” (CHONCHOL, 1994, p. 419).

Pelo que podemos observar, Chonchol (1994) não acredita no fim do campesinato, mas sim na recriação de uma economia camponesa para atender as impossibilidades da modernização do grande capital que é incapaz de absorver toda a mão de obra excedente no campo, a qual ele mesmo criou.

Diferentemente do que pensa Chonchol (1994), Eric Hobsbawm (1995) não acredita na existência eterna do campesinato. Para esse autor, seus estudos apresentados em “A Era dos

Extremos”, apontam dados que revelam o fim do campesinato na segunda metade do século XX, ao afirmar que este fenômeno pode ser considerado um marco universal no processo de desenvolvimento social das sociedades desse período histórico. Para Hobsbawm (1985, p. 284), “a mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século (séc. XX) e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato”.

De fato, levando-se em conta o processo histórico de desenvolvimento econômico da América, Europa, África e Ásia, pode-se perceber a concretização do conteúdo da referência citada no parágrafo anterior, confirmando o pensamento marxista de que a industrialização eliminaria o campesinato.

Hobsbawm (1995), ao observar de forma mais detalhada o crescimento econômico, tanto dos países ricos como dos pobres, que compõem os quatro continentes do mundo, verifica que no século XX, após a segunda guerra mundial, ocorreu uma diminuição significativa da população camponesa desses países. Segundo ele, em particular na América Latina, a população camponesa foi reduzida pela metade em vinte anos e neste caso, o Brasil especificamente entre 1960 e 1980.

O autor explica que na medida que os campos se esvaziam, as cidades tornam-se mais povoadas, pois a população camponesa sem alternativa de sobrevivência no campo, passa a habitar as cidades, principalmente os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida e trabalho.

No entanto, temos verificado através de vários estudos que os trabalhadores expulsos do campo, ao chegarem às cidades, não conseguem ser absorvidos no mercado de trabalho, iniciando-se aí, um intenso processo de luta pela terra.

Além disso, não encontramos nos estudos de Hobsbawm nenhuma consideração acerca do movimento social dos trabalhadores rurais no Brasil. Discutiremos assim, esse tema, com o subsídio das idéias de outros autores, no item a seguir deste capítulo.

### **3.2. O trabalhador rural no Brasil e o surgimento de uma nova categoria social em formação**

No caso do Brasil, especificamente, e em particular, dos trabalhadores rurais, é justamente entre a década de 60 e 80 que se observa a origem e o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária e de novos atores da realidade agrária brasileira que são os trabalhadores rurais assentados.

Alguns dados que pretendemos apresentar aqui, demonstram a relevância com que o problema da terra e da reforma agrária no Brasil devem ser tratados neste trabalho.

Precisamos entender, porém que:

A reforma Agrária, como o próprio nome já diz, visa reformar, modificar uma estrutura preexistente que não está funcionando adequadamente aos fins programados. Assim, partindo-se de tal estrutura, dá-se a sua reforma, para atender aos fins programados e que são, geralmente, de interesse da nação (IOKOI, 2005, p. 27).

Ao falarmos sobre reforma agrária no Brasil, não podemos esquecer que ela está intimamente ligada à questão fundiária e à função social da terra, ou seja,

Questão fundiária é a maneira como são estruturadas as propriedades rurais no Brasil. Vê-se que há dois males nesse ponto: grandes latifúndios improdutivos e, do outro lado, minifúndios que não conseguem nem mesmo sustentar a seus proprietários, sendo ambos prejudiciais e contrários aos preceitos sociais. A função social da terra, conceito consagrado, visava basicamente a produção de bens de consumo, com atividades econômicas sustentáveis que permitam ao homem que lavra a terra evoluir econômica e socialmente (IOKOI, 2005, p. 28).

O fato é que no Brasil há uma insuficiência de políticas públicas necessárias para que a terra cumpra a sua função social, apesar da existência de uma diversidade de normas destinadas a reestruturação fundiária.

Segundo Iokoi (2005) é preciso que o governo realize uma política de apoio ao campo, capaz de permitir que o produtor permaneça estável e não seja expulso do campo pelo grande capital.

Apoiados pela CPT (Comissão Pastoral da Terra) e liderados pelo MST, cujas origens históricas abordaremos no capítulo posterior, os trabalhadores rurais expulsos da terra passam a lutar pela conquista da terra, mediante as dificuldades encontradas nesse processo de luta pela reforma agrária, “na década de 1990, as lutas pela terra tornaram-se uma realidade e ganharam a cena nacional e internacional” (IOKOI, 2005, p. 29).

Isto é evidente, principalmente quando analisamos os dados atuais do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) em relação ao número de famílias assentadas no Brasil entre os anos de 1995 a 2006, que constam na tabela abaixo:

Tabela 1: Dados do INCRA

| ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS - NÚMEROS OFICIAIS |               |               |               |                |               |               |               |               |               |               |                |                |                         |               |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|-------------------------|---------------|
| RBs Homologadas 1995 a 2006                              |               |               |               |                |               |               |               |               |               |               |                |                |                         |               |
| SR   | 1995          | 1996          | 1997          | 1998           | 1999          | 2000          | 2001          | 2002          | 2003          | 2004          | 2005           | 2006           | TOTAL GERAL 1995 a 2006 | % REGIÃO      |
| SR-04/GO   | 1.026         | 2.067         | 2.128         | 2.303          | 2.115         | 1.766         | 943           | 657           | 421           | 377           | 2.490          | 3.036          | 19.359                  | 12,38         |
| SR-13/MT   | 9.098         | 7.093         | 10.214        | 9.222          | 8.494         | 8.226         | 10.013        | 6.131         | 3.130         | 10.216        | 10.268         | 7.971          | 100.095                 | 63,90         |
| SR-16/MS   | 280           | 1.625         | 2.564         | 2.361          | 660           | 2.142         | 1.976         | 2.412         | 360           | 3.512         | 6.031          | 2.627          | 26.590                  | 18,98         |
| SR-28/EN   | 0             | 0             | 0             | 2.027          | 1.483         | 1.809         | 1.616         | 807           | 506           | 757           | 1.071          | 519            | 10.595                  | 6,76          |
| <b>CENTRO-OESTE</b>                                      | <b>10.404</b> | <b>10.815</b> | <b>14.906</b> | <b>15.933</b>  | <b>12.752</b> | <b>13.943</b> | <b>14.548</b> | <b>10.007</b> | <b>4.437</b>  | <b>14.861</b> | <b>19.880</b>  | <b>14.153</b>  | <b>156.639</b>          | <b>100,00</b> |
| SR-01/PA   | 2.241         | 10.193        | 9.682         | 7.027          | 4.321         | 1.911         | 2.800         | 2.410         | 3.846         | 7.421         | 14.838         | 20.072         | 86.762                  | 23,40         |
| SR-14/AC   | 1.259         | 2.487         | 2.875         | 2.780          | 1.178         | 1.723         | 2.121         | 741           | 1.314         | 4.201         | 4.026          | 4.595          | 29.110                  | 7,85          |
| SR-15/AM   | 2.089         | 3.278         | 2.818         | 2.500          | 1.271         | 1.556         | 1.519         | 659           | 1.404         | 3.172         | 5.169          | 8.931          | 34.164                  | 9,22          |
| SR-17/RO   | 2.721         | 2.973         | 1.342         | 4.176          | 3.711         | 2.809         | 2.517         | 2.283         | 2.150         | 2.053         | 1.741          | 1.007          | 29.463                  | 7,95          |
| SR-21/AP   | 103           | 665           | 1.092         | 2.434          | 1.021         | 619           | 530           | 548           | 493           | 1.221         | 1.860          | 2.088          | 12.654                  | 3,41          |
| SR-25/RR   | 506           | 3.005         | 2.509         | 2.512          | 1.498         | 81            | 1.896         | 1.145         | 1.356         | 2.835         | 1.432          | 1.829          | 20.604                  | 5,58          |
| SR-26/TO   | 1.552         | 2.071         | 754           | 5.829          | 2.598         | 2.370         | 3.322         | 2.299         | 1.573         | 1.786         | 3.112          | 2.505          | 29.771                  | 8,03          |
| SR-27/MB   | 0             | 0             | 11.375        | 14.580         | 9.587         | 5.421         | 5.161         | 2.373         | 3.868         | 9.085         | 9.195          | 6.886          | 76.511                  | 20,84         |
| SR-30/ST   | -             | -             | -             | -              | -             | -             | -             | -             | -             | -             | 18.000         | 33.700         | 51.700                  | 13,95         |
| <b>NORTE</b>   | <b>10.471</b> | <b>24.682</b> | <b>32.045</b> | <b>41.838</b>  | <b>25.195</b> | <b>16.490</b> | <b>19.865</b> | <b>12.438</b> | <b>16.004</b> | <b>31.774</b> | <b>58.373</b>  | <b>81.573</b>  | <b>370.739</b>          | <b>100,00</b> |
| SR-02/CE   | 2.891         | 3.267         | 3.027         | 5.387          | 3.027         | 742           | 1.463         | 882           | 1.013         | 1.156         | 1.429          | 947            | 25.264                  | 8,14          |
| SR-03/PE   | 743           | 1.567         | 1.955         | 3.155          | 3.705         | 1.332         | 1.250         | 1.800         | 955           | 736           | 3.724          | 5.608          | 26.530                  | 8,54          |
| SR-05/BA   | 3.049         | 1.906         | 5.419         | 6.650          | 6.157         | 4.006         | 3.018         | 1.099         | 2.564         | 5.185         | 5.120          | 4.689          | 49.052                  | 15,50         |
| SR-12/MA   | 7.161         | 7.720         | 9.172         | 9.778          | 10.203        | 8.261         | 7.397         | 8.276         | 4.866         | 11.473        | 16.437         | 13.080         | 113.844                 | 36,68         |
| SR-18/PB   | 1.202         | 2.145         | 1.155         | 1.926          | 1.950         | 1.882         | 1.614         | 565           | 435           | 1.746         | 1.375          | 700            | 16.497                  | 5,31          |
| SR-19/RN   | 1.246         | 1.556         | 2.410         | 2.755          | 2.429         | 1.865         | 2.312         | 599           | 1.026         | 2.481         | 1.901          | 1.016          | 21.608                  | 6,98          |
| SR-22/AL   | 840           | 900           | 1.568         | 1.113          | 737           | 959           | 359           | 292           | 246           | 826           | 1.300          | 306            | 9.278                   | 2,98          |
| SR-23/SE   | 399           | 808           | 454           | 914            | 857           | 1.173         | 483           | 688           | 63            | 521           | 1.400          | 456            | 7.994                   | 2,57          |
| SR-24/PI   | 1.200         | 1.573         | 1.939         | 2.554          | 1.925         | 3.388         | 2.257         | 1.673         | 1.399         | 2.286         | 4.982          | 6.054          | 31.210                  | 10,05         |
| SR-29/MSF  | 0             | 0             | 0             | 0              | 0             | 537           | 627           | 746           | 869           | 2.125         | 2.058          | 2.457          | 9.221                   | 2,97          |
| <b>NORDESTE</b>  | <b>18.551</b> | <b>21.272</b> | <b>27.099</b> | <b>34.432</b>  | <b>30.990</b> | <b>23.995</b> | <b>20.760</b> | <b>16.582</b> | <b>13.256</b> | <b>28.522</b> | <b>39.726</b>  | <b>35.313</b>  | <b>310.498</b>          | <b>100,00</b> |
| SR-09/PR   | 1.374         | 284           | 2.369         | 2.961          | 6.458         | 2.368         | 2.100         | 994           | 317           | 2.720         | 1.837          | 921            | 24.843                  | 60,03         |
| SR-10/SC   | 385           | 673           | 596           | 246            | 873           | 258           | 500           | 186           | 322           | 389           | 402            | 280            | 5.090                   | 12,30         |
| SR-11/RS   | 419           | 1.040         | 1.205         | 927            | 1.987         | 745           | 1.826         | 891           | 399           | 529           | 848            | 856            | 11.454                  | 27,88         |
| <b>SUL</b>   | <b>2.178</b>  | <b>2.007</b>  | <b>4.190</b>  | <b>4.134</b>   | <b>9.298</b>  | <b>3.391</b>  | <b>4.426</b>  | <b>2.041</b>  | <b>1.038</b>  | <b>3.638</b>  | <b>2.987</b>   | <b>2.059</b>   | <b>41.387</b>           | <b>100,00</b> |
| SR-06/MG   | 414           | 1.277         | 1.949         | 2.491          | 2.599         | 1.522         | 2.226         | 998           | 456           | 1.196         | 3.368          | 1.528          | 19.969                  | 48,59         |
| SR-07/RJ   | 341           | 499           | 922           | 49             | 591           | 370           | 340           | 414           | 230           | 181           | 657            | 338            | 4.912                   | 11,46         |
| SR-08/SP   | 503           | 1.086         | 858           | 1.452          | 3.138         | 625           | 1.073         | 655           | 806           | 726           | 2.007          | 1.018          | 13.547                  | 31,81         |
| SR-20/ES   | 50            | 408           | 175           | 765            | 673           | 165           | 238           | 381           | 272           | 403           | 508            | 376            | 4.432                   | 10,34         |
| <b>SUDESTE</b>   | <b>1.308</b>  | <b>3.268</b>  | <b>3.704</b>  | <b>4.757</b>   | <b>7.001</b>  | <b>2.702</b>  | <b>3.877</b>  | <b>2.418</b>  | <b>1.566</b>  | <b>2.459</b>  | <b>6.540</b>   | <b>3.260</b>   | <b>42.850</b>           | <b>100,00</b> |
| (*) OBTENÇÃO TERRAS                                      | -             | -             | -             | -              | -             | 32.465        | 18.972        | -             | -             | -             | -              | -              | 51.437                  | -             |
| <b>TOTAL</b>   | <b>42.912</b> | <b>62.044</b> | <b>81.944</b> | <b>101.094</b> | <b>85.226</b> | <b>92.986</b> | <b>82.449</b> | <b>43.486</b> | <b>36.301</b> | <b>81.254</b> | <b>127.506</b> | <b>136.358</b> | <b>973.550</b>          | -             |

(\*) Nos anos de 2000 e 2001, foram incluídos no comput. 32.465 e 18.972 famílias, respectivamente, referentes a processos em fase de obtenção, sem Relação Beneficiários (RBs) homologadas à época.

Os dados oficiais do INCRA, citados na tabela 1, demonstram que em 1995 estavam assentadas em todo o Brasil 42.812 famílias, passando para 973.560 o número de famílias assentadas até 2006. Devido à luta dos trabalhadores rurais pela conquista da terra, podemos verificar que no período de onze anos, o número de famílias assentadas em todo o Brasil praticamente duplicou.

Baseado em dados do MST (Movimento Sem Terra), isso ainda pode ser considerado muito pouco, se levarmos em conta a alta demanda de trabalhadores rurais que precisam ser assentados e que dependem da terra para sobreviver. Tais dados, publicados em 14/07/2006 pelo próprio MST, revelam que o número de famílias acampadas em 1990 era de 12.805 famílias, saltando para 127.872 famílias em 2005. Esses dados além de justificarem a necessidade urgente do Estado em realizar a reforma agrária para atender o número elevado de famílias rurais que necessitam da terra, também comprovam o grande crescimento da luta pela terra no Brasil, provocado pela crescente expropriação da terra pelo grande capital, que expulsa da terra o pequeno produtor, os trabalhadores volantes, que lutam para permanecer no campo.

Já em relação aos assentamentos de reforma agrária, principalmente aqueles ligados ao MST, a tabela abaixo revela os seguintes dados:

Tabela 2: Dados do MST

**Assentamentos do MST em 2004**

| <b>UF</b> | <b>Nº assentº</b> | <b>Famílias assentadas</b> |
|-----------|-------------------|----------------------------|
| AL        | 17                | 3.029                      |
| BA        | 64                | 4.188                      |
| CE        | 231               | 9.317                      |
| DF        | 26                | 1.050                      |
| ES        | 59                | 2.261                      |

|    |     |        |
|----|-----|--------|
| GO | 17  | 1.200  |
| MA | 43  | 4.747  |
| MG | 11  | 427    |
| MT | 30  | 3.890  |
| MS | 25  | 25     |
| PA | 10  | 2.226  |
| PB | 25  | 1.904  |
| PE | 240 | 16.774 |
| PI | 17  | 1.333  |
| PR | 255 | 16.000 |
| RJ | 11  | 1.508  |
| RN | 44  | 2.798  |
| RO | 13  | 1.646  |
| RS | 286 | 11.242 |
| SC | 124 | 5.000  |
| SE | 99  | 5.329  |

|              |             |                |
|--------------|-------------|----------------|
| TO           | 130         | 457            |
| SP           | 130         | 10.000         |
| <b>Total</b> | <b>1649</b> | <b>105.466</b> |

Fonte: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br) em jul./2006.

Os dados acima demonstram que, até 2004, o MST possuía 1649 assentamentos por ele organizados. Esses assentamentos estavam constituídos por 105.466 famílias. Desse total, só no Estado de São Paulo, eram 10.000 famílias distribuídas em 130 assentamentos.

Quando analisamos as experiências de reforma agrária no Estado de São Paulo, podemos notar que mais de 400 mil hectares foram destinados à reforma agrária. São terras devolutas, ou seja, aquelas que pertenciam ao Estado e foram ocupadas indevidamente pelos chamados “empresários rurais, que hoje se valem do pomposo nome de “agronegócio” para escamotear uma prática agrícola predatória que, especialmente na região do Pontal do Paranapanema, constituiu verdadeira política de terra arrasada” (BÔAS, 2005, p. 11).

Alguns pesquisadores, tais como Ferrante (1994), Whitaker (1995), D’Aquino (1995), Bergamasco (1996) que têm concentrado seus estudos e pesquisas nos Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo nos últimos anos, procuram demonstrar o surgimento de novos espaços sociais, que são os assentamentos de reforma agrária, além do aparecimento de uma nova categoria social em formação, representada pelos trabalhadores rurais assentados.

Contrariando as teorias expostas na primeira parte deste capítulo, as quais apontam o fim do campesinato ou a sua proletarização, esse trabalho busca compreender os assentados rurais e os assentamentos de reforma agrária, como novos sujeitos em novos espaços sociais. Conforme apontam as discussões dos autores mencionados no parágrafo anterior, temos então novos espaços e novos atores no campo.

Neste sentido, com base nos estudos elaborados por Whitaker (1995), buscamos compreender os assentamentos como espaços em construção, ou seja, aquele caracterizado por constantes transformações. Tal espaço é constituído pelo próprio local – geográfico - onde o sujeito assentado constrói a base material da sua existência, e pelo espaço social – abstrato – no

qual produzem as suas representações e que é caracterizado pelas suas múltiplas dimensões. O fato é que ocorrem variadas e constantes intersecções e relações dialéticas entre esses dois espaços, o que constitui a totalidade da existência humana.

Desta forma, devemos compreender os assentamentos de trabalhadores rurais como espaços nos quais os sujeitos assentados re-estabelecem a diversidade social. Isso se dá através da criação de estratégias que compõe a luta intensa pela permanência na terra, o que faz alterar o espaço e a sociabilidade, fazendo surgir os novos atores em novos espaços no campo (WHITAKER, 1995).

Essa dinâmica se comprova ainda mais quando analisamos o momento no qual o trabalhador rural torna-se um assentado. Neste momento, ele estabelece com a terra uma relação que ultrapassa a mera dependência econômica, pois ela passa a ser um local de vida e socialização, onde seus filhos nascem e crescem e onde a família passa a viver as situações da vida cotidiana, que vão desde as festas e atividades religiosas realizadas no assentamento, até a simples visita dos vizinhos e parentes (BÔAS, 2005).

Esta forma de olharmos para os assentados, nos faz acreditar que ele deve ser visto sempre a partir da relação que possui com a terra, como sendo um sujeito da terra, que faz parte dela, pois a terra para o assentado tem um significado especial, pois deixa de ser apenas um lugar de negócio e torna-se também um local de moradia, de lazer e cultura, de memória, pois é onde está sua família. Mas, esses sujeitos não devem ser vistos como um indivíduo qualquer, devem ser pensados como parte de um sujeito social que surge como produto do seu passado de luta pela terra e luta pela busca de alternativas de sobrevivência (BERGAMASCO; FERRANTE; D'AQUINO; 1990).

Ao analisarmos a luta desses trabalhadores rurais pela conquista da terra, notamos que o primeiro espaço conquistado é o do acampamento. Apesar de provisório, esse espaço possui grande significado para esses trabalhadores, já que se constitui também como parte integrante do processo de construção das suas identidades. No acampamento, entendido pelo senso comum como o primado da desordem e da invasão, encontramos uma rigorosa organização do espaço físico e social, e é nele que o trabalhador rural luta para sobreviver. É nesse espaço que esse trabalhador passa a se reconhecer como sujeito político e social, que sai do anonimato e começa a criar consciência de classe (CALDART, 2004).

Assim, esse processo de ocupação e desocupação das terras que vai ser o grande responsável pela ruptura das identidades e desarticulação cultural dos trabalhadores rurais e, por sua vez

Essa ruptura, fruto da desarticulação existente provocada pelos processos migratórios, gera fragmentos culturais. A partir desses fragmentos e do universo atual em que vivem os assentados, é que ele busca a reconstrução cultural para a construção da sua identidade e posterior cidadania, uma identidade que liga o assentado a terra, fazendo-o acreditar que é parte da terra (MACHADO, 2000, p. 50).

Mas o fato de serem migrantes os coloca em contato com diversas experiências de luta pela terra, gerando um movimento de busca de alternativas de sobrevivência no meio rural, sem implicar o assalariamento.

Assim, quando verificamos as origens desses assentados, constatamos que elas são bastante diferenciadas. Esses trabalhadores assentados, na sua maior parte, são trabalhadores oriundos do meio rural, que foram expulsos deste meio por força do capital industrial. Segundo Bergamasco; Ferrante; D'Aquino (1990), podemos encontrar nos assentamentos a presença de ex-parceiro, ex-arrendatário, ex-pequeno-proprietário, ex-posseiro, bóia-fria, desempregado rural e urbano, trabalhador do setor de serviços vivendo na economia clandestina ou fazendo bicos na cidade. Quanto ao processo migratório, algumas pesquisas apontam a existência de um grande contingente de nordestinos que, expulsos pela seca, ou pelo grande capital do lugar de onde nasceram e cresceram, vêm para cá, trazendo suas esposas e filhos. Há também grande quantidade de mineiros, tanto aqueles que foram expropriados das terras comunais que serviram ao reflorestamento, assim como aqueles que trabalharam na agricultura canavieira no interior de São Paulo e nos cafezais paranaenses.

Conquistada a terra, o assentamento torna-se um novo local de convivência social para os trabalhadores rurais, onde passam a viver um processo de re-socialização para a construção desse novo espaço, o qual é constituído por meio de muita diversidade, exigindo que suas identidades sejam reconstruídas e desconstruídas através das atividades realizadas no interior do assentamento (FERRANTE et al, 1994).

Para demonstrar como a diversidade se manifesta no espaço em construção precisamos nos remeter aos estudos elaborados por Whitaker (1995). Segundo ela, não podemos ignorar o

fato de que um assentamento de reforma agrária não existe em um vácuo social, visto que ele é composto por homens e mulheres que vivem num sistema socioeconômico caracterizado pela competição e pelo individualismo exagerado. Apesar do Estado ter ignorado esses sujeitos, eles emergiram da situação com suas mediações específicas, organizando-se da melhor forma possível. Essa atitude possibilitou que as famílias criassem e multiplicassem as alternativas para se manterem na terra, que vão “desde o individualismo reforçado pelo sistema inclusivo (mas sempre com base em laços familiares) até formas de cooperativa possíveis na situação” (WHITAKER, 1995, p. 70).

Um dado importante a ser considerado é o que demonstram os estudos realizados por Ferrante et al. (1994) acerca dos assentados, que, na sua maioria, normalmente ex-bóias frias em significativa dimensão e muitos de segunda geração, são sujeitos que possuem uma forte relação com a terra, devido ao fato que na origem da sua socialização, vivenciaram junto a seus familiares, um intenso processo de migração campo-cidade, ou ainda, da crescente proletarização do homem do campo.

Isso torna evidente uma característica marcante do assentado enquanto novo sujeito social, principalmente quando analisamos a trajetória deles ou a de seus familiares. Os assentados possuem como elementos constitutivos um passado de lutas e apropriação da terra como acontecimentos e experiências vivenciadas por seus pais ou avós. Isto quer dizer que, mesmo que o trabalhador rural esteja inserido numa relação de assalariamento no momento anterior à constituição do assentamento, isso não implica no desenraizamento da situação anteriormente vivida por ele ou seus antepassados (FERRANTE et al, 1994).

Mas voltando a questão da conquista da terra, quando isso ocorre, os assentados passam a viver em situações precárias, o que revela o descaso do Estado para com eles, e o que leva diversas famílias a deixarem o assentamento. Uns se vão e outros chegam com novas alternativas e novas mediações para vencer as dificuldades de permanência na terra, alterando e transformando de forma dinâmica e complexa o espaço do assentamento. Para os assentados, não basta estar na terra. Será preciso criar condições para permanecer nela, o que significará a garantia de sobrevivência e melhores condições de vida. Uma das alternativas encontradas é a lavoura de subsistência que possibilita a comercialização do excedente e é utilizada como recurso para a sobrevivência da família. Esse tipo de agricultura permite que a família esteja bem

alimentada, deixando seus membros saudáveis e em condições muito melhores do que quando habitavam os centros urbanos (MACHADO, 2000).

Segundo Ferrante (1994), diferentemente do camponês que reage à expulsão do lugar onde sempre viveu, o assentado luta para reorganizar seu modo de vida. Essa luta se dá contra as diversas estratégias formuladas pelos patrões para tirá-los do mercado de trabalho e pela conquista de melhores condições de sobrevivência. Lutam para reingressar na terra e recomeçar sua vida.

É por isso que quando analisamos o movimento percorrido pelos trabalhadores rurais assentados, não podemos conceber o assentamento como um espaço regido absolutamente pelas leis do capital. Ele deve ser entendido como o desdobramento de lutas, o que

Implica vê-los em movimento, como parte de uma história de distintos tempos sociais, vivida por múltiplos sujeitos sociais que têm as fronteiras de seu mundo demarcadas por pressões, atritos e lutas. Não teria sentido analisá-los em si mesmos, como expressão de uma política perversa ou benéfica. Nesse retrato, o modo de vida é pensado como expressão relacional das mudanças que se processam nas diferentes dimensões—culturais, econômica, política – dos agentes envolvidos na construção dos assentamentos (FERRANTE et al, 1994, p. 77).

Com as reflexões até aqui desenvolvidas, pudemos concluir que no Brasil, os trabalhadores assentados surgem como uma nova categoria social em formação, cujos sujeitos apresentam uma forte ligação com a terra, e uma identidade cultural própria e que, apesar de todas as dificuldades, resistem das mais diversas formas, caminhando na conquista da cidadania, construindo e ocupando seus espaços na difícil convivência com o espaço urbano e com o capitalismo excludente, o que parece contrariar o marxismo ortodoxo no que se refere à proletarianização do campesinato.



## **CAPÍTULO IV – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO MST: A SAGA DE UMA HISTÓRIA**

### **4.1. A POLÍTICA AGRÁRIA DO REGIME MILITAR – PÓS 64**

No 1º capítulo deste trabalho refletimos sobre a problemática da educação rural no Brasil, desde o período colonial até os nossos dias e constatamos um descaso das autoridades brasileiras em auxiliar o seu funcionamento. Constatamos, ainda, que o estado vem se reocupando, desde aquela época, em atender somente as vontades das elites locais e suas necessidades urbanocêntricas de desenvolvimento industrial e capitalista.

Neste capítulo, pretendemos discutir a origem do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e a sua trajetória na luta pela reforma agrária e conquista da cidadania, que vai influenciar diretamente a concepção de educação por ele adotada. Assim, iniciaremos nossa reflexão com base no processo histórico de transformação da agricultura brasileira, o qual se deu a partir da política agrícola desenvolvida pelo regime militar a partir da década 60.

A proposta em elaborar esse recorte histórico se dá pelo fato de observarmos que a proposta militar em acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo, com base na modernização da agricultura, provocou um movimento muito intenso de expulsão e expropriação da terra de pequenos e médios agricultores e de trabalhadores rurais.

Desta forma, pretendemos demonstrar a partir de uma totalidade histórica, quais as influências que o movimento dos trabalhadores rurais sem terra recebeu e de que maneira elas contribuíram na sua concepção e no projeto de educação por eles idealizado.

Como já sabemos através de vários estudos, o MST surgiu no início da década de 80, especialmente na região centro-sul do Brasil, em decorrência da luta pela conquista da terra, e generalizou-se, atingindo diversas regiões brasileiras através de movimentos sociais organizados.

Nesse sentido, é importante entendermos alguns fatores que contribuíram de forma substancial para a organização de uma luta que se estabeleceu no campo nesse período e que

continua até os dias de hoje. Para compreendermos melhor como se deu a origem e constituição do MST é necessário realizarmos uma breve reflexão acerca da questão agrária no Brasil, discutindo os efeitos do modelo econômico implantado pelos militares, que assumiram o poder em 1964 e nele permaneceram ao longo de vinte anos.

#### **4.1.1. A modernização agrícola: os efeitos do projeto militar de desenvolvimento do capitalismo no campo**

Quando tratamos de questões que envolvem a política agrária no Brasil e os efeitos dela decorrentes, que possibilitaram o surgimento de diversos movimentos sociais no campo, dentre eles o MST, precisamos reportarmo-nos a um período histórico relevante, que é o período pós-1964. Neste período, os militares, por meio de um golpe, assumiram a administração do governo federal, instituíram uma ditadura que perdurou por vinte anos na história política do Brasil, promovendo, nesse período, diversas transformações na agricultura brasileira.

O motivo pelo qual analisei tal período foi o fato de que, justamente essas mudanças no campo, impostas pelo regime militar, contribuíram de forma significativa para, dentre diversos motivos, favorecer de um lado os grandes grupos empresariais, que passaram a investir na agropecuária e, do outro, para o surgimento de movimentos sociais no campo, principalmente o MST.

Conforme Fernandes (1996), o regime militar, na incumbência de desenvolver o capitalismo no campo, não mediu esforços para isolar parcialmente o poder dos coronéis, históricos representantes do latifúndio no Brasil, e ainda procuraram conter o avanço dos movimentos sociais no campo.

O fato é que o coronelismo<sup>19</sup> por várias décadas influenciou de forma significativa o processo político brasileiro, o qual consagrou-se, ainda nos primeiros anos da República do Brasil, como um sistema de troca de favores e clientelismos. Porém, os coronéis representavam uma ameaça à política agropecuária que os militares pretendiam desenvolver pois, enquanto

---

<sup>19</sup> O coronelismo se caracterizou pelo rígido controle dos chefes políticos sobre os votos do eleitorado, constituindo os “currais eleitorais” e produzindo o chamado “voto de cabresto”. Isto é, o eleitor e o seu voto ficavam sob tutela dos coronéis, que deles dispunham como coisa sua (MARTINS, J. S., 1981, p 46).

detentores das relações de poder estabelecidas no campo, não tinham o interesse em dividi-las com outros grupos capitalistas interessados em investir na agricultura brasileira. Não foram permissivos a essa política de desenvolvimento capitalista no campo proposta pelos militares e, por isso, foram por eles isolados.

A política econômica de desenvolvimento agrário exercida pelos militares conseguiu enfraquecer o poder dos coronéis, possibilitando um fortalecimento dos movimentos de resistência surgidos no campo com a implantação dessa política (MARTINS, J. S., 1984).

Assim, foi durante os anos da ditadura militar que o MST surgiu como forma de resistência ao modelo de desenvolvimento da agricultura no Brasil, implantado pelos militares. Esse momento se instaurou, como já foi colocado anteriormente, a fim de se desenvolver o capitalismo no campo.

Antes de discutirmos aqui a origem do MST, retornemos à questão proposta no início deste capítulo, ou seja, voltemos a tratar dos diversos efeitos da política agrícola adotada pelos militares, os quais promoveram, nesse setor da economia nacional, uma intensa transformação a partir de 1964, e, especificamente, entre os anos de 1965 e 1985.

Sabemos, conforme Martine e Garcia (1987) que as transformações promovidas na estrutura agrária brasileira datam dos anos 30 com o processo de substituição de importações de bens de consumo e, dos anos 50, com a implantação de um extenso parque industrial que pretendia acelerar as substituições das importações de bens de capital no Brasil.

Porém, só a partir de 1964, devido a implantação de uma nova visão de desenvolvimento adotada pelos militares, que a transformação das estruturas agrícolas foi realmente efetivada. Tendo uma visão ideológica de modernização conservadora, os militares passaram a promover a industrialização do país, o qual passava por uma grande ascensão econômica provocada pelo “milagre brasileiro”<sup>20</sup>. Tal fenômeno permitiu aos militares formar alianças, ou privilegiar as formas modernas de produção agrícola. Para isso, implementaram uma política de

---

<sup>20</sup> “Após 1968, o ciclo de conjuntura no Brasil entrou numa fase de crescimento acelerado. Taxas de crescimento extremamente elevadas foram alcançadas e mantidas, enquanto a inflação – o termômetro das contradições subjacentes a este crescimento – declinava, acabando por se estabilizar num nível comparativamente baixo, face a experiência dos anos precedentes. Dado o evidente interesse em atribuir esta fase de crescimento rápido com pouca inflação ao novo regime político institucional, tudo contribuía para a reencenação do velho “ufanismo” sob nova roupagem: o “milagre econômico” (SINGER, 1977, p. 9).

desenvolvimento agropecuário que produziu uma grande modernização do campo, o que resultou em alguns efeitos relevantes para a sociedade campestre.

Segundo Graziano da Silva (1996, p. 30)

A modernização da agricultura consiste num processo genérico de crescente integração da agricultura no sistema capitalista industrial, especialmente por meios de mudanças tecnológicas e de ruptura das relações de produção arcaicas e do domínio do capital comercial, processo que perpassa várias décadas e se acentua após a década de 60.

Para o autor citado, a constituição do processo de modernização da agricultura deve ser analisada a partir de três momentos significativos, para nos ajudar a compreender os rumos do desenvolvimento agrícola da sociedade brasileira.

O primeiro momento deu-se com a constituição dos Complexos Agroindustriais<sup>21</sup> na década de 70, quando passa a existir uma intensa relação entre a agricultura e os diversos setores industriais que produzem para ela. Os Complexos Agroindustriais só vão se consolidar de fato, através do capital financeiro, com a implementação, pelo governo federal, de uma política de crédito e financiamento direcionada à agroindústria. Essa política inicia-se em 1965, com a criação do FUNAGRI (Fundo Geral para a Indústria e Agricultura) e de outros incentivos fiscais criados no decorrer da década de 70. As relações intersetoriais entre agricultura e indústria só se tornaram intensas e estáveis quando o setor de máquinas e insumos se instalaram no país. Nas palavras de Graziano da Silva (1996) isso significa que a integração entre a agricultura e a indústria, com sua imposição tecnológica sobre a produção agrícola, só foi possível na medida que se pôde assegurar a oferta de equipamentos, insumos e variedades agrônomicas compatíveis ao desenvolvimento técnico imposto à agricultura brasileira. Como resultado dessa política de desenvolvimento dos Complexos Agroindustriais, observa-se que a agricultura passa a estar subordinada à dinâmica da indústria, tornando-se mais forte as relações intersetoriais e intensificando-se a união entre a base técnica e o fluxo de capitais entre a indústria e a agricultura. O segundo momento da modernização do campo surge na medida que a indústria vai

---

<sup>21</sup> O ponto fundamental que qualifica a existência de um complexo é o elevado grau de relações interindustriais dos ramos ou setores que o compõem. É verdade que desde o final do século XIX já havia segmentos agrícolas com fortes relações com indústrias processadoras (óleos, açúcar, por exemplo); mas quando se fala em complexo agroindustrial, a qualidade dos vínculos intersetoriais também importa, tratando-se agora de relações de dominação (técnica econômica e financeira) do segmento industrial sobre a parte agrícola do complexo (GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 31).

conquistando o seu espaço na dinâmica da atividade agrícola, marcando assim, a industrialização da agricultura. Esse momento pode ser entendido como o período em que a indústria torna-se essencial para o processo de modernização agrícola, pois é ela que passa a comandar e controlar todo o processo de mudança na base técnica necessária à produção rural, o que só foi possível com a instauração da indústria pesada no Brasil. Para Martine e Beskow (1987), devido a esse processo, a agricultura passou a ter papel muito significativo na medida que, além de produzir matérias-primas e alimentos, também se constituiu como um importante mercado para o parque industrial produtor de máquinas e insumos agrícolas.

Esse processo de mudança na agricultura brasileira, em relação a períodos anteriores, demonstra que ela passou a crescer em função das demandas da industrialização agrícola. Isso quer dizer que este setor da economia nacional sofreu uma intensa transformação, na proporção que toda a produção agrária no Brasil vai ser determinada pelas necessidades de matérias-primas para a agroindústria. Essa situação vai influenciar diretamente o desenvolvimento e a expansão do mercado da indústria de bens de capital, pois o setor industrial passa a produzir máquinas e insumos agrícolas para atender as demandas proporcionadas pelo mercado da agroindústria. Para Graziano da Silva (1996), a partir desse momento, o desenvolvimento da agricultura passa a depender da dinâmica da indústria, pois grande parte de seus setores integram-se a ela, promovendo um funcionamento conjunto.

Evidentemente que esses dois momentos, pelos quais passaram a agricultura brasileira, possibilitaram afirmarmos que ela sofrera uma grande transformação em toda a sua dinâmica a partir dos anos 60, mais precisamente, a partir de 1965, quando se desenvolveu um novo padrão agrícola decorrente das mudanças na estrutura produtiva em função das novas articulações com a economia global.

Conforme apontam Martine e Garcia (1987) a efetivação desse novo modelo agrícola, implementado durante o regime militar que integrava consideravelmente, a produtividade agrícola ao parque industrial nacional, só efetivou-se, no entanto, devido à internacionalização de um pacote tecnológico conhecido como “Revolução Verde”<sup>22</sup>, introduzido no Brasil em meados

---

<sup>22</sup> Revolução Verde foi um pacote tecnológico composto de sementes melhoradas, mecanização, insumos químicos e biológicos que prometia viabilizar a modernização de qualquer país, acelerando a produção agrícola através de sua padronização em bases industriais. Implantado na agricultura norte-americana desde a década de 30. Esse modelo foi parcialmente aplicado no mundo inteiro (MARTINE; BESKOW, 1987, p. 20).

dos anos 60. Esse pacote chegou ao Brasil num momento importante, pois ele havia se aperfeiçoado, no que diz respeito às pesquisas voltadas para a melhoria das sementes e combinações de fertilizantes. Sua adoção só foi possível porque o parque industrial brasileiro foi suficientemente capaz de atender às exigências técnicas que o pacote determinava. Para os últimos autores referendados, além desse fator interno, externamente a agricultura brasileira foi beneficiada pela alta dos preços de alguns produtos comercializados no mercado internacional, o que favoreceu o cultivo de determinadas culturas, fazendo com que passassem a ter maiores demandas de mercado ao sentirem-se atraídas pelos preços praticados no mercado exterior.

Em outros termos, a Revolução Verde, através do seu discurso ideológico de modernização agrícola, favoreceu apenas o interesse do grande produtor agrícola, detentor de capital, em detrimento do pequeno produtor que, sem o capital necessário para investir no seu processo de produção agrário não possuía as mínimas condições de competir. Submetiam-se às condições do mercado capitalista, permitindo prevalecer as leis do capitalismo selvagem que promovem a exclusão social. Além disso, realmente o que se viu a partir daí, foi uma dependência ao mercado externo, provocada por esse modelo de desenvolvimento, o qual exigia dos produtores agrícolas um aumento na produção e na produtividade. Tal situação provocou o fim de algumas culturas e a substituição por outras que possuíam melhor preço no mercado externo. Martine e Beskow (1987) afirmam que os preços atrativos do mercado internacional erradicaram certas culturas que foram substituídas por outras, o que exigiu uma reestruturação da produção agrícola interna.

Assim, o resultado desse avanço da industrialização no campo foi a transformação do processo de trabalho agrícola, que vai atingir diretamente o trabalhador rural. As mudanças na base técnica, a necessidade de se reorganizar o processo produtivo, a falta de trabalhador especializado e a substituição do trabalho humano pela máquina vão fazer surgir no campo a mão-de-obra assalariada. Nesse contexto, surge o proletariado rural que, estando vinculado às fases específicas do processo produtivo, manejando máquinas ou exercendo trabalho manual, acabam tendo seu trabalho subordinado diretamente ao capital, os quais, dificilmente conseguirão, pelo fruto do seu trabalho, livrarem-se dessa submissão ao capital e não criarão formas autônomas de controle do processo produtivo.

É nesse contexto que vai se dar o terceiro momento de modernização da agricultura, marcado pela integração do capital financeiro ao setor agrícola. Através de uma política

específica de financiamento agrícola, o Estado pretendia promover, sustentar e dinamizar a modernização da agricultura.

O problema é que a partir dos anos 80, a política de créditos que o Estado até então adotava, é substituída por um sistema de financiamento geral, atraindo a atenção de setores do mercado financeiro que passam a financiar o setor de produção agrícola. Porém, essa política só contribuiu para promover ainda mais a desigualdade no campo, possibilitando a concentração de riqueza – terras e capitais – nas mãos dos grandes proprietários rurais.

Conforme Ianni (1984) à medida que se desenvolvia e se intensificava a industrialização e a urbanização, a agricultura acabava por se submeter, cada vez mais, às exigências do capitalismo industrial, levando o trabalhador rural a estar diretamente vinculado a essa nova dinâmica, expropriando-o da terra e tornando-o um proletário.

Um dado relevante que deve ser observado, conforme demonstram Martine e Garcia (1987), é que, com o processo de modernização implantado na agricultura, a oferta de empregos estáveis foi reduzida drasticamente ao longo do ano. Surgiram trabalhadores rurais temporários, categoria dentre os trabalhadores agrícolas que mais cresceu durante a década de 70. Para Graziano da Silva (1981) o trabalho temporário é um grande indicativo do processo de expropriação que demonstra o desenvolvimento do capitalismo no meio rural. Conforme esse autor, o trabalhador temporário é representado não só pelos despossuídos de terras, mas também por pequenos proprietários, posseiros, parceiros que se assalariam temporariamente em algumas épocas do ano, devido à impossibilidade de reproduzirem suas necessidades satisfatoriamente.

Na verdade, para Ianni (1984) o que ocorre é a subordinação da agricultura à indústria e a do campo à cidade pois, ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento das classes sociais do campo, multiplicam-se e consolidam-se os laços entre as classes sociais rurais e urbanas. Esse acontecimento faz com que as classes de origem urbano-industrial, preferencialmente burguesia industrial, bancária e comercial acabam por expropriar as classes dos trabalhadores rurais, as quais são levadas a servir de estoque de mão-de-obra para as atividades centradas na cidade.

Devemos entender, então, que a necessidade de se desenvolver uma intensa relação da agricultura com o setor industrial e comercial, provoca uma grande relação de dependência da economia agrícola ao capital financeiro e monopolista. Na medida que esse fenômeno consolidasse, a proletarização avança, submetendo o trabalho ao capital e promovendo o desenvolvimento e

a redefinição do campesinato, do latifundiário, da burguesia urbano-industrial capitalista e da burguesia nacional e estrangeira. Nota-se, deste modo, que a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no campo provocou um crescente desenvolvimento das classes sociais rurais altamente articuladas às classes sociais urbanas.

Por outro lado, Singer apud Ianni (1984), vai chamar a atenção para o avanço do capitalismo no campo e o grande crescimento da força de trabalho familiar<sup>23</sup>. Considera que esses fatos fizeram aumentar os arrendatários e ocupantes de terras, sendo que o aumento elevado desses últimos proporcionou o intenso crescimento da agricultura de subsistência.

Ao analisarmos os fatos de maior destaque do processo de modernização da agricultura no Brasil, verificamos que o Estado teve uma ação específica para desenvolver seu projeto modernizante, porém, nenhuma medida compensatória foi tomada em relação aos efeitos sociais, econômicos e naturais que o processo de modernização provocou. Apesar das mudanças decorrentes desse processo, o que não se viu, de fato, foi, por exemplo, a alteração da secular estrutura fundiária, pois o governo militar continuou garantindo totais e irrestritos benefícios econômicos aos grandes produtores e proprietários de terras rurais. Esses detentores do latifúndio no Brasil apoiavam, incondicionalmente, a política agrícola desenvolvida pelos militares.

Para Graziano da Silva (1982) o processo de modernização implantado pelos militares priorizou a grande propriedade, revelando uma sólida aliança entre essa última e o capital, o que anulou qualquer proposta para democratizar a propriedade da terra. Assim, os militares promoveram uma política de subsídios fiscais e financiamento da modernização tecnológica a grupos econômicos interessados em se ocupar da atividade agropecuária no Brasil, iniciando um processo de modernização tecnológica da agricultura brasileira. O propósito era o de atender aos interesses produtivos do grande latifúndio e do setor empresarial que representava o capital internacional, os quais passaram a comercializar a sua produção com o mercado externo.

A implantação desse modelo procurou estabelecer políticas de favorecimento somente aos grandes grupos econômicos e grandes produtores agrícolas, a fim de que eles pudessem produzir em larga escala, a um custo bastante baixo. A intenção era possibilitar a venda dessa produção ao mercado externo. Nesse caso, o pequeno e médio produtor, órfãos de uma política agrícola e

---

<sup>23</sup> Paul Singer observou um aumento no número dos responsáveis pela exploração agrícola, que saltou de 3 337 769 em 1969 para 4 924 019 em 1970. A proporção de arrendatários cresceu de 17,4% para 20,17% e a de ocupantes de 10,7% para 16,1% (IANNI, 1984).

econômica que não era favorável aos seus interesses e suas necessidades, continuavam a produzir de forma arcaica e tradicional, a um custo muito elevado, não tendo as mínimas condições de competir com o grande produtor. Esse, por sua vez, com o auxílio da tecnologia no campo, produzia em grande quantidade e a um custo bem inferior, tornando a concorrência desleal e desigual, eliminando do mercado o pequeno e o médio produtor.

Assim, muitos trabalhadores são expropriados do trabalho e do seu meio de produção e, em pouco tempo, acabam contribuindo para o crescimento e sedimentarização das relações de trabalho assalariado no campo.

#### **4.1.2. O militarismo e a luta pela terra: o Estatuto da Terra**

Quando falamos da política de desenvolvimento agrário implementada pelos militares durante os anos em que governaram o Brasil, as reflexões e os estudos elaborados por diversos estudiosos a respeito do assunto procuram demonstrar, como vimos anteriormente, o grande esforço desses governantes em desenvolver um capitalismo forte no campo, que resultou no processo de modernização da agricultura que, se por um lado criou uma nova dinâmica na estrutura agrária brasileira, por outro resultou em sérias conseqüências sociais para os trabalhadores rurais. Excluídos da terra, da qual dependiam exclusivamente para sobreviver, foram transformados em verdadeiros assalariados rurais.

A medida que esse processo de exclusão social acaba se estabelecendo no campo e ali se sedimenta, dá-se início a um processo de tensão na sociedade rural que começa a ser visto com preocupação pelas autoridades militares. Essas tensões, que marcam distintamente os movimentos sociais no campo - e sobre as quais pretendo discutir detalhadamente mais adiante - passam a ser combatidas pelo regime militar que tinha como alvo, impedir a todo custo, o crescimento das lutas camponesas e o fortalecimento político dos trabalhadores rurais.

Conforme anuncia Martins, J. S. (1984), a partir de 1964, aqueles que juntamente com os militares articularam o golpe militar, não estavam também dispostos a pagar o preço de uma mudança na estrutura fundiária nacional, a qual se daria pela intensa modificação do regime de

propriedade da terra, exigida incondicionalmente pelos trabalhadores rurais por meio da reforma agrária.

Desta forma, o Estado militar passa a utilizar-se de diversas estratégias de combate, desmobilizando os grupos que surgem nos conflitos, desmoralizando-os, condenando-os, prendendo e até mesmo torturando as lideranças desses movimentos e de outras entidades e instituições que os apoiavam. Passam também a disseminar uma ideologia capaz de intervir diretamente na vida da população rural, por meio da criação de instituições e programas que estavam submetidos diretamente ao controle do Estado.

Segundo Martins, J. S. (1984) no início dos anos 60, anteriormente ao golpe militar, o Estado já se preocupava com o crescimento das lutas sociais no campo, em favor da reforma agrária. Exemplo disso foi a criação, em 1962, do GETSOP (Grupo Executivo de Terras do Sudoeste do Paraná), organismo que pertencia à Casa Militar da Presidência da República e atuava para combater os graves problemas da luta no campo no Paraná.

Não podemos deixar também de fazer referência à criação, em 1963, do Estatuto do Trabalhador Rural.

Conforme aponta Silva, F. C. T. (1990, p. 284),

O primeiro passo concreto em direção a uma solução do impasse econômico e político no campo foi a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, influenciado pelas teses de generalização das relações de produção capitalistas, inclusive no campo. O Estatuto estabelecia a extensão ao campo da legislação social – criada e ampliada sucessivamente nos vários governos de Getúlio Vargas -, assegurava o salário mínimo, jornada de oito horas etc.

Para esse autor, a oficialização do Estatuto do Trabalhador Rural provocou um efeito social negativo para os trabalhadores rurais que dependiam do trabalho na agricultura para sobreviverem. Muitos desses trabalhadores foram expulsos do campo devido a muitos proprietários rurais negarem-se a pagar o custo econômico da legislação social (SILVA, F. C. T., 1990).

Para Martins, J. S. (1986), a criação de uma legislação do trabalho rural, apesar de ser considerada uma conquista do trabalhador agrícola, serviu como instrumento de contenção dos conflitos sociais no campo que se estendiam pelo Brasil a cada dia e passou a tratar as questões relativas aos vínculos e posses da terra como questões trabalhistas, visto que os tribunais, na

maioria das vezes, ao invés de conceber indenizações pela terra perdida, concebiam indenizações pelo trabalho realizado na terra. Além disso, o movimento da luta pela terra envolvia diretamente a clientela eleitoral dos grandes proprietários, que começaram a perder prestígio, enfraqueceram politicamente, ao mesmo tempo que passaram a ver o próprio direito de propriedade ameaçado pelo avanço da luta pela reforma agrária. Foi necessário, então, conceber direitos aos trabalhadores rurais para que tivessem os seus direitos à propriedade mantidos e invioláveis. Conceber esses direitos era uma garantia de combater a crescente luta pela reforma agrária.

Isso é o que também afirma Gnaccarini (1980) sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Para esse autor, este documento foi aprovado por segmentos que desejavam uma mudança nas relações sociais do campo e tratou de definir as especificidades do trabalho rural, cindindo o discurso daqueles que lutavam pela reforma agrária. Regionalizou, também, a luta pela terra, pelo fato de contemplar alguns elementos substanciais que determinavam as relações no campo e que eram tidos como bandeiras de luta do movimento reformista.

No entanto, apesar da aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural estender para o campo a proteção legal ao trabalhador rural, visto que a legislação trabalhista estava direcionada especificamente ao trabalhador urbano, o documento apresentou diversas falhas na sua elaboração. Conforme explica Prado Júnior (1979, p. 148), “o Estatuto, na forma como ele se apresenta, revela claramente a displicência com que foi elaborado, o que resultou na insuficiente informação e preparação de seus redatores acerca da realidade brasileira”.

Para Prado Junior (1979), por falta de um debate mais aprofundado das questões centrais de que trata o Estatuto, como por exemplo, o fato de não se levar em conta as diferentes e aviltantes relações de trabalho existentes no setor agrário brasileiro, impediu-se, efetivamente, de se realizar um grande avanço econômico e social da questão fundiária no Brasil. Porém, o autor avalia que, pelo fato do Estatuto do Trabalhador Rural ter sido redigido de forma inadequada, no que se refere às relações de trabalho e exploração no campo, ele revela a falsa idéia de reforma agrária proposta pelo governo militar, o qual, por meio desse documento, adotou medidas para a manutenção do latifúndio. Ainda, de acordo com o autor em referência, a reforma agrária só se daria na sua plenitude pelo efeito das lutas reivindicatórias dos trabalhadores empregados e explorados pelo grande capital rural, que compõem as estruturas do processo de produção

agrícola e determinam as verdadeiras condições sociais e econômicas do trabalhador rural brasileiro.

Como já foi dito, podemos verificar um grande envolvimento do Estado, da burguesia nacional e internacional e dos militares com a questão da luta pela terra no Brasil, antes mesmo do golpe que conduziu esses últimos ao poder em 1964. Tal envolvimento torna-se ainda maior após o golpe, quando no Governo do General Castelo Branco, foi aprovado pelo Congresso Nacional. O Estatuto da Terra, que havia sido elaborado meses antes do golpe por militares e empresários, representou o interesse desses setores da sociedade que não pretendiam realizar uma reforma agrária que viesse a ferir seus objetivos pois, na opinião de Martins, J. S. (1984), o Estatuto privilegiava o desenvolvimento e a expansão da empresa rural e se destinava ao empresário, na medida que esse, provido de espírito capitalista, organizava sua atividade econômica com base em critérios da racionalidade capitalista.

O Estatuto da Terra não propunha a divisão do latifúndio, mas procurava manter os interesses dos setores capitalistas da sociedade protegendo e preservando a propriedade capitalista e a empresa rural. Fernandes (1996) descreve que o Estatuto da Terra originou-se de um projeto de reforma agrária definido por um grupo de militares e intelectuais ligados ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), cujo objetivo era o de impor uma doutrina ideológica através dos mais diversos meios de persuasão, necessários para combater os movimentos populares que lutavam em torno da realização da reforma agrária.

Desta forma, o Estado, através do Estatuto da Terra, manteve sempre centralizadas as ações referentes às questões agrícolas do país, não permitindo aos camponeses o acesso à terra.

Para Martins, J. S. (1986), isso se confirma pelo fato de que o envolvimento dos militares com a questão agrária foi no sentido de administrar o conflito no campo sem impor aos grandes proprietários o confisco de suas terras, pois isso poderia liquidar a base econômica das oligarquias.

Da mesma maneira, Fernandes (1996) avalia que a reforma agrária proposta pelo Estatuto da Terra favorecia somente aqueles que pretendiam criar a propriedade capitalista, excluindo do trabalhador rural o acesso a terra e a pequena propriedade familiar. Ainda segundo o autor, o Estatuto da Terra foi utilizado também como estratégia para desmobilizar os movimentos de luta

pela terra. Ao mesmo tempo, porém, tornou-se contraditório na medida que propunha a reforma agrária como a solução mais viável e decente para se resolver os problemas dos conflitos sociais no campo, sem que ela se realizasse.

E durante os anos em que os militares mantiveram-se no poder, pouco realizaram, em termos de uma reforma agrária que atendesse aos menos favorecidos. Ao contrário, procuraram dificultá-la o máximo possível, em nome da aliança com os grandes produtores e detentores do capitalismo industrial e rural, e tornou-se ainda mais forte, a partir de uma importante mudança na estrutura burocrática que o governo militar promoveu em 1971. O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) surgiu em substituição ao IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), órgão que havia sido criado pelo Estatuto da Terra e que estava diretamente ligado a Presidência da República. Esse órgão, por apresentar problemas de corrupção interna envolvendo funcionários públicos, sofreu intervenção militar e precisou ser substituído. A nova instituição passou a vincular-se ao Ministério da Agricultura. Como a influência dos grandes proprietários e fazendeiros era muito grande sobre o Instituto, mais tarde ele passou para a administração do Ministério do Interior e, depois, para a Secretaria do Planejamento. Essa trajetória percorrida pelo INCRA foi muito importante para os empresários rurais e não significou somente uma mudança na estrutura burocrática governista. Ela enfraqueceu a influência dos grandes fazendeiros sobre a política de terras que o governo executava, bem como tratou, cuidadosamente, de não permitir que os pequenos e médios proprietários tivessem acesso a terra.

Assim, Martins, J. S. (1984, p. 23) diz que “toda a política de terras vinculou-se aos interesses da política econômica e de estabelecimento das grandes fazendas nas áreas pioneiras, aos interesses dos grandes grupos econômicos e não mais dos velhos fazendeiros”.

Neste contexto, é importante observarmos que o Estatuto da Terra propunha a ocupação de terras pioneiras como forma de se resolver as tensões sociais em algumas regiões do Brasil, iniciando-se, a partir daí, o processo de ocupação da Amazônia, uma região considerada pioneira pelo governo federal e que necessitava ser desbravada.

#### **4.1.3. A política de expansão da Amazônia e a violência no campo: a criação da SUDAM e a expulsão de índios e posseiros**

Foi durante o governo militar, precisamente na gestão do General Costa e Silva (1967-1969), que se procurou resolver o problema da questão agrária através de uma política de integração da Amazônia, que passa a ser incorporada no processo social e nas estruturas das relações sociais, econômicas e de poder que demandavam a luta pela terra no Brasil.

Nesse momento, principalmente na região norte do Brasil, vários conflitos entre proprietários de terras e trabalhadores rurais se sucederam e se generalizaram por diversas regiões do país, provocando muitas mortes e uma violência descabida no campo.

É por isso que, na visão de Martins, J. S. (1984), a questão da ocupação da Amazônia, além de ser compreendida como resultado do desenvolvimento do capitalismo no campo deve ser também entendida e analisada no contexto da luta pela terra ocorrida em várias regiões do país.

Como os conflitos passam a chamar a atenção dos militares, é através de uma política de ocupação de terras da Amazônia que eles acreditavam poder resolvê-los. A estratégia dos militares em propor uma rigorosa distribuição de terras na Amazônia para acabar com os conflitos gerados no nordeste, motivado pela disputa da terra, significaria a ocupação dos chamados “espaços vazios”, que se tornariam grandes pólos de desenvolvimento econômico, com o envolvimento das forças armadas.

Com a finalidade de executar essa política, o governo militar sancionou duas leis que, juntamente com o Estatuto da Terra, tornaram-se os pilares da questão fundiária naquele momento. Uma dessas leis foi a Emenda Constitucional número 18, criada em 1965, que concebia créditos à Amazônia, além de financiamentos e incentivos fiscais<sup>24</sup>, a fim de desenvolver essa região do país. Para administrar todos esses recursos destinados a Amazônia, um ano depois, em 1966, o governo criou a SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia).

---

<sup>24</sup> A política de incentivos fiscais para a ocupação da Amazônia consistiu basicamente em conceder isenção de 50% no imposto de renda das grandes empresas estabelecidas em outras regiões, particularmente no sul-sudeste, desde que tais recursos fossem investidos na região amazônica, na proporção de 75% de capital subsidiado das novas empresas e 25% de capital próprio (MARTINS, J. S., 1986, p. 19).

Porém, precisamos ressaltar que para Kotscho (1981), antes da criação da SUDAM, no início dos anos 60, foi criada a Spevea (Superintendência de Produção e Valorização Econômica da Amazônia). O seu objetivo era destinar recursos e incentivos a empresários do sul que pretendiam desenvolver atividades econômicas na região Norte do país. Ele afirma que a Spevea não passou de uma máquina inoperante, burocrática e corrupta que não saiu de Belém e Manaus, mas serviu como ensaio para a criação da SUDAM, no momento em que a industrialização passava por um grande processo de desenvolvimento no país, fato que não estimulava ninguém a planejar um investimento no campo.

Assim, a SUDAM estabeleceu-se como o principal órgão financiador da política governista, servindo para auxiliar os grandes proprietários, empresários nacionais e internacionais interessados no desenvolvimento da Amazônia.

A outra lei, que como já disse, tornou-se novo pilar da política de desenvolvimento agrário da Amazônia na década de 60, sancionada no mesmo ano de criação da SUDAM, tratou de destinar incentivos fiscais a todo aquele interessado em empreendimentos florestais no país, resultando num progressivo aumento dos conflitos fundiários. Além dos que já existiam em diversos estados brasileiros, com a nova lei, outros conflitos passaram a existir também nas áreas de florestamento, reflorestamento e na região amazônica. Tudo isso ocorreu pelo fato do governo militar estimular a ocupação de terra pelo grande capital. As terras que o governo destinou aos grandes grupos econômicos para o desenvolvimento do capital fundiário foram as mesmas que ele havia definido como terras para o reassentamento dos trabalhadores rurais, expropriados da terra pelas transformações econômicas e sociais que sofreu a agricultura brasileira. Por esse motivo, os conflitos na Amazônia tornaram-se eminentes.

Para os militares, a política de ocupação da Amazônia pressupunha que, na medida que as grandes empresas detentoras do capital nacional e internacional fossem se estabelecendo no campo, aprofundar-se-ia o processo de concentração fundiária e aumentar-se-ia a eficácia da produção agrícola desejada pelo governo. Conseqüentemente, essa situação forçava o trabalhador a retirar-se da terra, expulsando-o para a cidade, onde lutava para sobreviver, através da venda da sua força de trabalho.

Se por um lado os militares não viam alternativas suficientemente capazes de resolver uma questão social tão grave como a exposta acima, que envolvia diretamente os trabalhadores

rurais pobres, por outro não se pode dizer o mesmo em relação aos colonos que viviam do trabalho agrícola, e participavam ativamente dos conflitos pela disputa de terras em várias regiões do país. Isso porque a política militarista previa reassentá-los, o que significava, em certa medida, uma intenção em deslocá-los das regiões dos conflitos e torná-los pequenos empresários rurais, pressupondo que possuíam, enquanto pequenos produtores, um espírito capitalista capaz de transformá-los.

Pensamos, conforme Martins, J. S. (1984), que essa dualidade na política fundiária desenvolvida pelos militares, provocara uma conduta ambígua dos mesmos em relação ao problema da disputa da terra, não só na Amazônia, mas em diversas regiões do Brasil. Podemos dizer que os militares, ao promoverem a reforma agrária, criaram um instrumento de controle das tensões e dos conflitos sociais, gerados pelo processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, provocando a expropriação do trabalhador e a concentração da propriedade da terra e do capital privado nas mãos dos grandes grupos econômicos. Ao mesmo tempo, esse mesmo instrumento garantiu o desenvolvimento crescente da economia agrícola e agropecuária, através dos incentivos fiscais proporcionados.

O problema é que o resultado dessa ambigüidade da política agrícola multiplicou os conflitos fundiários ao invés de atenuá-los, resultando numa violência sem limites e levando a morte centenas de pessoas. Contribuiu, ainda, de forma substancial, para a expropriação dos trabalhadores rurais.

Conforme já discutido, o governo militar acreditava que, expandindo as fronteiras de regiões inabitadas, poder-se-ia resolver os conflitos de terras provenientes de quase todas as regiões do Brasil. Para isso, tratou de anunciar a Amazônia como uma região próspera ao desenvolvimento e à realização da reforma agrária, criando subsídios e incentivos fiscais que, controlados pela SUDAM, seriam destinados aos empresários do grande capital que lá deveriam se estabelecer. Assim, trabalhadores estimulados pela propaganda oficial, vindos de diversas regiões do país, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo e Minas Gerais expulsos pelo latifúndio e os do Nordeste expulsos também pela seca, iniciaram uma corrente migratória para a Amazônia em direção à terra prometida e não concedida. Na Amazônia grandes proprietários apropriavam-se de grandes porções de terras, criando ali o latifúndio,

através da apropriação de terras que foram destinadas a receber os excedentes populacionais de outras regiões do país.

No entanto, conforme afirma Ianni (1978), os conflitos na Amazônia legal, cresceram e multiplicaram-se na mesma proporção do afluxo de empresas e empresários que para lá se dirigiam em busca de novas terras.

Sorj (1980) explica que, no processo de ocupação da Amazônia, podemos encontrar grupos sociais com interesses bastante distintos. De um lado estavam os camponeses pobres, principalmente os do nordeste, que deixavam seu local de origem pensando encontrar na

[...] colonização a possibilidade de afirmar suas formas específicas de produção, através da ocupação da terra que permite a reprodução do trabalho familiar [...]. Por outro, estavam os representantes do capital que [...] tratava de canalizar em seu favor a mais-valia que o Estado colocava a sua disposição através de incentivos fiscais e da renda fundiária fundadora e institucional que a implantação de projetos agropecuários possibilitava [...] (SORJ, 1980, p. 107).

Isso quer dizer que, durante a colonização estabeleceu-se a formação de uma estrutura estatal que prometia garantir títulos de propriedade aos pequenos e grandes proprietários. Porém, só os grandes proprietários conseguiam legalizar suas terras, devido as pressões que exerciam frente ao governo federal, ou até mesmo por meios ilícitos, transformando terras devolutas em propriedades privadas.

Para Ianni (1978), além das várias razões até aqui mencionadas, o rearranjo jurídico da estrutura fundiária na Amazônia, no sentido em que as terras devolutas transformaram-se em propriedade privada, foram responsáveis pelo grande aumento da violência no campo.

Ao estar concentrada nas mãos dos proprietários do capital nacional e internacional, a terra foi transformada em mercadoria, adquiriu valor de troca e foi colocada no mercado para reproduzir o capital da grande empresa e dos grandes grupos econômicos. E tudo isso, foi estimulado e protegido pelo poder do Estado.

De acordo com Ianni (1978), esse processo de violência no campo envolve tanto a violência privada, que é aquela praticada por jagunços e pistoleiros, como a violência estatal, legitimada e praticada por policiais. Na maioria das vezes, essas duas formas de violência são postas em prática para acelerar o processo de apropriação privado da terra, sua transformação em mercadoria, conforme a exigências do grande capital.

Conforme descreve Grzybowski (1987), os movimentos dos posseiros ocorreram em grande número, mas de forma fragmentada e específica em, precisamente, três regiões da Amazônia Legal. Em cada uma delas, o contexto da luta pela terra deu-se de maneira diferenciada. Alguns desses movimentos ocorreram em grande parte do Nordeste e certas regiões do Centro-Sul. Consideradas como áreas tradicionais e, portanto, de ocupação mais antiga onde sempre predominaram relações do tipo minifúndio-latifúndio, mudanças nas relações sociais decorrentes da grilagem de terras e da pecuarização provocaram a expulsão dos posseiros. Já nas regiões de fronteira agrícola da Amazônia, Centro-Oeste, Oeste da Bahia e Norte de Minas, a expulsão e expropriação dos posseiros ocorreram devido à expansão das empresas agropecuárias e reflorestadoras, as quais eram favorecidas por incentivos fiscais do governo militar. Por fim, a região do Acre, precisamente a dos seringais que, a partir da década de 70, passou a receber empresas agropecuárias, provocaram uma significativa mudança na relação baseada na grande propriedade e no aviamento<sup>25</sup>. Esse processo “levou os seringueiros a reagirem como posseiros e a se oporem à destruição dos seringais pelas novas empresas agropecuárias” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 19).

Ao analisarmos as regiões mais interioranas da Amazônia, conhecidas particularmente como as regiões pioneiras, na maioria das vezes, conforme demonstra Martins, J. S. (1984), lá a ordem pública esteve freqüentemente subordinada ao poder privado. Esse é um fator que muito contribuiu para a multiplicação dos conflitos pela terra, não sendo raro encontrar o nome de juízes, delegados e policiais constantemente envolvidos com jagunços, grileiros, grandes proprietários e empresários que, vindos do Sul, promoveram com enorme uso da força e violência, despejos ilegais, aterrorizando lavradores antigos e recém chegados.

Cabe aqui um breve comentário acerca das ações dos grileiros na Amazônia, visto que eles encontravam-se em grande número e expulsavam da terra o posseiro. Normalmente, estando bastante articulado com os interesses do empresariado que habitualmente é protegido e apoiado pelo poder dos governantes, o grileiro, conforme afirma Martins, J. S. (1981), tornou-se um personagem muito comum na história rural brasileira, marcada pela violência no campo. Esse homem apropria-se de uma terra que não é sua e, através de subornos e falsificações de

---

<sup>25</sup> O aviamento consiste no adiantamento das mercadorias necessárias aos seringueiros (alimentos, roupas, material de caça e de trabalho) em troca de látex extraído. É a base das relações de exploração e subordinação do seringueiro ao proprietário do seringal (GRZYBOWSKI, 1987, p. 19). Sobre **aviamento** ver IANNI, Octavio. O sistema de aviamento. In: \_\_\_\_\_. **A luta pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1978. (Coleção Sociologia brasileira; v. 8).

documentos obtêm papéis oficiais que o permitem vendê-la para fazendeiros e empresários. Para Ianni (1978), o grileiro é um negociante de terras, que através de operações violentas e fraudulentas, recebe apoio policial ostensivo para expulsar ou até mesmo assassinar os posseiros.

Apesar de haver até um Decreto<sup>26</sup> que impedia qualquer ação de jagunços para a remoção de posseiros de suas casas ou terras, de nada ele adiantou. Os advogados que solicitavam a aplicação do decreto eram considerados comunistas e fichados pelo Conselho de Segurança Nacional. Mesmo assim, suas ações não impediam que a violência persistisse.

O posseiro, segundo Martins, J. S. (1981, p. 104),

[...] é lavrador pobre, que vende no mercado os excedentes agrícolas do trabalho familiar, depois de ter reservado uma parte da sua produção para o sustento da sua família. [...] Como não possui o título de propriedade da terra em que trabalha, raramente tem acesso ao crédito bancário, à assistência agrônômica ou a qualquer outro tipo de apoio que lhe permita aumentar a produtividade do seu trabalho. [...] É importante saber que, a rigor, o posseiro não é um invasor da propriedade de outrem. Invasores são os grileiros, fazendeiros e empresários que o expulsam da sua posse.

No Brasil, durante o regime militar, podia-se encontrar um grande número de posseiros, sendo que a maior concentração dessa categoria social encontrava-se nos Estados do Norte e do centro-oeste, principalmente na região da Amazônia legal.

É importante saber que na região da Amazônia a maior parte dos estabelecimentos agrícolas pertenciam a posseiros. Infelizmente, eles tinham situação jurídica indefinida e, por isso, não recebiam apoio do Estado ou de qualquer autoridade local.

Para Sorj (1980, p. 110),

[...] O Estado esteve presente em todos os processos de ocupação de fronteira, em forma de uma estrutura jurídica dada, ou como “ausência” que permitia a imposição direta do latifúndio pelo uso da força ou do poder econômico. Sem dúvida a “ausência” da ação imediata do aparelho institucional do Estado na Amazônia volta a apresentar-se na medida em que foi permitida a repetida violação da legislação e o uso direto da força por grileiros. Essa ausência, porém, passa a ser “sentida”, uma vez que o Estado assumiu diretamente a responsabilidade pelo processo de colonização.

---

<sup>26</sup> O Decreto nº. 70.430 foi assinado pelo general Costa e Silva em 1972 e estabeleceu que posseiros não podiam ser removidos de suas casas ou terras sem prévia audiência do Ministério da Agricultura (Martins, J. S., 1984, p 39).

Esse é o motivo que levava os posseiros a serem expulsos de suas terras com muita violência pelos grandes proprietários, grileiros, fazendeiros e pelos detentores do capital nacional ou multinacional. Baseado em decisões judiciais, muitos posseiros foram despejados violentamente por jagunços ou militares e muitos morrem durante as execuções dessas ações. Outros foram presos arbitrariamente e quase sempre submetidos à tortura. Também morreram adultos e crianças que, vitimados por terem sido expulsos da terra, acabaram não tendo recursos para tratamento. Há também aqueles que, por consequência desse processo de luta pela terra, após serem expulsos, acabaram por morrer de malária ao se lançarem ao interior da mata em busca de terras ainda não disputadas por fazendeiros e empresas.

Porém, a violência mostrou-se cada vez mais necessária com o desenvolvimento da Amazônia, pois “a grande empresa passou a expulsar ao mesmo tempo camponeses e índios ou a jogar camponeses contra índios, como forma de se livrar dos dois” (MARTINS, J. S., 1986, p. 19).

Percebe-se, assim, que o conflito de terras na Amazônia não se restringiu unicamente aos posseiros. O índio também foi exposto a esse processo de tensão violenta do campo através da crescente invasão de suas terras o que provocou um grande número de mortes no campo<sup>27</sup>.

Enfim, podemos verificar que o processo de disputa pela terra provocou violentos conflitos no Brasil, resultando num número considerável de mortos e feridos e revelando o verdadeiro fracasso da política militar em conter os conflitos no campo através da reforma agrária. A violência, que foi desencadeada no campo, provocou a expulsão de índios e posseiros e resultou no surgimento de milhões de famílias sem-terras, que sem ter para onde ir acabavam por migrar para as cidades.

São esses trabalhadores sem-terra, recém chegados à cidade, que vão juntar-se a outros que lá estavam e iniciar um movimento social para dar origem à criação, no início dos anos 80, ao Movimento Sem Terra.

---

<sup>27</sup> Sobre esse assunto ver: MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar nesse verão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

#### 4.1.4. Os trabalhadores rurais e a luta pela terra no Sul do Brasil: a gênese do MST

Realizada a retrospectiva histórica sobre a ocupação da Amazônia, não podemos deixar de destacar os conflitos de terras no Rio Grande do Sul, entre o final de 1970 e início de 1980, que contribuíram significativamente para a história do processo de conquista da terra e da reforma agrária no Brasil, marcando o início de uma nova fase de luta dos trabalhadores rurais.

A origem desses conflitos foi marcada pela expulsão de trabalhadores rurais de vários municípios, localizados às margens do rio Jacuí, que foram desalojados de suas terras, em 1972, por causa da construção da barragem de Passo Real, no município de Salto do Jacuí.

Na mesma década, um grande número de pequenos agricultores foram expulsos, pelos índios, em maio de 1978, da reserva indígena de Nonoai, “onde haviam sido assentados como arrendatários pelo Estado<sup>28</sup>” (GAIGER, 1987, p. 21). Esse acontecimento contribuiu para a organização dos trabalhadores rurais nos municípios de Ronda Alta e Sarandi, no Rio Grande do Sul, e gerou uma luta de grande relevância para a conquista da terra por esses trabalhadores rurais.

Das mil famílias despejadas da reserva, setecentas permaneceram acampadas na região de Ronda Alta/Sarandi, precariamente alojadas no Parque de Exposição Internacional de Esteio. Dessas famílias, quinhentas foram transferidas para o Estado do Mato Grosso, incentivadas pelos projetos de colonização da região centro-oeste, desenvolvidos pelo governo federal e cento e vinte oito famílias tornaram-se assentadas na cidade de Bajé. As setenta e duas famílias restantes, que permaneceram na região, começaram a se reunir em assembléia para refletir sobre a sua realidade e decidiram ocupar a fazenda Sarandi (FERNADES, 1996).

---

<sup>28</sup> As terras da reserva indígena de Nonoai, no Rio Grande do Sul, já haviam sido ocupadas ilegalmente por pequenos agricultores desde 1968, após um movimento de trabalhadores rurais sem terras receberem a promessa do Estado de reassentamento no Rio Grande do Sul. Algumas terras foram desapropriadas e entregues a uma parcela dos camponeses. No entanto, depois do Golpe de Estado de 1964, essas terras passaram para as mãos de empresários rurais, por intermédio da nova classe dirigente, que passou a propor para os pequenos agricultores a ocupação ilegal da reserva indígena.

A ocupação deu-se no final do mês de junho, com aproximadamente 200 famílias. De acordo com Fernandes (1996), essa ocupação foi uma tentativa fracassada, devido a falta de organização interna das famílias, em torno do processo de luta pela conquista da terra.

No entanto, as lições desse fracasso, contribuíram para o sucesso de outra ocupação, concretizada quatorze meses mais tarde. Resistindo a pressões e intimidações, 110 famílias de trabalhadores rurais ocuparam as glebas de Macali e setenta famílias a gleba de Brilhante, no município de Ronda Alta, também no Estado do Rio Grande do Sul, em 25 de setembro de 1979.

A medida que a luta cresce, essas duas ocupações servem como inspiração para cento e cinquenta famílias ocuparem a fazenda Anoni, no município de Sarandi. Porém, essas famílias são despejadas e sem ter para onde ir, criam o histórico acampamento da Encruzilhada Natalino. Este acampamento foi muito importante para a luta pela reforma agrária, pois “cinco anos depois, em outubro de 1985, o Movimento de Trabalhadores rurais Sem-Terra com duas mil e quinhentas famílias de quarenta municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul ocupam a fazenda Anomi” (FERNANDES, 1996, p. 76).

Com a ocupação da fazenda Anoni novas lutas iniciaram-se em vários Estados brasileiros originando uma nova fase de luta dos trabalhadores rurais. Em todo o território nacional, esses movimentos surgiram de forma organizada. De acordo com Fernandes (1996, p. 76-77)

Alguns desses movimentos já haviam criado suas próprias denominações que traziam, nas suas siglas, a sua localização, como por exemplo, nas lutas no Estado do Paraná: Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste (Mastro); Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudeste (Mastes). No Estado de São Paulo surgia o Movimento dos Sem-Terra do Oeste do Estado de São Paulo e o Movimento dos Sem-Terra de Sumaré, etc.

Na verdade, a experiência de Ronda Alta acabou se constituindo como um acontecimento histórico bastante relevante, que colocou os trabalhadores rurais no centro dos conflitos agrários no Brasil, pois

Das experiências em curso, houve uma certa prevalência das lutas do Sul do país (uma luta que virou exemplo foi a de Ronda Alta) pelo rápido crescimento do número de famílias envolvidas, pelo enfrentamento e as formas de resistências construídas no cotidiano da luta popular, pelas primeiras conquistas e pela ampla divulgação entre os trabalhadores rurais sem-terra (FERNANDES, 1996, p. 77).

Como eram muitas as dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais sem-terras, devido ao desenvolvimento de lutas localizadas, “a articulação nacional desses movimentos começou a ser construída na perspectiva de superação do isolamento e em busca da autonomia política” (FERNANDES, 1996, p. 77). Por causa disso, surgiu o interesse e a necessidade, entre os trabalhadores rurais, de se trocar experiências sobre o movimento de luta pela terra que crescia a cada dia nos diversos Estados brasileiros. A partir de então, iniciou-se a articulação nacional desses movimentos, objetivando a busca da autonomia, a superação do isolamento e a construção de uma infra-estrutura para a realização da reforma agrária, o que vai fortalecer ainda mais o processo de luta pela terra no Brasil.

Nesse contexto, diversas lideranças das lutas localizadas, de todo o Brasil, começaram a se reunir com frequência para articular a luta dos trabalhadores rurais sem-terras.

Temos assim, que a origem do MST é resultado de um processo de articulação das lutas pela terra, retomado a partir do final da década de 70. Esse movimento vai se expandir por todo o território brasileiro e passar a contar com o apoio de diversos setores da sociedade. É sobre esse assunto que pretendemos discutir a seguir.

#### **4.1.5. A origem do MST decorrente da luta pela terra: CPT, CEB's e a Teologia da Libertação – as contribuições da Igreja na construção de um espaço de socialização política**

Quando analisamos a origem do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – o MST - não podemos nos esquecer dos vários fatores que contribuíram para a sua formação e seu desenvolvimento. Um desses fatores, conforme aponta Caldart (2004), foi o rápido e intenso processo de mecanização do campo, que com a substituição da mão-de-obra humana pela máquina, expulsou da terra, entre os anos de 1975 e 1980, uma grande quantidade de trabalhadores. Dentre os grupos de indivíduos que deixaram obrigatoriamente o campo estavam, além dos trabalhadores rurais assalariados que exerciam seu trabalho nas grandes propriedades, os pequenos e médios agricultores. Pelo fato de desenvolverem uma agricultura do tipo familiar, não resistiram ao grande produtor, que empregando a alta tecnologia no campo, conseguia produzir em grande quantidade, a um custo bastante favorável.

A alternativa para esse número considerável de desempregados no campo foi migrar para os estados de Rondônia, Pará e Mato Grosso, onde estavam sendo desenvolvidos, pelo governo federal, projetos de colonização, dos quais já tratamos anteriormente. Infelizmente, muitos desses trabalhadores, por falta de condições de sobrevivência e por não conseguirem se adaptar à cultura da região, retornaram para os centros urbanos em busca de trabalho nas indústrias, só fazendo aumentar o número de trabalhadores que, atraídos pela expansão industrial da década de 70, período histórico conhecido como “milagre econômico”, deixavam as regiões rurais em direção às cidades em busca de melhores condições de vida e sobrevivência<sup>29</sup>.

Porém, a crise da industrialização, que se abateu sobre o Brasil no final dos anos 70, não conseguiu incorporar esse grande número de ex-trabalhadores rurais que, vindos do campo para trabalharem na indústria, continuaram desempregados, favorecendo o surgimento de um contingente populacional, preocupado em organizar a luta pela terra como única alternativa possível de sobrevivência e de retorno ao campo, pois na cidade viviam em grande situação de miséria.

Assim, na primeira metade da década de setenta, a Igreja passa a ter um papel muito importante. Auxiliando na organização desses trabalhadores através das CEB's (Comunidades Eclesiais de Base)<sup>30</sup>, a Igreja passa a ser um novo espaço de socialização e conscientização política, na luta pela reforma agrária e na defesa da cidadania.

Conforme aponta Caldart (2004), foi o trabalho pastoral desenvolvido junto à população camponesa por meio das CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) que, principalmente, a partir da segunda metade da década de 70, contribuiu de forma decisiva na organização do movimento de resistência popular contra a ditadura militar.

Apesar de boa parte dos membros e lideranças da Igreja Católica terem apoiado o golpe que os militares deram em 1964 e concordarem com o Estatuto da Terra como alternativa para o desenvolvimento econômico no campo, acreditando que ele resolveria o fim das injustiças sociais através da reforma agrária nele proposta, perceberam logo que essa política não foi executada e, a partir de 1973, começaram a mudar de posição.

---

<sup>29</sup> Na década de 70, 16 milhões de pessoas deixaram o campo em direção às cidades, provocando o maior êxodo rural já visto no Brasil (MARTINE, 1987, p. 59).

<sup>30</sup> Sobre a origem e desenvolvimento das CEB's ver: FERREIRA DE CAMARGO, Candido Procópio; MUNIZ DE SOUZA, Beatriz; PIERRUCCI, Antonio Flávio de Oliveira. Comunidades Eclesiais de Base. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira. **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1980.

As CEB's tornaram-se fortes combatentes da política agrícola que os militares executavam e, desta forma, contribuíram diretamente na origem e formação do movimento dos trabalhadores rurais sem terras, transformando-se em espaços de reflexão a respeito da vida e da luta pela terra. Um dos motivos da CEB's ter se transformado em verdadeiros espaços de reflexão política, deve-se ao fato da Igreja ter sido a única instituição no país que, durante o período da ditadura militar, escapou ao controle direto dos militares. Ao suprimirem os espaços de participação popular, fizeram com que o povo buscasse, na igreja, um espaço para se organizar. Outro motivo foi o fato de terem ocorrido profundas mudanças na estrutura da Igreja com o surgimento de um movimento de renovação no seu interior, que ficou conhecido como a Teologia da Libertação.

Conforme Fernandes (1996), a postura sóciopolítica adotada pelos seguidores do movimento começou a se concretizar a partir de uma intensa reflexão teológica. No interior da igreja católica, tais documentos foram elaborados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e publicados após a realização do Concílio Vaticano II (1965), da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizado em Medellín, na Colômbia, em 1968, e da III Conferência de Puebla, no México, em 1979.

Boff (1984) demonstra que o concílio Vaticano II<sup>31</sup> como um conjunto de princípios e leis impostos ao catolicismo, causou um grande impacto sobre a Igreja da América Latina, a partir dos anos 60, e teve duas funções decisivas. Uma foi a de renovação da Igreja, que já estava em curso e, a outra, foi a de se permitir pensar a prática cristã a partir da perspectiva dos pobres. Para o autor enfocado, isso quer dizer que, com o aprofundamento da desigualdade social no Brasil, por conta de um capitalismo dependente dos países ricos,

o próprio Episcopado, como no caso do Brasil, assumia uma liderança de conscientização e de trabalho junto ao povo. Criam-se já em 1955 as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), o Movimento de Educação de Base (MEB) e uma pedagogia religiosa do oprimido a partir das instituições de Paulo Freire. Mais e mais cristãos começam a militar, em todo o continente, em organizações populares ou partidos de esquerda, com projetos alternativos àqueles imperantes nos vários países. Junto com essa prática se seguia uma

---

<sup>31</sup> O concílio vaticano II, qualificado de ecumênico, foi convocado em 11 de outubro de 1962 pelo Papa João XXIII e encerrando-se no papado de Paulo VI, em 8 de dezembro de 1965. Ele foi convocado para promover a conciliação da igreja com o homem moderno. Dele participaram 2500 bispos, vindos do mundo inteiro, que reunidos em Roma, discutiram e regulamentaram temas pertinentes à igreja católica que reformaram profundamente o perfil da Igreja e a prática dos fiéis (BOF, 1984).

reflexão de fé. É a época em que se refletia sobre cristianismo e desenvolvimento, e fé e revolução (BOFF, 1984, p. 22).

Nesse contexto, o Vaticano II parecia confirmar, respaldar institucionalmente e oficializar essa prática desenvolvida pela Igreja na América Latina, que lutava contra a pobreza, a favor da justiça social, passando a assumir definitivamente um compromisso com a libertação dos pobres e oprimidos, numa tentativa de transformar a triste realidade de uma população que vivia explorada, sob a égide do capitalismo.

Conforme declara Boff (1984), esse compromisso torna-se mais concreto após a II Conferência Geral do Concílio Episcopal Latino Americano (CELAM), realizado em Medellín, na Colômbia, no ano de 1968. Para esse autor, foi nessa conferência que os principais líderes da Igreja Católica da América Latina passam a assumir como teologia a metodologia de um movimento de renovação no interior da igreja. Mais tarde, esse movimento seria chamado de “Teologia da Libertação”, o que pode ser comprovado através das análises dos textos produzidos durante a II Conferência, pois

Nos textos de Medellín se assume a perspectiva da “libertação do homem todo e de todos os homens” (Juventude, n. 15). Enfatiza-se o fato de que “a obra divina é ação de libertação integral” (Justiça, 4). Cristo mesmo “concentrou sua missão no anúncio da libertação dos pobres” (Pobreza da Igreja, 7). Em função disto, deve a catequese ser plenamente libertadora (Catequese, 6); a educação deverá ser capaz de “libertar nossos homens da servidão cultural, econômica e política” (Educação, 7) (BOFF, 1984, p. 33).

Assim, podemos perceber que toda a reflexão realizada nessa Assembléia de Bispos foi na direção de se pensar a realidade latino-americana, procurando encontrar os caminhos para a superação dos desafios de uma sociedade composta, na sua grande maioria, por pobres e oprimidos.

Após a II Conferência em Medellín, a Teologia da Libertação espalhou-se por quase todos os países da América Latina. Conforme Boff (1984), sua inauguração através de uma formulação teórica deu-se com um livro de Gustavo Gutiérrez, lançado em Lima, no Peru, em dezembro de 1971, que intitulava-se *Teologia de la liberación. Perspectivas*. Outra obra bastante relevante, editada também em 1971, precisamente no mês de maio, foi escrita por Hugo Assmann. O título da obra é *Opresión-liberación. Desafios a los cristianos*, publicada em Montevideu, no Chile.

No Brasil, só em julho de 1972, vai ser lançada uma obra sobre a Teologia da Libertação, a qual se chamou *Jesus Cristo Libertador*.

Nos anos que se seguiram após a II Conferência em Medellín, surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) por quase todo o Brasil. Elas se tornaram espaços livres de discussão política e social, para combater fortemente as Doutrinas de Segurança Nacional impostas pelo governo militar, que reprimiam, sistematicamente, qualquer movimento popular, castrando e suprimindo o povo de qualquer manifestação política. Por esse motivo, as Conferências dos Bispos do Brasil e do Chile passam a defender rigorosamente a promoção dos direitos humanos na América Latina, onde se instalaram, desde 1968, em quase todos os países desse continente, governos militares altamente repressivos. Coube aos representantes da Igreja, denunciar à imprensa as torturas, seqüestros e o desaparecimento de presos políticos, sindicalistas e militantes de partidos ou movimentos de ordem popular que resistiam contra a opressão imposta pelo Estado militar repressor e autoritário.

Desta forma, as CEB's ganham ainda maior força, na medida que se consolida a sua importância para a vida social e política dos pobres e oprimidos da sociedade Brasileira.

Segundo Boff (1984), as CEB's tornam-se o único espaço livre onde o povo podia se reunir. Durante as reuniões, discutiam seus problemas baseados em conteúdos bíblicos, denunciando e criticando, de forma profética e corajosa, o sistema de dominação imposto pelo regime militar.

Mas foi só na III Conferência de Puebla, no México, realizada em 1979, que se cristalizaram, de fato, as práticas e reflexões que estruturaram o ideário da Teologia da Libertação, por meio de cinco linhas de ação pastoral. A primeira ação pastoral foi a opção pelos pobres e contra a pobreza. Por essa ação, a igreja entendia que era necessário inserir-se no mundo dos pobres e lutar pela melhoria da qualidade de vida das classes populares e oprimidas, buscando a conquista de uma vida mais digna em justiça e fraternidade. A segunda, que está diretamente associada à primeira, foi a da libertação integral. Por esta linha, a Igreja Católica pretendia executar uma “[...] ação prática, social e política, visando alargar o espaço de liberdade dos pobres. Ela pretende ser integral, quer dizer: econômica, política, pedagógica e não apenas libertação espiritual [...]” (BOFF, 1984, p. 37). Essa perspectiva é vista como a realização de um processo pleno de conquista, antecipação e concretização do Reino de Deus, unindo os pobres em

torno da incansável luta pela justiça social e por relações mais fraternas ligadas a uma realização histórica, capaz de conduzir os homens ao desígnio de Deus. A terceira forma de ação pastoral, definida em Puebla, estava constituída pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). As CEB's vão significar a evangelização dos pobres, trabalhadores e marginalizados. Nelas desenvolve-se uma reflexão com o propósito de relacionar a fé do povo pobre com os problemas da vida cotidiana, ou seja,

As CEB's representam uma verdadeira eclesiogênese, vale dizer, o nascimento da Igreja a partir da fé do povo pobre. Este concretiza a Igreja como acontecimento do Espírito, que ocorre quando os fiéis se encontram em comunidade debaixo de uma árvore para refletir sobre a palavra de Deus e a luz dela confrontar-se com os problemas do grupo. Dentro dela emergem os vários ministérios e serviços, as várias formas de celebração da fé e de articulação entre Evangelho e vida. As CEB's redefinem as figuras do Bispo e do padre, do religioso e do leigo, principalmente a da mulher. É na comunidade de base que o povo exerce a sua forma de ser livre; se organiza para a libertação de suas opressões muito concretas e, com parresia (confiança/liberdade) evangélica, exerce uma profecia humilde contra o sistema social e seus agentes de opressão (BOFF, 1984, p. 38).

A quarta linha de ação pastoral está relacionada à temática dos direitos humanos. Por meio desta prática as Conferências dos Bispos, passaram a ser os porta-vozes dos torturados e desaparecidos durante o regime militar que se instaurou, em grande parte da América Latina. Defendiam o direito à vida e à liberdade de consciência e expressão, procurando promover a paz e o direito mediante a crescente participação dos pobres na sociedade e na igreja (BOFF, 1984). A última e quinta forma de ação pastoral foi a opção pelos jovens. De acordo com essa perspectiva, a Igreja tratou de encará-los de forma solidária e não violenta, como agentes de um processo de libertação e mudança social.

Assim, para Boff (1984), a Teologia da Libertação surgiu inspirada na prática de alguns religiosos da Igreja Católica que estavam comprometidos com a mudança social da pobreza, principalmente na América Latina<sup>32</sup>. Segundo essa visão libertadora da Igreja, os pobres, miseráveis e oprimidos passaram a ser vistos de maneira diferente. Nas comunidades, eles vão ser considerados em toda sua dimensão, pois lá, reflete-se sobre a sua realidade e sua situação econômica.

---

<sup>32</sup> Sobre este assunto ver BOFF, Leonardo. **Teologia do Cativo e da Libertação**. 2ª Edição, Petrópolis: Vozes, 1980.

Nas CEB's, o pobre emerge como sujeito de sua libertação que, apoiados pelos padres, bispos e teólogos, recriam, a partir de sua fé e cultura, a igreja como comunidade de vida (BOFF apud FERNANDES, 1996).

É nesse sentido que as CEB's tornam-se espaços de liberdade pois, nessas comunidades, os indivíduos podiam falar, ouvir e pensar livremente. Todo o trabalho pastoral realizado pelos dirigentes das comunidades tinha como objetivo proporcionar a reflexão e a conseqüente conscientização acerca da realidade de seus membros. Toda a ação executada durante as celebrações levava em conta a realidade dos fieis, ou seja, os sacerdotes proporcionavam uma relação direta entre o evangelho e a vida real dos membros da comunidade, sempre associando a leitura bíblica à realidade da luta pela terra. Os fiéis deixavam de ser meros espectadores e eram, constantemente, incentivados a participar das discussões ocorridas ali. Essa maneira de agir da igreja resultou num processo de articulação de um movimento de resistência dos trabalhadores rurais contra as injustiças sociais.

Conforme diz Grzybowski (1987), os movimentos dos trabalhadores rurais se apóiam no trabalho da Igreja e desenvolvem uma espécie de democracia de base – cujas CEB's são o maior exemplo. O povo é chamado a participar, decidir e resolver os problemas e as questões que enfrenta. O autor relacionado destaca também o trabalho educativo desenvolvido pela Igreja Católica, inspirado na Teologia da Libertação, explicando que ele se desenvolvia por meio de uma combinação entre educação política e evangelização, com o objetivo de organizar a participação dos trabalhadores rurais para a construção de uma sociedade mais digna, ou seja, “a educação popular, entendida como conscientização para a ação libertadora, é um traço característico da ação da Igreja” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 67).

Assim, as CEB's tornaram-se espaços de socialização política, construindo um espaço individualizado e coletivizado, na medida que seus membros reuniam-se para refletirem sobre as experiências individuais e coletivas orientados, muitas vezes, pelas campanhas desenvolvidas pela Igreja, como a campanha da fraternidade, ou pela ação da própria comunidade.

Conforme Fernandes (1996), as CEB's se constituíram como espaços de reflexão da realidade que contribuíram significativamente para a realização das experiências que permitiram a organização dos trabalhadores rurais contra a política agrária desenvolvida pelo regime militar.

Esse movimento tornou-se mais forte e efetivo com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que, atuando em conjunto com as paróquias, passou a organizar os trabalhadores rurais e os trabalhadores urbanos das periferias das cidades, contribuindo de maneira bastante significativa na luta desses sujeitos contra as injustiças e pela conquista dos seus direitos sociais. Para Caldart (2004), a CPT surgiu em 1975, na cidade de Goiânia, fruto de uma reunião de bispos da Amazônia, que ali se congregaram para discutirem uma ação concreta da igreja católica contra o grau de violência que sofriam os posseiros da região Norte e Centro-Oeste do país, resultado das tensões e dos conflitos de terras que esses bispos presenciavam cotidianamente. Segundo Grzybowski (1987), a CPT agia no sentido de estabelecer com o povo uma forte relação política e educativa deixando bastante claro sua escolha pelas bases e pela vontade popular, que se dava através da realização de um trabalho voltado ao desenvolvimento de uma visão de mundo fundamentada na ética e na organização popular.

No entanto, Gaiger (1987) afirma que a CPT estava vinculada diretamente à CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil), porém apresentava total autonomia para realizar suas ações, sem depender da estrutura paroquial diocesana. Segundo esse autor, a CPT instalava-se em determinadas regiões independente do apoio do clero local, geralmente em locais que possuíam agentes religiosos partidários da sua orientação ou, ainda, em locais de intensos conflitos sociais pela disputa da terra, e, assim, constitui-se numa espécie de organismo pastoral de intervenção da Igreja Católica no meio rural, podendo falar em nome dela e utilizando-se tanto dos recursos humanos quanto do material que dela dispusessem. Para Gaiger (1987, p. 34-35), a CPT, enquanto pastoral, atuava a partir de duas óticas complementares:

a) sustentar as organizações dos trabalhadores rurais em vista da defesa de seus interesses de classe e da transformação das relações sociais; b) despertar na consciência dos trabalhadores rurais e dos cristãos em geral uma visão de mensagem evangélica que impele ao compromisso de cada um de seus irmãos, com a igualdade e com a justiça social. As duas dimensões encontram o seu ponto de unidade em uma mística que encara a luta dos trabalhadores como uma marcha que conduz, de acordo com o “Plano de Deus”, ao “Reino de Justiça”, sentido último e desenlace da história humana.

Podemos observar que a CPT propõe-se, então, auxiliar os trabalhadores rurais, sejam eles cristãos ou não, na conscientização da luta pela terra e, sobretudo, na transformação das relações sociais no campo, a qual conduzi-los-ia a uma sociedade mais justa.

Na opinião de Martinez (1987), essa idéia de “justiça social” que a igreja adotou como argumento em favor da reforma agrária, tem um sentido vago e carece de explicações. Para ele, a Igreja precisava recuperar seu prestígio, devido à carência de sacerdotes que lutavam pelas injustiças sociais o que, conseqüentemente, provocou a perda de muitos fiéis. Assim, a Igreja, numa atitude oportunista, ao fazer a opção pelos pobres, apropriou-se da reforma agrária como bandeira de luta, mobilizando os trabalhadores e expressando, de forma concreta, a sua ação perante eles.

O fato é que essa bandeira de luta pertencia às forças de esquerda do país e de suas mãos foram arrancadas e apropriadas pela Igreja. De posse desse exímio, instrumento de luta das classes populares, a Igreja conseguiu mobilizar um grande contingente de pessoas e uma soma considerável de recursos financeiros.

Martinez (1987) afirma que a Igreja, na sua atuação frente à luta pela justiça social no campo, apesar de ter mobilizado muitas pessoas, não tinha bem definido um projeto de reforma agrária. O mesmo autor citado considera que a igreja não deixava claro suas proposições no que se refere à extensão de áreas a serem ocupadas, o número de famílias que poderiam se beneficiar com a distribuição das terras e o tipo de política econômica que sustentaria tal reforma.

O autor tem a impressão de que a Igreja buscava como objetivos principais:

afirmar a si mesma no conceito público em face das transformações que ocorrem hoje e que, inevitavelmente, ocorrerão no país, ainda que lenta e gradualmente, nos próximos anos; preencher espaços políticos que poderiam ser ocupados por segmentos mais radicais da sociedade; e respaldar os programas do governo dentro das limitações previstas, isto é, nas áreas de “conflito” (MARTINEZ, 1987, p 34).

Mas o Frei Sérgio Görge (1997), contrariando as afirmações de Martinez (1987), diz que “a Igreja não aparece mais condenando a organização popular, deslegitimando a religiosidade do povo, nem fazendo eco à repressão comandada pelas classes dominantes” (GÖRGEN, 1997, p. 283). Argumenta, ainda, que quando a Igreja participa das ocupações juntamente com o movimento dos trabalhadores rurais, ela não está pensando em fazer seu caminho próprio, mas sim em promover a auto-organização do movimento através da dimensão religiosa.

Para Martinez (1987), quaisquer que tenham sido os objetivos adotados pela Igreja, ela contribuiu de forma significativa para o avanço do processo de luta de trabalhadores, tanto no

campo, como na cidade. Mesmo que de forma enviesada, na opinião do mesmo autor, a presença da Igreja tem sido marcante em todos os movimentos sociais de base, na medida que ela vem executando uma ação social que prioriza fundamentos da caridade cristã, ao socorrer indivíduos em condição de pobreza.

Já para Martins, J. S. (1986), que também se opõe às opiniões de Martinez (1987), o que vai marcar as ações da Igreja é sua preocupação com a idéia do pobre e da pobreza, na perspectiva da distribuição. Isso significa que a Igreja passou a preocupar-se com o direito das pessoas, direitos consagrados na lei, os quais, segundo ela, não estavam sendo respeitados.

É certo que a Igreja defendeu, por muito tempo, o respeito à propriedade, apoiando o golpe militar de 64. Mas, a propriedade que ela passou a defender, a partir de 1973, está longe de ser a que o Estado defende. O Estado defende a propriedade capitalista que expropria o trabalhador, causando a miséria econômica e social. A igreja defende a distribuição da propriedade, ou seja, aquela capaz de manter o trabalhador rural no campo e atendendo suas necessidades básicas.

Nesse sentido, Martins, J. S. (1986) diz que a Igreja, através da sua prática, passou a denunciar um processo de desumanização causado pela política agrícola do regime militar, além de criticar a política econômica por ele desenvolvida.

Para a Igreja, a política agrícola e econômica que o governo desenvolveu, a qual favoreceu a concentração da propriedade nas mãos de poucos, trouxe sérias conseqüências para as populações pobres. Essas conseqüências, por sua vez, eram consideradas inaceitáveis para a Igreja, que vai assumir uma enorme responsabilidade frente às lutas que se estabelecem em torno da questão agrária no país. Isso contraria, no nosso entendimento, a tese de Martinez (1987) de que a igreja assumira papel oportunista perante a luta dos trabalhadores rurais, na tentativa de recuperar seu prestígio.

Martins, J. S. (1986, p. 74) reforça o papel da igreja pela luta das populações pobres, ao afirmar que:

a igreja realmente mudou, ela não é mais a igreja que era no passado; os passos que ela deu no que diz respeito á questão agrária estão dados. Ela se comprometeu de uma maneira muito intensa com a luta pela terra, com a luta dos trabalhadores, e ela assumiu, ao mesmo tempo, de maneira muito intensa o conflito com o Estado.

Podemos observar, por meio desse excerto, que o compromisso que a Igreja assumiu frente a luta da classe trabalhadora expropriada da terra pelo grande capital, foi consolidando-se ao longo da história da luta pela terra no Brasil, ao passo que ela foi obrigada a romper, definitivamente, com determinados setores da sociedade e do Estado.

Ainda discutindo esse assunto, Martinez (1987) afirma também - ao nosso entender de maneira equivocada - que, nesse processo de auto-recuperação da Igreja, ela teria conduzido para o seu interior um grande número de fiéis, ao apropriar-se de um instrumento poderosíssimo de luta que pertencia a partidos de esquerda. Esse instrumento a que o autor se refere era a reforma agrária.

Na realidade, o número de fiéis aumentou. Porém, o que devemos entender de fato, segundo Martins, J. S. (1986), é que um dos objetivos do golpe militar de 64 foi o de afastar as esquerdas do contato com as populações rurais. Na medida que isso se concretiza, a Igreja passa a assumir intensamente a lacuna deixada pelos partidos de esquerda, passando a organizar e mobilizar tanto os trabalhadores do campo como os da cidade, de acordo com a proposta de renovação da Igreja, executada pelos representantes da Teologia da Libertação.

Argumentando sobre as desconfianças de Martinez (1987), quando ele remete-se ao fato da Igreja não possuir um projeto de reforma agrária, sabemos que, de fato ela não possui. Acreditamos que ela nem poderia ter pois, de acordo com Martins, J. S. (1986), essa instituição não é um Partido Político, nem tão pouco o Estado. Para ele, a Igreja defende e valoriza a propriedade comunitária como forma de enfrentamento do capital nacional e internacional que expulsa o trabalhador do campo. A Igreja surge como um grande fator de resistência e luta contra a opressão aos camponeses (MARTINS, J. S., 1986).

Nas palavras de Martins, J. S. (1986), essa posição frente à propriedade comunitária significa defender um projeto de transformação da vida dos trabalhadores rurais.

Todavia, não podemos entender a luta social dos trabalhadores rurais, sem levarmos em consideração o processo histórico e político pelo qual passava a sociedade brasileira.

Assim, para Caldart (2004), as lutas sociais que originaram o MST não devem deixar de ser compreendidas no contexto histórico e político do processo de redemocratização do país, quando, principalmente nas cidades, a população brasileira começa a reagir contra a ditadura militar através de movimentos sociais de trabalhadores organizados.

Conforme preconizam Stédile apud Caldart (2004, p. 106), “o MST somente pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democracia no país, marcado especialmente pelo surgimento das greves operárias de 1978 e 79”.

Nesse sentido, podemos observar pelo que afirmou Fernandes (1996), as lutas de trabalhadores urbanos através do novo sindicalismo<sup>33</sup>, o desenvolvimento e expansão da luta pela criação de um partido<sup>34</sup> que pudesse atender aos interesses da classe trabalhadora, motivaram, de forma bastante significativa, as lutas realizadas no campo.

Precisamos recordar que, ainda no final da década de setenta, intensificam-se as ocupações de terras, propiciadas pelo surgimento de um número considerável de movimentos sociais no campo, os quais eram diversos, e recebiam diferentes denominações. Todos esses movimentos recebiam apoio de setores mais avançados da Igreja Católica. Também sabemos que não foi só da Igreja Católica o apoio recebido por esses movimentos sociais. Partidos políticos de oposição e o novo sindicalismo, como já disse, passaram a apoiar o movimento dos trabalhadores rurais, incentivando suas conquistas e aderindo as lutas populares.

É nesse processo histórico político que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) surgiu como um dos mais representativos movimentos sociais.

## **4.2. A NOVA REPÚBLICA E A ORGANIZAÇÃO DO MST: A HISTÓRIA SOCIAL DE UM POVO OPRIMIDO**

Na primeira parte deste capítulo desenvolvemos uma reflexão que procurou demonstrar, através de uma análise da totalidade histórica, o processo político, econômico e social que contribuiu de forma decisiva para o surgimento do Movimento Sem Terra no Brasil.

---

<sup>33</sup> O novo sindicalismo surgiu no início da década de 80, tendo como marco fundamental o surgimento da CUT (Central Única dos Trabalhadores), em 1983, como órgão máximo de representação dos trabalhadores (BOITO JR, 1991, p. 34).

<sup>34</sup> O PT (Partido dos Trabalhadores) surgiu em 1980, como resultado da organização dos trabalhadores metalúrgicos da região do grande ABC, no Estado de São Paulo que por meio das greves, irromperam o processo de redemocratização do país (FERNANDES, 1996, p. 67).

Nesta segunda parte pretendemos discutir o processo histórico de organização e constituição do MST, que ocorreu no período de transição entre o regime militar e a democratização do Brasil, quando tem início o período histórico denominado de Nova República (pós-85).

É importante reforçarmos que as análises elaboradas neste capítulo, procuraram revelar como o MST, ao longo dos fatos históricos que se sucederam na sociedade brasileira, resistiu ao grande capital e ao projeto das elites, contrárias à realização da reforma agrária para o povo, constituindo-se num movimento altamente organizado e eficiente.

#### **4.2.1. MST: A organização de um povo lutador**

Quando tratamos da história da constituição do MST como um movimento social organizado, além de termos que levar em consideração os aspectos do contexto sócio-político e econômico abordados no capítulo anterior, temos que compreender que ele nasceu de diversas experiências de lutas pela terra, que se sucederam em diversas regiões do Brasil.

Como demonstra Fernandes (1996), as lutas que marcaram a origem do MST foram

(...) as ocupações das glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta-RS, em 1979; a ocupação da fazenda Barro Branco, no município de Campo Erê-SC, em 1980, ainda nesse ano, no Paraná, o conflito entre mais de dez mil famílias e o estado que, com a construção da Barragem de Itaipu, tiveram suas terras inundadas e o estado propôs apenas a indenização em dinheiro; em São Paulo a luta dos posseiros da fazenda Primavera nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência; no Mato Grosso do Sul, nos municípios de Navaraí e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores rurais arrendatários desenvolviam uma intensa luta pela resistência na terra. Outras lutas também aconteciam nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Goiás (Fernandes, 1996, p. 66-67).

Sobre essas lutas, devemos saber que foi a partir delas que se iniciou um processo de articulação nacional, o qual procurou evitar o isolamento político desses movimentos, além de promover a autonomia de que tanto necessitavam.

Seria muito importante se construir o movimento dessa maneira, pois isso poderia contribuir significativamente para a superação das dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais no processo de luta e conquista da terra. Os movimentos ocorriam, sistematicamente, em pontos localizados e suas ações davam-se de maneira completamente isolada e desarticulada com outros movimentos.

Assim, uma articulação entre esses movimentos isolados poderia fortalecer a luta dos trabalhadores rurais contra a exploração capitalista que se abateu sobre a agricultura no Brasil, permitindo a eles a construção de uma infra-estrutura necessária ao processo de luta pela terra.

Pensando nisso é que a CPT – que estava presente em quase todas as lutas dos trabalhadores rurais - promoveu, em julho de 1982, no município de Medianeira, no estado do Paraná, um encontro entre as lideranças dos movimentos localizados na Região Centro-Sul do Brasil e logo depois ela organizou, em agosto do mesmo ano, outro encontro, mas a nível nacional, com a participação de trabalhadores rurais de dezesseis estados. Foi a partir da realização desses encontros que as lideranças dos movimentos do sul do país começaram a discutir a necessidade de se organizar um movimento mais amplo, capaz de representar os trabalhadores rurais, contribuindo para a superação das suas angústias e necessidades, além de livrá-los do isolamento.

Desta forma, em janeiro de 1983, os líderes sulistas decidiram realizar um encontro no estado de Santa Catarina, na cidade de Chapecó, que resultou na criação de uma Coordenação Regional composta por representantes dos estados do RS, SC, PR, SP, MS. Após esse encontro foram realizados outros nas cidades de Navaraí e Glória de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, em Ronda alta, no Rio Grande do Sul e em Araçatuba, no Estado de São Paulo, a fim de se elaborar uma proposta pela Coordenação Regional, congregando estados somente do Centro-Sul do Brasil. O propósito era de realizar um encontro para a organização de um movimento que pudesse representar os trabalhadores rurais sem terra em todo território nacional.

Foi então que, em janeiro de 1984, no primeiro encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, sediado na cidade de Cascavel - PR, que o MST se concretizou oficialmente como movimento organizado, reunindo trabalhadores rurais de toda ordem que, expulsos de suas terras por bancos – grandes detentores do capital financeiro - e por fazendeiros – donos de grandes propriedades rurais - pretendiam conquistar um pedaço de chão para plantar. Nesse

encontro, elaboraram uma proposta de política agrícola de manutenção do trabalhador rural a terra, através da reforma agrária e da luta por uma sociedade mais justa.

Mas foi só em 1985 que, segundo Bezerra Neto (1999), durante a organização do Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, surgiu a sigla MST. Esse evento ocorreu na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, entre os dias 29 e 31 de janeiro. Esse congresso contou com 1500 delegados que representavam 16 Estados brasileiros<sup>35</sup>. Nele, além de definirem toda a estrutura organizativa do movimento, foi eleita, também, sua primeira direção e Coordenação Nacional<sup>36</sup>. Decidiram também que deveriam organizar congressos periódicos entre os trabalhadores rurais e a bandeira de luta<sup>37</sup> que daria o norte principal ao Movimento.

Segundo Caldart (2004), o MST surgiu como fruto do processo histórico de sua gestão, apresentando-se como um movimento social de lutas massivas em todo o território nacional. Conforme as explicações de Stédile apud Caldart (2004), significa, então, que o MST nasceu como um movimento das massas populares, realizando lutas das mais diversas formas, no combate à exploração e à injustiça social sofridas pelo trabalhador rural. O movimento considerava que, para a conquista da reforma agrária, seriam necessários o apoio e a participação de diversos setores da sociedade, o que fez com que o movimento não se isolasse politicamente.

Porém, após a sua constituição, o MST passou a organizar-se em 12 Estados brasileiros e deparou-se com uma situação completamente nova e preocupante, que precisava ser resolvida rapidamente. Era o caso dos trabalhadores rurais que haviam recebido terras do governo e, por consequência disso, passaram a ser considerados assentados e não mais sem terras.

Para resolver tal situação realizou-se, em 1986, na cidade de Cascavel, no Estado da Paraná, o Primeiro Encontro Nacional de Assentados. Neste Congresso, pensou-se na possibilidade de criação de um movimento só de Assentados mas, após exaustivas discussões e de acordo com os princípios do MST, decidiram deixar todos unidos e integrados ao mesmo

---

<sup>35</sup> “Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará, Goiás e Rondônia” (CALDART, 2004, p. 114).

<sup>36</sup> “No final do Congresso foi eleita uma Coordenação Nacional com representantes de 12 Estados, onde o MST já estava organizado ou em processo de organização: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe, maranhão e Rondônia” (CALDART, 2004, p. 114).

<sup>37</sup> “A bandeira de luta que daria a marca principal do Movimento foi: *Ocupação é a única solução!*” (CALDART, 2004, p. 114).

movimento, adotando assim, um caráter corporativo no processo de luta pela terra. Entendiam que “se fossem movimentos separados seriam ambos enfraquecidos e, portanto, mais facilmente reprimidos e, em uma hipótese ainda não descartada naquele momento, poderiam ser destruídos antes de atingirem a maturidade” (CALDART, 20004, p. 134).

Conforme aponta Stédile apud Caldart (2004, p. 116):

O MST trouxe a si também as lutas corporativas dos assentados, em relação a créditos, a preços mínimos, a estradas, à saúde, à educação. Isso vem exigindo a ampliação permanente das frentes de atuação do Movimento, ao mesmo tempo que consegue inserir os interesses corporativos, particulares de grupos ou pessoas, em um movimento maior que é o da luta pela Reforma Agrária em todo o país.

Para Bezerra Neto (1999), após sua fundação, o MST participou de forma ampla, significativa e efetiva da luta pela conquista da reforma agrária, mas sobre tal processo histórico, pretendemos discorrer mais adiante.

Neste momento pretendemos tratar da organização interna do MST, procurando demonstrar que o movimento desenvolveu frentes de trabalho muito bem articuladas para garantir a organização do movimento. São setores muito bem estruturados, representados por órgãos colegiados, cujo grau de hierarquia resume-se apenas a coordenadores e membros, cada qual responsável por um tipo de atividade que tinha como maior objetivo garantir o sucesso do movimento pela conquista da reforma agrária. O MST está organizado, em todo território nacional, em sete instâncias deliberativas, compostas pelo Congresso Nacional, pela Coordenação Nacional, pela Direção nacional, Coordenações Estaduais, Direções Estaduais, Coordenações Regionais e Coordenação dos Assentamentos e Acampamentos. O Congresso Nacional é a instância superior do MST e é realizado a cada cinco anos. Uma de suas finalidades, além de eleger os membros da Coordenação Nacional e da Direção Nacional do Movimento, é discutir programas e propostas de ação e de luta em favor da reforma agrária no Brasil. Outra instância deliberativa importante é a Coordenação Nacional, formada por aproximadamente noventa pessoas. Ela é composta por vinte e um membros da Direção Nacional que são eleitos no encontro Nacional. É composta também por dois membros de cada estado eleitos nos encontros estaduais e mais um representante eleito de cada Central das Cooperativas Estaduais. Já as Coordenações Estaduais são compostas por um mínimo de sete e um máximo de quinze membros, conforme a organização em cada Estado. Os membros dessa coordenadoria fazem

parte da Direção Estadual, da Central de Cooperativas e dos setores estaduais. Os membros das Coordenações Regionais são indicados ou eleitos nos Encontros Regionais. Eles são membros das coordenações dos assentamentos ou dos acampamentos. Por fim, as Coordenações de Assentamentos e Acampamentos são formadas por membros de vários setores, conforme a atividade desempenhada. São vários os setores que desempenham atividades, tais como educação, produção, saúde, finanças etc.

Assim, o MST organiza os trabalhadores rurais, desde o momento da ocupação até o momento em que se tornam assentados. Aglutinam os trabalhadores rurais por meio da “*frente de massa*”, organizam a produção nos assentamentos através do “setor de produção dos assentamentos”. O “*setor de finanças e projetos*” cuida dos projetos financeiros que sustentam o movimento e o setor de “comunicação e propaganda” trata de denunciar os conflitos e os confrontos vivenciados durante o violento processo de ocupação das terras. O “*setor de formação*” é o responsável em formar lideranças para o movimento, organizando cursos e seminários que envolvem as militâncias do MST. Já o “*setor de educação*” é aquele responsável pela educação formal de crianças, jovens e adultos envolvidos no processo de luta e ocupação das terras, bem como aqueles que se tornaram assentados.

#### **4.2.2. O MST e a Nova República: de Sarney a Itamar Franco - a luta contínua**

Como vimos até aqui, foi só em 1985 que o MST se constituiu como um movimento organizado para representar, institucionalmente, grande parte dos trabalhadores rurais sem terras e os assentados que constituíam a sociedade brasileira.

O momento histórico pelo qual o país passava era o de transição de um regime militar e repressor que governou o país por longos vinte anos, de 1964 até 1984, mas que então chegava ao seu final, e o início do período conhecido como a Nova República, marcado pela volta do Governo Civil ao comando político da nação.

Com o fim da ditadura, inicia-se um processo de articulação política entre diversos movimentos populares (MST, CONTAG, CUT, Igreja Católica, inúmeras entidades), para exigir

do novo governo um projeto de reforma agrária digno da classe pobre trabalhadora agrícola oprimida pelo capital nacional e internacional.

Precisamos lembrar que, no Estado de São Paulo, já a partir de 1985, o governador Franco Montoro intensificou a política de assentamentos através de dois programas, sendo eles, o “Programa de Valorização de Terras Públicas” (Lei Estadual nº. 4957, de 30 de dezembro de 1985) e o “Programa de Regularização Fundiária”. Juntos, foram responsáveis pela instauração de quinze projetos de assentamento entre os anos de 1985 e 1988. Paralelamente, aprofundam-se as tensões em diversas regiões do Estado de São Paulo. O Estado se fez presente como o grande mediador desses confrontos (MACHADO, 2000).

Em 1985, com a morte de Tancredo Neves, eleito presidente da República pela via indireta, é empossado seu vice, José Sarney. No seu governo, o MEAF (Ministério Especial de Assuntos Fundiários) é substituído pelo MIRAD (Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário), cuja finalidade seria procurar integrar os excluídos ao campo, sem modificar a estrutura de poder agrário<sup>38</sup>. No ano de sua posse, o presidente Sarney assinava um Decreto (nº. 91.766), que aprovava o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que foi elaborado com base no Estatuto da Terra e representava uma proposta de Reforma Agrária para reintegrar os trabalhadores rurais ao campo.

Segundo Grzybowski (1987, p. 82)

o projeto visa dar condições mínimas de reintegração aos que estão excluídos, sem necessariamente redefinir as formas de integração dos trabalhadores rurais brasileiros com o capital agro-industrial, comercial e financeiro. Ele é distributivista até o limite de não quebrar a base de poder no campo.

O PNRA foi elaborado por um grupo coordenado pelo presidente do Incra, o engenheiro-agrônomo José Gomes da Silva. Antes de ser aprovado, foi completamente modificado pelas lideranças políticas do Congresso Nacional, devido ao jogo de forças políticas que sempre caracterizou o cenário da política nacional.

Mas, se de um lado os movimentos populares faziam o mais significativo esforço para concretizar a reforma agrária de que o trabalhador rural tanto necessitava, por outro os

---

<sup>38</sup> Sobre o Plano Nacional de Reforma Agrária ver: GRAZIANO DA SILVA, José. Para entender o Plano Nacional de Reforma Agrária, São Paulo: Brasiliense, 1985.

latifundiários começavam a se organizar para combater a realização do PNRA. Foi aí que surgiu a UDR (União Democrática Ruralista), que passou a representar os latifundiários e a combater, com todas as suas armas, a realização da reforma agrária. A UDR atuava em três frentes para impedir a reforma agrária. A primeira dessas frentes era um braço armado, que agia incentivando a violência no campo. A segunda era a bancada ruralista presente no Congresso Nacional que procurava aprovar leis para garantir o interesse dos grandes proprietários de terras e industriais contra a realização de uma reforma agrária. A terceira frente era a mídia que aliada à UDR, produzia informações de interesse dos poderosos latifundiários e proprietários rurais. É importante destacar a força política da UDR frente ao governo da Nova República pois, devido às suas pressões e articulações, conseguiu desconfigurar o PNRA, fato que representou a vitória do grupo de donos de terras contrários à reforma agrária.

O que podemos verificar é que o PNRA serviu como um plano de ação política para combater o conflito de terra procurando negociar as lutas fundiárias em troca de terra, sem desapropriar os grandes proprietários aceitando as suas condições e os seus preços.

Conforme demonstra Fernandes (1996, p. 59), “no final do governo Sarney, considerando as ações dos movimentos sociais, somente 6% do PNRA foi executado. Neste período foram assentados 84.852 famílias das 1,4 milhões de famílias previstas no plano”.

Segundo Bezerra Neto (1999), uma das lutas a ser destacada foi à atuação do Movimento Sem Terra durante o processo de elaboração da nova Constituição de 1988. Nele, o MST combateu, de forma exaustiva, a elite agrária do país, representada pela bancada ruralista do Congresso Nacional. Esse segmento esteve presente no governo através da UDR (União Democrática Ruralista). Atualmente em processo de reorganização, depois de ser extinta no início da década de 1990, a UDR, naquele momento, era contra a reforma agrária e se utilizava de todos os meios para impedir qualquer tentativa de avanços nesse sentido.

Mais uma vez, o que podemos observar é a vitória política dos latifundiários e empresários que, representados pelas forças conservadoras da UDR, fizeram prevalecer seus interesses, aprovando medidas para tornar a propriedade produtiva inviolável<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> “A definição do conceito de propriedade produtiva (grifo meu) ficou a cargo da legislação complementar. A viabilização da reforma agrária ficou condicionada à aprovação de uma lei regulamentando estes artigos da Constituição e de outra Lei Complementar, definindo o Rito Sumário das desapropriações” (TONELLI apud FERNANDES, 1996, p. 59).

Porém, os movimentos sociais através de um grande esforço e muita mobilização, conseguiram aprovar a Função Social da Terra. Para as lideranças desses movimentos a questão da terra no Brasil deveria ser tratada como um fenômeno social. Para eles a terra que fosse considerada improdutiva deveria ser destinada à reforma agrária. Iniciou-se, então, a partir daqui uma discussão incansável, que prevalece até os dias de hoje sobre a definição que os parlamentares fizeram aprovar acerca do conceito de terra produtiva e terra improdutiva.

O fato é que, conforme Martins, J. S. (1994, p. 90)

A utilização dos conceitos de “propriedade produtiva” e de “propriedade improdutiva” introduziu uma ampla ambigüidade na definição das propriedades sujeitas a desapropriação para a reforma agrária, praticamente anulando as concepções mais avançadas do Estatuto da Terra.

Com mais essa derrota, os grupos populares e entidades sociais iniciaram diversas ações em torno da defesa da reforma agrária que resultaram em alguns projetos de lei que foram apresentados e apreciados pelo Congresso Nacional<sup>40</sup>.

Ao final do governo de José Sarney, é realizado em Brasília, o II Congresso Nacional do MST que, ao ver ruir mais uma proposta de reforma agrária no país, decide, a partir desse momento, adotar como bandeira de luta para a condução e ação política do movimento em todo o território nacional, a seguinte palavra de ordem: “Ocupar, resistir e produzir” (FERNANDES, 1996).

Em 1990 chega à presidência do Brasil Fernando Collor de Mello, que foi eleito de forma direta e democrática. Durante o seu governo pouco se fez em favor da reforma agrária. Suas poucas realizações para assentar famílias foram resultado de ações do governo anterior, apesar do seu programa denominado “Programa da Terra” prever o assentamento de quatrocentas mil famílias durante o período de sua gestão frente à presidência da República. Politicamente, o governo Collor (1990–1992) foi bastante conturbado. A luta pela terra aumentou a violência no campo. Várias investigações foram realizadas no Congresso Nacional com a instauração de CPI’s pelos deputados federais. Os assentamentos cessaram e o movimento no campo passou a ser combatido violentamente pelo governo federal. Este processo político resultou em uma aliança entre lideranças de partidos de esquerda e centro-esquerda para a aprovação, em julho de 1992,

---

<sup>40</sup> Em 1989 foi apresentada uma proposta de Lei Agrária e outra de Rito Sumário apresentada pelo Deputado Antônio Marangon, PT-RS, na forma de projetos de lei (FERNANDES, 1996, p. 59).

de um projeto de Lei Agrária. No Senado, as forças a favor da reforma agrária conseguiram grandes avanços, aprovando emendas importantes que melhoraram substancialmente o texto aprovado na Câmara de Deputados. O projeto recebeu vinte e duas emendas, sendo que uma das mais importantes foi a que tratou de definir o critério de prioridade de desapropriação, o que significou um grande avanço no projeto de Lei Agrária. O critério de prioridade na desapropriação, definido pela Câmara de Deputados estava baseado no Grau de Utilização da Terra (GUT), e deveria ser aplicado em todo o território nacional. O Senado propôs que esse critério fosse aplicado, levando-se em consideração cada microrregião do país, o que permitiria desapropriar terras em todo o território nacional, priorizando regiões conforme o GUT.

Conforme Fernandes (1996, p. 60),

Essa mudança significou um importante avanço do projeto de Lei Agrária, porque, com a versão do critério de prioridade na desapropriação apresentada pelo Senado, eliminou-se a possibilidade de realizar primeiro desapropriações em regiões onde o GUT possuía um percentual menor, ou seja, na proposta enviada pela Câmara não era possível desapropriar um imóvel no Estado de São Paulo, com um GUT de 50%, enquanto existissem imóveis no Estados do Pará ou do Amazonas com GUT's inferiores ao imóvel em questão.

Após as modificações no projeto de Lei Agrária propostas pelo Senado, a matéria foi somente votada na Câmara de Deputados em janeiro de 1993, depois de uma larga discussão que resultou na derrubada, por ampla maioria de votos, da ementa que estabelecia o critério de prioridade de desapropriação definido pelo Senado<sup>41</sup>.

Voltando a discussão da Lei Agrária, após sua aprovação na Câmara de Deputados, coube ao então presidente Itamar Franco sancioná-la, em 25 de fevereiro de 1993. Porém, ele vetou dez dispositivos, entre os quais aqueles artigos reivindicados pelo MST. Sabemos, conforme Fernandes (1996) que isso ocorreu devido às pressões exercidas sobre o presidente de diversas entidades e instituições contrárias a reforma agrária para que ele vetasse dispositivos que tornariam a Lei Agrária inviável de ser realizada. Por outro lado, nem a pressão do MST convenceu o presidente da necessidade de se aprovar a Lei Agrária na íntegra. Após uma audiência realizada entre o presidente e a Coordenação do MST, foi entregue um documento

---

<sup>41</sup> Neste momento é preciso lembrar que quem governava o país era o presidente Itamar Franco, o qual como vice de Fernando Collor, chegara ao poder após este último sofrer um *impeachment*. O resultado final do processo de grande mobilização popular e política marcou significativamente a história da democracia política do país.

contendo medidas emergenciais de uma reforma agrária que atendia aos interesses da classe menos favorecida que habitava o campo. Durante todo o governo de Itamar Franco (92-94) não houve mudanças em torno da realização da reforma agrária. As ações desse governo giravam em torno da tentativa de se resolver os conflitos e ocupações de terras com a criação de novos assentamentos.

#### **4.2.3. O MST e a Nova República: de FHC a Lula – a luta ainda continua**

No final de 1994, Fernando Henrique Cardoso, que havia sido Ministro da Economia do governo de Itamar Franco e autor do Plano Real, é eleito de forma direta, através do voto popular, para ocupar a presidência da República entre os anos de 1995 e 1998. O governo de Fernando Henrique ao assumir o poder apresentou uma proposta de reforma agrária preocupada com o desenvolvimento da agricultura familiar e que pudesse ser capaz de solucionar os problemas de segurança alimentar e de conflitos de terras.

Para Fernandes (1996, p. 63):

o projeto se limita a uma política compensatória, sem ter o objetivo de alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura. Suas metas para o programa de assentamentos rurais são de duzentas e oitenta mil famílias no período de 1995/98.

Porém, as alianças políticas que o governo Fernando Henrique firmou e os compromissos assumidos por ele com seus aliados, parecia colocar em dúvida a possibilidade de realização das metas de reforma agrária previstas em seu governo.

O que percebemos foi que esse governo não alterou o modelo de desenvolvimento agrícola que priorizava a agroexportação e o enriquecimento do grande capital e dos grandes proprietários de terras e que não reconhecia a importância da pequena propriedade e da produção agrícola no processo de desenvolvimento da economia agrária.

Foi nesse contexto de desenvolvimento da política agrícola que o MST realizou, em 1995, o seu III Congresso Nacional, cuja palavra de ordem foi: “Reforma Agrária, uma luta de todos”.

Neste Congresso, ficou clara a necessidade de reunir forças junto a diversos setores da sociedade civil para fortalecer ainda mais o processo de luta pela terra e conquista da cidadania, que a cada ano parecia longe de se concretizar.

E, nesse processo de luta, não podemos nos esquecer de um episódio marcante em prol da reforma agrária ocorrido no governo de FHC. Estamos nos referindo ao massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará. Em 17 de abril de 1996, vinte e um Sem Terras foram brutalmente assassinados pela polícia daquele Estado. Alguns anos depois, os líderes do massacre foram julgados e todos absolvidos. Outro momento que marcou o governo de FHC e, principalmente, a história das grandes realizações promovidas pelo MST, foi a “Marcha nacional por emprego, justiça e reforma agrária”. Esta marcha, realizada em agosto de 1997, com destino a Brasília, que recebeu o apoio de diversos setores da sociedade, foi uma forma concreta e prática de ação política que o MST encontrou para externar o seu descontentamento com a política social-econômica que o governo do presidente Fernando Henrique desempenhava.

No ano que sucedeu essa manifestação, Fernando Henrique Cardoso foi reeleito para governar por mais quatro anos (1999-2002). Ele não alterou sua política agrícola e continuou favorecendo o grande proprietário de terras, favorecendo o capital nacional e internacional, privilegiando sempre o grande exportador, anistiando dívidas e concebendo créditos e benefícios fiscais. Um ano após a eleição de FHC, o MST realizou, em agosto de 2000, seu IV Congresso Nacional, na cidade de Brasília. A palavra de ordem escolhida e aprovada para direcionar as ações nacionais do movimento foi a seguinte: “Por um Brasil sem latifúndio” (FERNANDES, 1996).

A luta do MST permanecia no sentido de lutar contra o grande proprietário de terras e a favor de uma reforma agrária mais justa e que viesse a atender as necessidades do povo pobre e oprimido do campo que, expulso da terra pelo grande capital, encontrava grandes dificuldades de sobrevivência, realizando trabalho no campo.

Apesar da incansável, perseverante e desgastante luta dos trabalhadores rurais em torno da reforma agrária digna, a esperança de ter esse sonho realizado parecia estar chegando próximo. Isso porque a eleição de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, para a presidência da República, representou uma possibilidade de efetivação e vontade política para a realização de uma reforma agrária voltada para os interesses do povo. Isso porque a eleição de Lula dava a idéia de vitória

do povo brasileiro sobre a elite e seu projeto conservador de desenvolvimento social. O que pudemos constatar foi que, mesmo a mudança no processo político brasileiro, com uma grande vitória de um governo considerado popular e que sempre se caracterizou como o defensor das camadas populares, não foi suficientemente capaz de promover mudanças significativas na estrutura fundiária e no modelo agrícola que pudessem favorecer o povo excluído da zona rural.

Atualmente, organizado em vinte e três Estados do Brasil, o MST continua lutando não só pela Reforma Agrária que o país tanto necessita, mas também por uma sociedade mais justa e digna do povo brasileiro.

O MST entende que o seu papel social é continuar organizando, conscientizando e mobilizando os pobres do campo na luta por seus direitos e na realização de mudanças que sejam capazes de promover uma significativa melhoria na condição de vida da população rural menos favorecida

Mas, por enquanto, a luta ainda não acabou, ela continua.

## **CAPÍTULO V – O MST E A EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Pretendemos discorrer, ao longo deste capítulo sobre o projeto de educação implantado pelo MST nos assentamentos de reforma agrária, nesses vinte anos de existência para, posteriormente, através de uma análise mais profunda - não só teórica, mas também empírica – verificarmos, efetivamente, os resultados da escolarização obtidos em um assentamento próximo a cidade de Campinas. O Assentamento de Sumaré, foco deste estudo, foi criado há 22 anos e possui escola no seu interior.

Para as reflexões que seguirão, faz-se necessário demonstrar, de forma minuciosa, a proposta pedagógica adotada pelo MST, abordando em quais perspectivas históricas ela foi implementada. Precisamos entender, antes de tudo, que a educação no MST não pode ser analisada separadamente do contexto social de luta pela terra, no qual os trabalhadores rurais sem terra estão inseridos.

Isto quer dizer, conforme Caldart (2004), que toda a trajetória histórica de luta e conquista da terra, deve ser entendida como um processo histórico que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social. Tal processo se estabelece desde os movimentos migratórios, facilmente verificados pela ocupação e desocupação de terras, bem como pela alternância constante entre o meio rural e urbano.

O resultado disso é a ruptura das identidades e a desarticulação cultural dos grupos e indivíduos envolvidos nesse processo de luta pela terra. Essa ruptura gera fragmentos culturais, os quais, somado ao universo onde vive o indivíduo rural, resulta na busca por sua reconstrução cultural para a construção de uma identidade.

Conforme Whitaker e Fiamengue (1995, p. 63),

(...) a opção pela terra representava uma tentativa de reconstrução de vidas marcadas por rupturas, às vezes dramáticas, ocorridas nas trajetórias desses sujeitos (...) que (...) não haviam perdido definitivamente práticas importantes da cultura rural tradicional e que agora eram capazes de reconstruir uma nova identidade juntando essas matrizes culturais e harmonizando-as com as exigências da nova situação.

Para Caldart (2004), todo esse processo é educativo e de formação humana, produzido de forma coletiva a partir de experiências concretas de ações de luta social, que transforma o sujeito, suas convicções e valores, modificando o seu jeito de ser e de agir.

Apesar da grande diversidade de experiências, quando se analisa as ações do MST e os indivíduos que dele participam, percebemos que a identidade do Sem Terra não vai ser construída somente a partir das experiências vivenciadas diretamente em todas as fases do processo de luta pela terra, mas também pela herança de aprendizados que vão sendo transmitidos de uma geração para a outra.

Neste sentido, há que se lembrar principalmente das crianças. Nem todas acompanharam diretamente o processo de luta pela terra do qual seus pais participaram como sujeitos ativos da história. Esta luta contribui para o processo de formação da identidade que herdamos, através do processo de reconstrução cultural. Tais crianças passam a ser educadas a partir de uma nova perspectiva, pois,

Neste caso, conhecer a história de que fazem parte pode ser um elemento fundamental na escolha a ser feita, cedo ou tarde, que é a de entrar ou não nessa mesma trajetória, ainda que trilhando um caminho que será próprio à sua geração. E as escolas do MST, queiram seus educadores ou não, certamente terão algo a ver com esse processo de escolha (CALDART, 2004, p. 164).

Assim, cabe ressaltar também, os estudos elaborados por Floresta (2006) sobre a pedagogia do MST e sobre o papel da escola na formação do sujeito Sem Terra. Para a pesquisadora, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola. O aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido vai estar voltado para a transformação da realidade. Segundo a mesma autora, o Movimento atua como matriz pedagógica, na medida que forma novos sujeitos sociais. E assim:

Nesse processo, o Movimento constitui-se como matriz pedagógica uma vez que atua como sujeito pedagógico de formação de novos sujeitos sociais. Ele é produto e agente do processo de formação, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas, principalmente, porque sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana. Sua característica, de Movimento em movimento, possibilita a formação e auto formação de sua base, que retorna e incide na forma de pensar e agir da coletividade<sup>42</sup> (FLORESTA, 2006, p. 87).

---

<sup>42</sup> CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Entendemos deste modo, que é no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que surgem os primeiros elementos socioculturais e educativos capazes de contribuir de forma substancial e profunda, para a construção de um aprendizado organizado a partir de uma realidade concreta. Esse aprendizado, por sua vez, transforma-se em uma identidade cultural que caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história.

### **5.1. O aprendizado fora da escola: da ocupação ao acampamento – a condição de ser sem terra**

Para Caldart (2004), a ocupação de terras e todo o processo que dela decorre é do ponto de vista pedagógico, talvez a mais rica em significados socioculturais para o sujeito sem-terra. Além de provocar uma ruptura em determinados padrões culturais e ideológicos vigentes e hegemônicos na sociedade, também contribui para a formação de novos sujeitos a partir das experiências por eles vivenciadas. É capaz de mudá-los e transformá-los profundamente, fazendo-os posicionarem-se de outra forma diante da realidade onde vivem, reagindo contra a sua condição social.

Os sem-terras, que sempre obedeceram ao patrão, ao padre e ao coronel, porque isso foi-lhes ensinado como um princípio fundamental, pela família ou no ambiente escolar, nos poucos anos que freqüentaram a escola, ao ocuparem uma terra, perdem o medo e o conformismo. Quanto ao medo, vão aos poucos aprendendo a dominá-lo. Em relação ao conformismo, abandonam-no, passando a lutar contra a realidade miserável na qual vivem.

É importante considerarmos que essa luta não vai se dar de forma individual, isolada e impensada. Ela é coletiva, organizada e capaz de superar obstáculos que permitem a aniquilação de todos os medos, rompendo, recuperando e produzindo valores.

Devemos considerar que é no próprio processo de ocupação de terras que se constrói também a consciência de classe. Durante a ocupação, o trabalhador enxerga, nitidamente, as contradições entre latifundiários e trabalhadores rurais, presentes no espaço de luta. Esse é o momento no qual o sem terra começa adquirir consciência de classe, a tomar consciência de si.

Por este motivo é importante observarmos que, segundo Floresta (2006), o MST deixa claro e evidente em seus documentos a preocupação sobre a importância da classe trabalhadora tomar consciência de si, construindo uma ideologia e política próprias, capaz de combater e contrapor-se à ideologia da elite dominante. A pesquisadora demonstra que para o Movimento a Educação tem papel relevante nesse processo, pois é através dela que a classe trabalhadora rural pode libertar-se da exploração que sempre sofreu, transformando sua realidade. Além disso, Floresta (2006) também afirma que nos documentos do MST a

Educação aparece associada ao termo “conscientização”, como ato de conhecimento, de aproximação crítica da realidade, como pensado por Freire. A conscientização implica a passagem da esfera espontânea de apreensão da realidade a uma esfera crítica na qual a realidade<sup>43</sup> se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. É ela que “des-vela” a realidade e só pode ocorrer no ato ação-reflexão (FLORESTA, 2006, p. 87-88).

Pelas observações realizadas por Floresta (2006), notamos que o MST baseou-se nas experiências adquiridas nos processos de ocupação de terras, para estabelecer alguns princípios básicos que vão servir para reger a luta do Movimento e orientar a construção de sua proposta pedagógica. Todavia, nesse momento, não cabe realizarmos aqui a reflexão que o tema merece, pois pretendemos fazê-la em momento mais oportuno.

Voltando à discussão anterior sobre o aprendizado surgido nos acampamentos de trabalhadores rurais sem terra, segundo Caldart (2004), é durante esse processo que podemos verificar outro aprendizado importante. Quando o sujeito Sem Terra se vê combatendo o latifúndio improdutivo e a elite com todo o seu aparato de proteção, ele não se intimida e, mesmo assim, vai para o enfrentamento, o que resulta, muitas vezes, em ações de despejo. Esses acontecimentos trazem um aprendizado bastante significativo. Tal aprendizado é o da negociação que, geralmente, feita com o Estado, coloca a todos numa certa situação de igualdade, e faz com que os Sem-Terras produzam representações simbólicas que vão marcar essa nova posição. Essa modificação pode ser notada desde a maneira de se vestir, até a forma de falar e agir durante as reuniões que são realizadas para negociar possíveis soluções e exigir seus direitos. Então, pode-se dizer que:

---

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

(...) a ocupação da terra é apenas o primeiro momento, ainda que decisivo, de uma história que demorará um bom tempo e se desdobrará em muitos outros aprendizados, recuperando e ao mesmo tempo pondo em conflito tradições, costumes, visão de mundo, produzindo e reproduzindo cultura (CALDART, 2004, p. 174).

Desta forma, podemos verificar que o processo de ocupação de terras provoca um aprendizado capaz de produzir ao Sem Terra uma nova identidade cultural baseada na ruptura com valores tradicionais e na construção de novos valores.

Segundo Whitaker e Fiamengue (1995, p. 61), esses trabalhadores rurais são:

(...) Sujeitos de trajetórias de vida fragmentadas pelos embates, pela luta e pelo trabalho assalariado que os obrigou a migrações e rupturas. Eles tentavam uma reconstrução cultural. Estavam em busca de uma nova identidade. Dessa forma, moviam-se nos espaços possíveis (...).

Na medida que discutimos neste texto a importância da ocupação de terra, no sentido de que ela representa para os sem terras um grande aprendizado, o qual, como vimos aqui, não se aprende na escola, mas durante a luta para integrar-se à sociedade onde vivemos, não podemos nos esquecer de um outro momento bastante importante desse aprendizado, que também é muito rico para os sem terras.

O momento a qual nos referimos é o do acampamento. Como aponta Caldart (2004), apesar de ocupação e acampamento serem ações combinadas que fazem parte do processo de luta pela terra, esses dois momentos apresentam formas distintas de aprendizado. Para ela,

A ocupação é o ato de um momento, preparado antes, desdobrado depois [...]. Já o acampamento traz para nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo das lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana, seja antes ou depois de uma ocupação de terra (CALDART, 2004, p. 176).

Como sabemos, o acampamento é utilizado pelo MST como uma forma de luta para manter mobilizados os trabalhadores rurais pela conquista da terra, para sensibilizar a opinião pública e para pressionar o Estado na realização de uma reforma agrária que venha a atender os verdadeiros interesses dos sem-terras.

Porém, é no processo de sua formação e na organização de um acampamento que vamos encontrar uma série de aprendizados importantes que constitui o universo do “*ser sem terra*” (CALDART, 2004). Ao analisarmos um acampamento, verificamos que ele vai ser formado por famílias provenientes de várias regiões e de indivíduos com diferentes costumes e práticas culturais. Na medida que vão convivendo, passam a compartilhar experiências e sentimentos, transformando o espaço social habitado, produzindo assim, um sentimento coletivo e estabelecendo laços que permitem uma forte identificação entre eles. Ao se reconhecerem uns nos outros, passam a lutar pelo mesmo objetivo, de forma coletiva, conjunta e organizada, na construção de uma sociedade que lhes garanta uma vida melhor e uma maior perspectiva para o futuro.

Para Whitaker e Fiamengue (1995), é no processo de ocupação, acampamento e o conseqüente sucesso para adquirir a terra conquistada, que devemos destacar “o caráter pedagógico da luta: a organização, o aprendizado, a disciplina na ação efetiva” (WHITAKER; FIAMENGUE, 1995, p. 62-63).

Uma questão importante sobre a qual não podemos deixar de falar é a organização interna do acampamento. Ela se dá por meio dos chamados *núcleos de base*<sup>44</sup>. É através desses núcleos que se estruturam e organizam todas as ações e tarefas da vida diária, necessárias para garantir a boa convivência e o bom andamento das atividades de um acampamento. Além dos núcleos de base, são formadas também as *equipes de trabalho*. Elas são constituídas por indivíduos envolvidos e responsáveis por determinadas tarefas. Os componentes dessas equipes, reúnem-se periodicamente para planejar e avaliar suas ações. Cabe à *coordenação geral* do acampamento manter a unidade de atuação das equipes e negociar com o estado e a sociedade civil. É a *Assembléia Geral* das famílias acampadas o fórum máximo de decisão no acampamento e compete a ela decidir sobre o futuro dele. Para isso, ela se reúne, geralmente, após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizam uma prévia discussão dos temas que serão nela abordados. Desta maneira, só tomam uma decisão quando estão convictos de terem esgotado as discussões dos temas abordados na Assembléia Geral.

---

<sup>44</sup> Os *núcleos de base* são constituídos entre dez e trinta famílias e segundo o critério inicial de proximidade, geralmente a partir do município de procedência dos acampados. Através dos núcleos é organizada a divisão de tarefas necessárias para garantir a vida diária do acampamento: alimentação, higiene, saúde, religião, educação, animação, finanças (CALDART, 2004).

É importante destacarmos também, os aspectos relativos às atividades de produção que ocorrem no acampamento. Tal atividade começa a ser desenvolvida quando o acampamento ocupa uma terra que se pretende conquistar, tornando assim, mais forte e firme a relação dos sem-terras com a terra ocupada. Porém, existem situações em que esses trabalhadores ocupam áreas provisórias. Neste caso, toda a ajuda às famílias é proveniente das frentes de trabalho que são organizadas em locais externos ao acampamento. Mas a contribuição aos acampados não se dá somente por meio do trabalho desenvolvido por eles próprios, mas também por recursos provenientes do governo e de pessoas e entidades que “vêm com bons olhos” a luta dos Sem-Terras.

Por toda essa organização é que para Caldart (2004) o acampamento pode ser visto, do ponto de vista pedagógico, como um espaço de socialização dos sem-terras, cujas regras de funcionamento ajudaram a construir.

Este processo, gerado a partir de uma intensa convivência social, produz uma série de aprendizados muito importantes para os trabalhadores rurais sem-terras que, por meio das relações por eles desenvolvidas na construção do universo do qual fazem parte, criam valores e descobrem conceitos capazes de fortalecer a luta pela cidadania e a conquista pela reforma agrária.

Estamos falando aqui, conforme indica Caldart (2004), principalmente, de um valor criado e cultivado pelo sem-terra, quando ele ainda encontra-se em situação de acampado. Este valor é o da solidariedade e vai fundamentar toda a ética da vida comunitária. É a condição de ser acampado e viver em comunidade, compartilhando os mesmos interesses e objetivos e as mesmas conquistas, que provoca nos sem-terras a necessidade de serem solidários.

É no bojo desse processo que o acampado aprende a ser valorizado como indivíduo social, já que foi excluído da sociedade capitalista e perversa, cuja elite dominante, seja ela urbana ou rural, sempre os tratou como “ervas daninhas” da sociedade e que, por esse motivo, devem ser eliminadas.

Para Caldart (2004), os assentados aprendem a ser cidadãos, participando das atividades do acampamento, as quais permitem a construção de novas relações sociais, que começam já no acampamento e vão se estendendo para os níveis da vida cotidiana. Essas novas relações se

estabelecem justamente a partir do momento em que ele começa a perceber-se como cidadão e, isso ocorre, na medida que ele descobre seus direitos básicos de cidadania<sup>45</sup>.

Porém, não é só a identidade materializada e afirmada nos documentos que faz o indivíduo sem-terra adquirir consciência de si. A participação dele no movimento, atuando nas diversas tarefas a que foi designado contribui de modo significativo para que o indivíduo se descubra como peça importante no processo de luta constante pela conquista da terra e da reforma agrária.

Deste modo, esse indivíduo vai construindo uma nova visão de mundo, permeada por uma teia de relações que contradizem ou complementam as tradições que ele carrega, pois

[...] O princípio da divisão de tarefas educa para as responsabilidades pessoais assumidas diante do coletivo. Qualquer erro é percebido, avaliado; quem realizar seu trabalho sem pensar pode gerar situações que comprometam a vida de todos. [...]. Muda também o jeito de pensar porque, para uma pessoa acostumada a *puxar enxada na terra de um patrão*, de repente deparar-se com o desafio de participar simultaneamente de um núcleo, de uma equipe de trabalho e, nos acampamentos mais recentes, vincular-se a um dos setores do Movimento, realizando atividades também fora dos limites do acampamento, é algo certamente muito exigente. [...] Para poder participar precisa aprender a ouvir, a respeitar a opinião do vizinho, da esposa, do filho, porque, em uma situação de acampamento, realmente todos são iguais. Também precisa aprender a discutir, a defender suas idéias, a votar propostas [...] e uma nova visão de mundo aos poucos vai sendo construída, sempre na relação com tradições que ele continua carregando, seja como complemento, como contradição, ou já como síntese (CALDART, 2004, p. 181-182).

É justamente na forma de lidar com as pessoas que surge a necessidade do indivíduo rever seus conceitos, preconceitos e avaliar sua posição perante as normas e regras morais, que sempre regeram a sua vida por meio da tradição cultural. Isso se dá por meio de um aprendizado que deve ser destacado. Tal aprendizado, segundo Caldart (2004), é a construção de novas relações interpessoais iniciadas quando o acampado passa a conviver com indivíduos de diferentes etnias, com posições políticas diferenciadas, com diferentes religiões e costumes. Essas novas relações interpessoais obrigam-no também, a rever sua posição perante a mulher e os filhos. Nesse processo, ele se confronta com a tradição cultural da família rural, fortemente arraigada no seu ser, e inicia uma luta radical no sentido de rever as relações que ele tinha com os seus pares,

---

<sup>45</sup> Para ser cadastrado como sem-terra cada pessoa precisa fazer sua documentação: identidade, título de eleitor, certidão de nascimento (CALDART, 2004).

fazendo um grande esforço para adotar uma nova postura perante eles. Necessita para isso inverter valores que sempre sustentaram as relações familiares herdadas dos seus antepassados.

Recriar valores, modificando sua postura perante a família é um aprendizado tão importante para o Sem Terra, como aquele em que ele passa a se compreender como um sujeito histórico, ou seja, que faz parte da história. Tal compreensão se dá num espaço que exige um esforço do indivíduo para lidar com a diversidade. É no processo de convivência com a heterogeneidade social e por meio do resgate da sua história pessoal, que o indivíduo descobre uma enorme e evidente relação entre os fatos por ele vivido e os fatos vividos pelos companheiros do acampamento, os quais, tal como ele, lutam para conquistar os mesmos objetivos.

É na busca de objetivos comuns, participando da luta pela reforma agrária, que o acampado também aprende a compreender que seu cotidiano é dotado da idéia de uma vida que está em constante movimento, pois no cotidiano de um acampamento, nenhum dia é igual ao outro. E isso pode alterar os sentimentos, a organização e as ações que regem a conduta dos acampados.

Essa mudança no comportamento das pessoas, que faz com que alguns esperem por uma vida mais estável, que poderá vir com a efetivação do assentamento, e que outras continuem atuando em outras ocupações, é o que podemos chamar da “dialética entre o enraizamento, proporcionado pela inserção em uma coletividade forte, e o projeto proporcionado pela continuidade na dinâmica da luta, que dá mobilidade à própria raiz” (CALDART, 2004, p. 185).

Assim, todos esses aprendizados até aqui relatados, os quais ocorrem fora dos limites da escola, devem ser considerados como relevantes no processo educativo e no ensino aprendizagem da escola rural proposta pelo MST.

## **5.2. O aprendizado fora da escola: a condição de ser assentado**

Na primeira parte deste capítulo, descrevemos a importância de determinados aprendizados adquiridos pelo sem-terra, quando ele se encontra na condição de acampado.

Verificamos que, durante o processo de convivência no acampamento, o indivíduo passa por importantes transformações que, da forma como foram descritas, devem ser levadas em consideração quando se pretende discutir a educação do MST.

Porém, não é só na condição de acampado que o trabalhador rural sem terra passa por inúmeras experiências cotidianas, as quais possibilitam a superação das dificuldades de convivência social, num espaço que está muito longe de ser homogêneo. Este espaço é constituído por indivíduos de diferentes culturas, mas que ao se relacionarem, fortalecem os laços em torno da busca dos mesmos objetivos.

Devemos desta maneira compreender que no assentamento continua o processo de construção da identidade do sujeito sem terra. A convivência com outros assentados permite a construção de novos valores que passam a fazer parte do cotidiano do trabalhador rural assentado.

Isso quer dizer que

Identities são reconstruídas e desconstruídas no encontro nas associações, nas desavenças, na criação de novos espaços de reuniões, na tentativa das mulheres criarem uma forma de sociabilidade grupal e assumirem o comando das reivindicações do núcleo, na politização das disputas, nos vaivéns que exigem um retrato constantemente modificado pelas experiências dos assentados, homens e mulheres (FERRANTE, 1994, p 75).

Queremos dizer com isso que quando o trabalhador rural conquista a terra, ele sai da condição de acampado e passa para a condição de assentado. Ao inserir-se neste processo, o indivíduo que deixa de ser acampado, passa a conviver em um novo espaço social que é o assentamento<sup>46</sup>. Ao conviver numa nova realidade que é a da terra conquistada, o assentado passa a desfrutar de novas experiências e isso é capaz de produzir também, um conjunto de aprendizado extraclasse que vai ser muito significativo para a formação do sujeito sem terra.

Segundo Caldart (2004), devemos olhar o assentamento como um espaço em movimento que vai sendo produzido constantemente, através das experiências resultantes da organização ou reorganização permanente vivenciadas em cada assentamento ou no conjunto dos assentamentos do MST.

---

<sup>46</sup> Segundo define Fernandes apud Caldart (2004), o Assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão. Trata-se do processo através do qual um latifúndio se transforma em um espaço onde passam a viver muitas famílias, articuladas de algum modo entre si.

É justamente devido à necessidade de organizar o espaço do assentamento que os trabalhadores rurais assentados passam a buscar alternativas para manterem-se na terra conquistada. Como não há um assentamento igual ao outro, cada qual, em função de suas realidades regionais e estaduais, criam formas específicas de se organizar. Apesar disso, podemos encontrar nos assentamentos ligados ao MST, evidentes características de organização da nova terra. Uma das grandes preocupações dos assentamentos ligados ao MST é a forma de organização da produção e da vida no assentamento (CALDART, 2004).

Pensando numa melhor forma de atender às necessidades de gestão da produção, o MST adotou, nos assentamentos de reforma agrária que dirige, a prática da Cooperação Agrícola<sup>47</sup> como forma estratégica de desenvolvimento econômico e social, entendendo ser essa a única maneira dos trabalhadores rurais assentados fazerem frente aos efeitos provocados pelo grande capital agrícola.

Nesse contexto, surge um fato muito importante a ser analisado cuidadosamente. Ao adotarem a Cooperação Agrícola como forma de organização da produção do assentamento, recriam novos valores que, baseados na solidariedade, ou seja, na forma coletiva da produção agrícola, rompem com os modos mais tradicionais de vida no campo, vinculados ao uso privado da terra e ao isolamento social das famílias (CALDART, 2004). Essa ruptura com a tradição demanda um aprendizado muito importante para o assentado, na medida que ele vai sendo obrigado a transformar as suas relações no espaço de convivência social que o assentamento demanda. Durante grande parte de sua vida, o trabalhador rural foi obrigado a conviver com os modos mais tradicionais da vida no campo e, numa situação bastante diversa, diferente da qual sempre viveu, vai sendo capaz de superar tais valores, recriando alguns, criando novos. De uma forma ou de outra, eles serão fundamentais para a transformação da vida econômica, social, cultural e política do homem rural assentado.

Porém, quando o sem-terra torna-se assentado surge uma série de contradições pessoais que vão interferir na organização dos assentamentos, principalmente, no momento das tomadas de decisões, que podem gerar conflitos sobre os caminhos a serem seguidos, pelo fato de alguns assentados terem criado e outros terem negado os novos valores sociais e culturais produzidos

---

<sup>47</sup> A discussão sobre Cooperação Agrícola surgiu a partir da análise dos problemas relacionados à viabilização econômica dos primeiros assentamentos, e que os relacionava ao próprio destino dos pequenos agricultores em um tipo de economia como a predominante em nosso país (CALDART, 2004, p. 188-189).

durante o processo de luta pela reforma agrária (CALDART, 2004). Esses conflitos vão desde a escolha da forma de organização da moradia no assentamento - que poderá ser em forma de agrovila ou moradia no próprio lote – até a escolha pela estabilidade ou luta permanente no processo de conquista da terra. A conquista da terra pode significar, para alguns, o fim da história, e, portanto, garantia da estabilidade. Para outros, a mobilização constante é a garantia de sobrevivência na nova terra. O fato é que, dentre tantas escolhas, é fundamental a adesão dos assentados por uma forma individual ou coletiva da produção. É a escolha de uma dessas estratégias de organização da produção agrícola que vai determinar os rumos do assentamento. A escolha dos Sem-Terras assentados determinará a condição entre sucumbir, ou não, diante do capitalismo perverso e altamente tecnológico que predomina na grande produção agrícola do nosso país. Significa dizer que, optar pela *organização de forma individualizada* dentro do assentamento, é reproduzir os valores tradicionais que contribuíram fundamentalmente para que o assentado chegasse à condição de sem-terra (CALDART, 2004).

Já a *organização coletiva*,

implica primeiro em não aceitar voltar ao isolamento do trabalho camponês mais tradicional, porque, dadas as condições objetivas, é impossível pensar em alternativas individuais. Ou seja, estamos no âmbito da discussão sobre formas de cooperação que podem, ainda que de modo incipiente, alterar a correlação de forças e chegar, como é o caso de alguns assentamentos hoje, a influenciar no mercado de determinada região ou município (CALDART, 2004, p. 196).

Como sabemos, a história dos assentamentos de reforma agrária dirigidos pelo MST tem demonstrado que as formas de trabalho coletivo que adotam, acabam por contribuir com a superação das dificuldades encontradas, quanto ao processo produtivo e à qualidade de vida dos assentados.

No entanto, não podemos deixar de apontar que alguns estudos realizados por pesquisadores como Ferrante et al (1994), Costa et al (1994), Whitaker et al (1994), Whitaker e Fiamengue (1995), Bergamasco et al (1996), Andrade (1995), demonstram que diversos assentamentos que não optaram pela forma coletiva da produção agrícola, conseguiram superar obstáculos, criando alternativas para se manter na terra, e, conseqüentemente, melhorando suas condições de vida e sobrevivência.

Nesse contexto, devemos entender esses processos como síntese de um aprendizado que passa a fazer parte do contexto social do trabalhador rural assentado, o qual produz no sujeito um sentimento de solidariedade e perseverança, por conta das experiências por ele vivenciadas e apreendidas anteriormente, no próprio acampamento. Mesmo que alguns assentados neguem a valorização da organização cooperativa do trabalho agrícola como superação das necessidades impostas pelo grande capital no campo - e os motivos disso são diversos<sup>48</sup> - muitos assentados conseguem assimilar os efeitos positivos que o trabalho coletivo provocou quando ele se encontrava em situação de acampado. E esse foi um importante aprendizado, que resultou na solidariedade praticada nas lides do assentamento.

Por tudo até aqui relatado, devemos compreender que, para tratarmos de um tema tão importante como a educação rural, devemos considerar, para efeito de análise, todo o aprendizado que o sem-terra assimilou fora das entranhas da escola, o que procuramos fazer brevemente no início da elaboração deste capítulo.

Essas reflexões feitas iniciamos nossa análise acerca do projeto pedagógico desenvolvido pelo MST durante seus vinte e dois anos de existência.

### **5.3.O aprendizado e a escola: a condição de ser acampado ou ser assentado**

Nesta parte do trabalho pretendemos discorrer sobre a proposta pedagógica adotada pelo MST para a criação de uma escola de educação fundamental de 5ª a 8ª séries, voltada para o homem do campo. Esse documento tem servido também para orientar a prática dos educadores envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos sem terras, nesses mais de 20 anos de existência do MST.

Para tanto, utilizaremos como referência, os documentos e as análises acerca da educação rural, elaboradas pelo setor de educação do MST, reunidas e publicadas na edição especial do Caderno de Educação nº 13, o qual intitula-se “DOSSIÊ MST ESCOLA – documentos e estudos

---

<sup>48</sup> Sobre esse assunto consultar: CALDART, R. S. A formação dos sem-terra e o movimento sociocultural. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3ed, São Paulo: Expressão Popular, 2004.

1990 - 2001”. Tal dossiê foi produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e organizado pelo Setor de Educação do MST, no ano de 2005.

Um dos objetivos principais do Dossiê é resgatar a memória das reflexões realizadas pelo MST, por meio dos estudos e da produção de documentos elaborados por estudiosos que têm participado do processo de construção da escola almejada pelo MST há muito tempo.

O fato de utilizarmos esse “Dossiê” como referência para as nossas análises deve-se ao fato de que ele faz um resgate histórico, através dos textos nele contido, das propostas pedagógicas adotadas pelo MST para as escolas de ensino fundamental de acampamentos e assentamentos.

A escolha pelo estudo do “Dossiê – MST Escola”, também se deu pelo motivo de que nele constam uma dedicada produção teórica específica de textos sobre a educação escolar, publicados entre 1990 e 2001. Nesse período, conforme seus idealizadores, foram redigidos os principais textos e elaborados os mais importantes estudos e análises que resultaram em publicações, cujas concepções foram adotadas como referências pelo MST na condução do processo educativo e praticadas insistentemente pelo movimento.

Colocamos em destaque um parte do conteúdo do Dossiê para ilustrar nossa última afirmativa:

(...) Antes de 1990, tivemos diversas práticas e alguns registros que permitiram iniciar este processo de sistematização que continua até hoje; depois de 2001 nossas produções e publicações nacionais estiveram mais voltadas para outras frentes de atuação do Setor, como a educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil (MST, 2005, p. 6).

Como podemos notar, os documentos e análises que integram o “DOSSIÊ MST ESCOLA”, foram produzidos entre os anos de 1990 e 2001 e dizem respeito, respectivamente, ao ensino fundamental e médio, contendo assim, justamente, uma das etapas de ensino que este trabalho pretende analisar e avaliar.

Desta forma, serão recuperados neste capítulo, os estudos e as análises realizadas pelo Setor de Educação acerca da escola que o MST deseja. Especificamente, serão revistos os 14 documentos que foram editados no DOSSIÊ MST ESCOLA os quais, segundo o setor de educação do MST, são aqueles que regem as concepções de educação propostas pelos Sem

Terras. O único documento do Dossiê que não será avaliado é o que trata, exclusivamente, da educação de jovens e adultos, assunto este, que não faz parte da proposta de análise deste trabalho.

#### **5.4. Educação e Escola: a origem histórica da educação escolar nos acampamentos do MST**

Ao iniciarmos aqui o retrospecto da educação escolar proposta pelo Movimento Sem Terra, não podemos deixar de apontar uma das primeiras experiências vividas pelos seus membros durante o processo de ocupação das fazendas Encruzilhada Natalino, em 1981, e Anommi e Sarandi, em 1985, ambas no estado do Rio Grande do Sul. O histórico dessas ocupações já foram descritos em capítulos anteriores.

Quando contamos a história do surgimento do MST, não podemos nunca deixar de destacar o importante papel que a ocupação da fazenda Encruzilhada Natalino, em 1981, teve nesse processo, pois é com ela que tem início uma nova fase da luta pela terra em nosso país. O lema dos Sem Terra, na época, era “ocupar e acampar”, o que significava, na prática, uma atitude política para pressionar o governo a resolver o problema da terra que atingia vários trabalhadores rurais.

O fato é que, nesse período, o MST ainda não estava estruturado e os acampados enfrentavam muitas dificuldades de sobrevivência e organização. Apesar disso, as famílias que passam a conviver juntas no acampamento, resolvem lutar conjuntamente, devido a esperança de conquistar uma vida melhor e construir, em pequenos passos, sua própria organização no acampamento.

Conforme observa FLORESTA (2006, p. 88):

a preocupação com a questão educacional nos acampamentos/ assentamentos surge já nas primeiras ocupações (1979). Inicialmente, tratava-se de uma questão prática de como manter seus filhos e filhas estudando. Esses pais passam a perceber a dimensão do problema e do desafio que representa a educação e assim que ocupam as terras e criam os acampamentos, imediatamente constroem uma escola.

Isso pode ser comprovado na ocupação da Encruzilhada Natalino. À medida que as famílias vão se organizando, surge uma enorme preocupação com as mais de duzentas crianças presentes no acampamento que, sem o mínimo de orientação necessária, passam a ficar ansiosas com a nova vida dentro do acampamento. Alguns adultos, percebendo o que estava acontecendo, vêem a necessidade de se tomar alguma providência em relação às crianças. Criam os grupos de mães que passam a orientar e integrar as crianças às atividades do acampamento. (MST, 2005). Desse grupo, vai fazer parte Maria Salete Campigotto<sup>49</sup>, professora estadual, esposa de um colono sem terra que, mais tarde, vai se tornar a primeira professora de assentamento no país. Por sua atividade como educadora, era Salete quem coordenava o trabalho com as crianças na Encruzilhada Natalino. Nesse momento, não se pensava, ainda, em escola para as crianças do acampamento. Porém, havia uma preocupação constante em discutir com elas os perigos que enfrentavam por estarem acampados à beira de uma estrada e a necessidade da luta pela terra, da qual estavam participando, obrigatoriamente, juntamente com seus familiares. Os resultados dessas discussões foram imediatos, pois as crianças passaram a engrossar a luta, fazendo cômico pela conquista da cidadania e da reforma agrária que seus pais tanto desejavam.

Depois de um ano acampados, foi só em março de 1982, que as famílias do acampamento “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida”, deixaram a Encruzilhada Natalino e acamparam em Passo da Entrada, cujo local estava previsto para serem assentados e que abrigaria quatro futuros assentamentos<sup>50</sup>.

É neste momento que os pais começam a se preocupar seriamente com a educação dos seus filhos. Liderados por Maria Salete Campigotto, que juntamente com Lucia Webber – professora em estreita ligação com a Paróquia de Ronda Alta - têm início as primeiras articulações entre os acampados para a construção, no próprio acampamento, de uma escola pública de 1ª à 4ª séries, para atender as “180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1ª série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas” ( MST, 2005, p. 12-13).

---

<sup>49</sup> Maria Salete Campigotto era professora estadual desde 1978 no município de Ronda Alta – RS.

<sup>50</sup> O acampamento “Nova Ronda Alta Rumo a Terra Prometida” estava constituído por 165 famílias, as quais, quando foram assentadas, deram origem aos seguintes assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí (MST, 2005).

A Secretaria de Educação aprovou, em maio de 1982, a construção da escola depois de muitas audiências e conversações. Porém, ela só foi de fato legalizada em abril de 1984, no Assentamento Nova Ronda Alta, criado em 1983.

Inspiradas nas idéias de Paulo Freire, Salete e Lúcia iniciam uma experiência solitária de escola para as crianças sem terra. Tal experiência consistia em criar uma “escola diferente”, o que significava construir “uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através das experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13).

Para Salete, e pensamos que, atualmente, também para o MST, o grande desafio para se construir uma “escola diferente” estava nas mãos da comunidade, pois só ela seria capaz de exigir a mudança de como se ensinar e o que deveria ser ensinado. Assim, nas escolas de acampamento e assentamento, todo o processo de luta pela conquista da terra deve ser ensinado na escola dita “diferente” (MST, 2005).

Todavia, o desejo de construir uma escola diferente não ficou restrito apenas às experiências da Nova Ronda Alta. Ela se estendeu também para as famílias que ocuparam a Fazenda Anonni<sup>51</sup>, em 1985. Neste período, já se encontravam organizadas no MST. Com uma organização interna exemplar, o acampamento da Anonni desenvolvia suas atividades por meio das Equipes de Trabalho. Dentre as várias equipes, coube a da Educação cuidar das mais de mil crianças do acampamento, com a tarefa de organizar o trabalho com as crianças e, assim como no Encruzilhada Natalino, organizá-las e discutir com elas o verdadeiro motivo de estarem ali com os seus pais participando da luta pela terra.

Com o passar dos meses e sem nenhuma solução para os acampados, a Equipe de Educação iniciou os primeiros debates acerca da necessidade da escola para as crianças acampadas. Devido à divisão de opiniões internas a respeito da instalação, ou não, de uma escola no acampamento, muitos embates com os acampados aconteceram para convencê-los da necessidade de se instalar nele uma escola oficial<sup>52</sup>. Depois de várias tentativas junto aos órgãos

---

<sup>51</sup> Conforme Bernardo Mançano Fernandes, em outubro de 1985, mil e quinhentas famílias de quarenta municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul ocuparam a fazenda Anoni (FERNANDES, 2006).

<sup>52</sup> Para conseguir apoio interno a Equipe de Educação da Anoni realizou uma pesquisa, pela qual foi constatada a existência de seiscentas e cinquenta crianças entre 7 e 14 anos. Também foi realizado um mapeamento com professores e descobriu-se quinze deles com experiência de escola, além de outros com formação de 1º grau completo que desejavam ajudar na criação da escola (MST, 2005).

públicos para a negociação de recursos para a construção de uma escola no acampamento, só em março de 1987 que sua implantação foi autorizada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, o que ocorreu logo depois dos acampados terem iniciado as aulas com as crianças em um enorme barracão construído por eles. Nesse local feito com madeira e lona plástica, eram desenvolvidas as atividades escolares, muito antes da escola ser aprovada oficialmente. No texto do Dossiê, encontramos essa descrição:

É debaixo de uma lona preta, pois, que começa a funcionar a primeira escola oficial em um acampamento do MST no Estado. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos, de 1ª à 4ª séries (MST, 2005, p. 14).

Ao término do ano, as aulas passaram para um prédio novo, na fazenda Anoni<sup>53</sup>, a qual foi designada como assentamento para as famílias nela acampadas.

A partir desse momento inicia-se um novo processo em relação à educação escolar no meio rural, principalmente nos assentamentos de reforma agrária e sobre o qual passamos a refletir a partir de agora.

### **5.5. O MST e a “Escola Diferente”: a origem das Escolas nos Assentamentos e a Proposta Pedagógica do MST para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série**

Com a divisão da fazenda Anonni em dezesseis áreas de Assentamento, não foi possível mais se dar aulas para todas as crianças assentadas. A solução encontrada foi reiniciar a luta pela implantação de mais escolas no assentamento, o que resultou na conquista de mais sete escolas estaduais, suficientes para atender a demanda das famílias assentadas.<sup>54</sup>

É importante destacarmos o processo de ensino aprendizagem praticado nas escolas instaladas na Anonni. Contudo, para falarmos desse importante processo educativo, devemos

---

<sup>53</sup> A Anoni possui 9.000 hectares que foram divididos em 16 áreas completamente ocupadas pelas famílias acampadas (MST, 2005).

<sup>54</sup> Das sete escolas, seis funcionam até hoje e uma foi transferida, no segundo semestre de 1989, para o assentamento Nova Ramada, em Júlio de Castilhos (MST, 2005).

retomar o ano de 1987, quando acontecimentos políticos no acampamento eram discutidos entre pais, alunos e professores.

Existia uma forte integração entre a escola e o acampamento. A escola tinha o papel de formar crianças capazes de compreender o que estava acontecendo ao seu redor e, além disso, formar crianças que participassem ativamente do processo de mudança desejados por todos ali. As professoras exerciam importante papel nesse processo, pois eram também acampadas. Elas foram contratadas pelo município em caráter emergencial e por tempo determinado.

Porém, esse cenário começa a se modificar no ano seguinte, em 1988, com a implantação, pela Secretária da Educação, do Quadro de Pessoal por Escola (QPE), que obrigou a substituição dessas professoras por outras de fora do assentamento. As outras professoras não possuíam o mínimo de conhecimento da realidade daquele lugar.

Apesar do esforço de algumas professoras a experiência foi desastrosa e serviu para que o MST começasse a pensar na titulação de professores que viessem a atuar nos acampamentos e assentamentos. Isto não significa que pensavam em excluir todo e qualquer professor que viesse de fora do assentamento, mas exigir que estes tivessem um “comprometimento real com as crianças e a comunidade” (MST, 2005, p. 16).

Percebemos até aqui, que as duas experiências relatadas têm em comum uma questão bastante importante e presente no cenário da luta pela terra de nosso país, ao longo desses vinte e dois anos, e a necessidade de se construir uma escola diferenciada para as crianças dos acampamentos e assentamentos. Foi pensando nisso que se iniciam as primeiras discussões acerca da escola que o MST deseja.

Pensar uma escola “diferente” significa para os sem terras que não pode haver separação entre os acontecimentos no campo e a escola. Para eles, é na sala de aula que o professor deve trabalhar a realidade do aluno, dando-lhe totais condições para que seja um grande instrumento de continuidade da luta pela terra. Essa escola deve também ser prática e orientar os alunos na organização do trabalho e da nova vida no novo espaço social do qual passaram a fazer parte. Nesse processo, o professor é peça fundamental, na medida que ele, sendo do movimento ou não, para ter o sucesso desejado deve conhecer, no mínimo, a realidade da comunidade, com a

consciência de que deve ser um elemento do coletivo e que sua prática vai se submeter aos propósitos maiores do grupo<sup>55</sup>.

Conforme afirma Floresta (2006), era evidente a preocupação do Movimento com os professores pois,

Os educadores do Movimento precisam ter clareza de que o conhecimento é um instrumento de formação da personalidade social dos homens, mas que, para tal, deve estar ligado à prática produtiva e às condições objetivas da existência dos homens, através da articulação da prática pedagógica com a prática política, no sentido do desenvolvimento da consciência de classe (FLORESTA, 2006, p. 89).

Em Nova Ronda Alta, por exemplo, a efetivação desse processo parece ter dado bons resultados. As crianças de lá estavam bem organizadas e realizavam assembléias semanais para discutirem seus problemas e distribuírem tarefas que cabiam a elas no assentamento. Este tipo de experiência acabou repercutindo na sala de aula, cujas atividades passaram a ser reproduzidas na escola. Era muito comum encontrar nela grupos mirins organizados em equipes de trabalho, conforme aquelas existentes nos acampamentos (MST, 2005).

No entanto, a partir das experiências vivenciadas, os Sem Terras perceberam nesse momento, que existia uma dificuldade acima disso tudo que era procurar adequar os ensinamentos no currículo da escola formal. Verificaram a necessidade de se discutir exaustivamente a questão do método, ou seja, já que desejavam uma escola diferente para o campo, então, existia a necessidade de se mudar o jeito de ensinar. Além disso, perceberam que deviam buscar novas estratégias de ensino e novas concepções de aprendizagem que dissessem respeito às escolas do campo. Floresta (2006) põem em destaque essa preocupação, explicando que:

O movimento entendia que os conteúdos são instrumentos para atingir objetivos e de que a neutralidade destes não existe, por isso, devem ser escolhidos e/ou priorizados, na medida em que, em sua ótica, todo saber é produzido pelas classes sociais em uma determinada situação histórica, para dar conta de seus interesses, sendo a escola o espaço de preservação e distribuição de bens simbólicos. A escola cuida de reproduzir formas de consciência que permeiam o controle social, preparando não apenas pessoas, mas também conhecimento.

---

<sup>55</sup> A partir de 1990 são criados cursos de formação de professores de assentamentos através de projetos realizados com a criação da FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa) e de um de seus departamentos o DER (Departamento de Educação Rural) (MST, 2005, p. 22).

Nesse sentido, desempenha a função de agente de hegemonia cultural e ideológica e, portanto, seria necessária não só a seleção de conteúdos, mas também de quem ministra esses conteúdos (FLORESTA, 2006, p. 89).

Não podemos deixar de dizer que o amadurecimento das discussões sobre a escola diferente proposta pelos Sem Terras também possibilitou compreenderem a necessidade de se estabelecer uma intensa relação entre a escola e o processo produtivo dos assentamentos, concluindo que a “escola diferente” deveria também assumir esse desafio, discutindo com os alunos as experiências de Cooperação implantadas nos assentamentos.

Um exemplo do que se tornou histórico foi o que ocorreu no Assentamento de Nova Ramada. Nele iniciou-se uma discussão sobre o sistema de Cooperação Agrícola como alternativa para a viabilidade política, econômica e social dos assentamentos de reforma agrária. Assim, por meio da Cooperativa, os trabalhadores rurais assentados romperiam com o modelo tradicional de propriedade agrícola individual e adotariam a propriedade coletiva da produção para combater a forte, desigual e perversa concorrência capitalista existente no campo. Como resultado dessas discussões, em setembro de 1989, após a realização de alguns laboratórios de campo organizados pelo MST, os assentados criaram a COOPANOR (Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Ramada Ltda.), com o objetivo de melhorar suas condições de vida e trabalho. Durante os cursos para a efetivação da cooperativa, os professores participavam com as famílias de todas as discussões sobre a organização do trabalho em cooperativas. As crianças começaram a querer participar das reuniões juntamente com seus pais e professores. Como adultos e crianças não poderiam participar dos mesmos cursos, pois muitos diziam respeito a questões especificamente técnicas, a escola tornou-se importante para o processo. Formou-se uma equipe de Educação composta pelos professores e por algumas mães que definiram dois pontos fundamentais:

- 1) não há condição de as crianças participarem diretamente do trabalho dos adultos. Isto não seria viável e nem mesmo educativo porque simplesmente seriam ajudantes em tarefas secundárias; 2) as crianças devem aprender para que serve a cooperação agrícola, recebendo uma formação voltada para os próprios princípios e valores do trabalho coletivo (MST, 2005, p. 25-26).

A partir de então, em Nova Ramada, as crianças passaram a realizar atividades cooperativas criadas por elas próprias, as quais enriqueceram ainda mais o processo de solidariedade vivido no assentamento.

Assim, houve a possibilidade de se estabelecer um grande vínculo entre teoria e prática. A práxis, só foi possível, na medida que se relacionou o que foi “estudado na sala de aula (o processo de conhecimento) e o trabalho de cooperação das crianças no assentamento (processo produtivo)” (MST, 2005, p.26).

Conforme relatam os membros do MST, isso tudo resultou na consolidação do significado da “escola diferente” que desde os primeiros anos do movimento, os acampados e assentados pretenderam implantar.

Um desses significados é que a escola instalada num contexto histórico diferente, num espaço cujo grupo social é homogêneo em relação aos seus interesses econômicos e sociais, deve assumir as características desse grupo e dar respostas às suas necessidades. O outro é que, ao proporem uma “escola diferente”, os assentados estão fazendo uma crítica ao modelo de escola formal, heterogênea e tradicional e de currículo urbanocêntrico que rege a educação no país.

## **5.6. O MST e a Educação: o Setor de Educação e as Diretrizes Oficiais para a implantação das escolas do MST**

Liderando essa discussão está o Setor de Educação do MST que tem, desde a sua criação, realizado inúmeros debates e diversos estudos e pesquisas sobre a educação, a fim de que eles sirvam de orientação na prática da escola que o MST deseja.

Antes de apontarmos aqui as concepções e documentos elaborados pelo Setor de Educação do MST, é necessário relembrarmos o momento da sua criação. Ele foi criado em 1988 pelos Sem Terras, quando o MST passou por uma reestruturação interna. A criação de um setor específico sobre educação no MST foi resultado do trabalho incansável e da organização de inúmeros pais e professores que delegaram à educação um incondicional e prioritário papel na luta da questão agrária.

Nesses termos, a verdadeira origem do setor de Educação pode ser atribuída aos acontecimentos vividos na ocupação da Fazenda Anonni, em 1986, mais precisamente quando aquela primeira equipe tratou de articular a luta pela construção da escola no acampamento. A equipe ampliou-se através do contato constante com outros assentamentos da região, que logo se estendeu ao Estado todo. No Estado do RS foram organizadas cinco regionais que envolveram cerca de 30 assentamentos, além dos acampamentos que foram surgindo. Atualmente é dessas regionais que saem os representantes para o Setor de Educação do MST.

É no Setor de Educação que está o grande desafio em encontrar a

progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que tem contribuído a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal (MST, 2005, p.17).

Somente em fevereiro de 1991, no 6º Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba, que os sem terras vão definir, claramente, as diretrizes oficiais para a construção da escola e da educação que tanto desejam, o que ocorreu com a publicação, neste mesmo ano, do Documento Básico do MST, o qual estabeleceu, para cada setor, dentre eles também para o Setor de Educação, linhas e metas gerais de atuação, no período de 1989 até 1993.

No que tange à educação, o documento, que foi resultado de uma exaustiva discussão coletiva que, ao ser assumida pela direção do movimento, passa a definir, oficialmente, as linhas políticas e as orientações que deveriam ser seguidas na condução do processo educativo nas escolas do MST.

Analisando esse documento, pudemos perceber que ele foi elaborado a partir das experiências vivenciadas pelos Sem Terras durante o processo de criação de escolas e condução do processo de ensino aprendizagem nos acampamentos e assentamentos, algumas das quais já expostas neste trabalho. O documento é constituído de duas partes. A primeira, que se denomina “Linhas Políticas” discorre sobre os princípios da proposta pedagógica a ser seguida pelos integrantes do MST, na implantação de escolas em acampamentos e assentamentos. Tal proposta expressa a idéia de uma prática pedagógica que deve ser transformadora, capaz de produzir um conhecimento dialético, democrático e crítico da realidade social e que seja capaz de garantir a

integração entre o aluno, o professor, a escola - enquanto unidade de produção do conhecimento coletivo - e a organização produtiva do acampamento ou assentamento. Já a segunda parte, denominada como “Orientações”, tratou, especificamente, de orientar a forma de ação política interna e externa na luta pela criação de escolas. Internamente, o documento sugeriu uma prática política a ser desenvolvida pelo MST em âmbito nacional, a fim de fortalecer a sua proposta pedagógica nos acampamentos e assentamentos. Externamente, determinou estratégias de luta frente ao poder público para a efetiva viabilização e implantação da escola por eles idealizada.

Precisamos destacar que nesse documento surge, pela primeira vez, a preocupação oficial do MST com o ensino fundamental. Além da tentativa de garantir junto ao Estado a criação de escolas de 1º Grau (atual ensino fundamental) em todos os assentamentos, com todas as condições necessárias de aprendizagem, o documento propõe também,

- Elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos.
- Elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST (MST, 2005, p 30).

Desta forma fica clara a preocupação do MST, naquele momento, com a formação dos alunos que viviam com seus familiares nos assentamentos. Também é evidente a crítica ao modelo de escola pública praticada nas escolas Estaduais e Municipais, as quais possuíam um currículo que não atendia às necessidades e também não agradava aos alunos do meio rural. Daí proporem a necessidade de um currículo mínimo adequado à realidade desses alunos, que contemplaria a proposta pedagógica e de ensino aprendizagem a serem adotadas nas escolas do MST. Isso se justifica pelo fato do MST acreditar que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra e está diretamente ligada à divisão social do trabalho. Na verdade, os documentos do MST relativos à educação, dizem que o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.

O MST entende, assim, que não pode e não quer apropriar-se da ciência da classe dominante mas, ao contrário, acredita que o conhecimento científico comprometido com os seus objetivos deve ser para todos e não um privilégio de poucos.

## 5.7. MST e Escola: um meio de transformar a realidade

Se no Documento Básico para a Educação, mencionado e publicado em fevereiro de 1991 dava prioridade ao ensino fundamental nos assentamentos e acampamentos do MST, o documento publicado em julho do mesmo ano, no Caderno de Formação nº 18, editado com o título “O que queremos com as escolas dos Assentamentos”, foi a “primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo movimento” (MST, 2005, p. 7).

Este documento foi elaborado após uma grande interlocução entre todos aqueles que participaram ativamente de, aproximadamente, mais de dez anos de práticas educativas nos assentamentos de reforma agrária. Para as nossas reflexões,

vale a pena destacar o raciocínio básico formulado na época de elaboração deste caderno porque ele continua orientando o trabalho do setor de educação até hoje: uma das tarefas da escola é a de ajudar a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. Esta preparação implica em capacitar as crianças para transformar a realidade, construir o novo, a partir de aprender a enfrentar os problemas concretos que existem no assentamento (ou no acampamento), mas cultivando uma perspectiva social mais ampla (MST, 2005, p. 7-8).

As idéias mencionadas estão muito bem formuladas nas duas partes que compõem o documento. A primeira parte aponta sete objetivos das escolas dos assentamentos, definidos da seguinte maneira:

1. Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade.
2. Ensinar fazendo, isto é, pela prática.
3. Construir o novo
4. Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual
5. Ensinar a realidade local e geral
6. Gerar sujeitos da história
7. Preocupar-se com a pessoa integral (MST, 2005, p. 34).

Já a segunda parte apresenta também sete princípios pedagógicos que devem ser postos em prática para a real efetivação desses objetivos. Tais princípios são:

1. Todos ao trabalho
2. Todos se organizando
3. Todos participando
4. Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento

5. Todo o ensino partindo da prática
6. Todo professor é um militante
7. Todos se educando para o novo (MST, 2005, p. 37).

Ao analisarmos os princípios e objetivos propostos pelo MST, notamos que o discurso da “escola diferente” criado pelos Sem Terras, quando começaram as ocupações que deram origem ao movimento, no início dos anos 80, foi se consolidando com as experiências vividas nas escolas de acampamentos e assentamentos.

No documento intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, o MST propõe a criação de uma escola voltada para a realidade do aluno, cuja prática escolar deve estar em consonância com o trabalho manual e intelectual, gerando e produzindo sujeitos capazes de transformar a realidade. Nesta escola, o professor não pode ser um mero espectador do processo educativo, ou um simples transmissor de informação. O professor deve ser, antes de tudo, um educador e, como tal, deve compartilhar a realidade vivida pelos alunos, como um grande interlocutor e articulador entre a escola e o que nela se ensina, e o cotidiano dos acampamentos e assentamentos. Ele tem a obrigação de contribuir para a construção de um conhecimento capaz de formar cidadãos e sujeitos militantes e responsáveis pela transformação da sua própria história.

Foi pensando justamente em orientar o trabalho desses educadores, os quais seriam uma peça fundamental no processo educativo para a real efetivação de suas propostas, que o Setor de Educação do MST elaborou um texto em 1992, com o título de “Como deve ser uma escola de assentamento”. Tal texto trouxe a continuação dos debates apresentados em documento anterior. Além de inaugurar o Boletim de Educação do MST, vai tentar deixar claras as características que a escola do movimento deve ter para que os princípios e objetivos já expostos anteriormente fossem colocados em prática. Tal documento é composto por dez pontos que procuravam expressar claramente a proposta de educação do MST, contribuindo com a discussão sobre a educação. Como já dissemos, ele podia subsidiar o trabalho de professores das escolas de ensino fundamental dos acampamentos e assentamentos. Os dez pontos são os seguintes:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;

6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
8. O professor tem que ser militante;
9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 2005, p. 39-40)

Esses pontos vão ser fundamentais para a consolidação da pedagogia do campo que o MST pretendia implantar, pois conseguem contemplar a escola na sua totalidade.

Portanto, devemos entender que os Sem Terras desejam uma escola que deve ser construída de forma dialética, que produzisse uma consciência histórica e não fictícia ou falsa. Isto quer dizer que a escola que desejavam construir tinha de ser capaz de demonstrar, de forma clara e prática, a existência da luta de classes no campo, a qual deve ser combatida com muita organização e esforço da coletividade.

Para o resultado ser ainda mais efetivo, porém, o Setor de Educação e todos aqueles envolvidos no processo educativo das crianças dos assentamentos e acampamentos em todo o território nacional, começaram a discutir uma proposta de currículo comum que fosse adotado pelas escolas do MST.

### **5.8. MST e Educação: do “Currículo Mínimo” à “Prática Pedagógica”**

Baseado em experiências passadas e pensando na diferença de realidade existente entre as diversas regiões do país, surgiu, em 1991, um texto que circulou em forma de apostila por diversos estados brasileiros. Após encontros de discussão nos estados do Nordeste e Sul do país, esse texto sofreu muitas críticas e complementações.

Foi assim que surgiu o documento intitulado “Como fazer a escola que queremos”, que foi publicado no Caderno de Educação nº 1, publicado em 1992, pelo MST. Seu conteúdo orientava e sugeria como deveria ser montado o currículo das suas escolas. Este documento deu início à coleção “Caderno de Educação do MST” e serviu como apoio para o conjunto dos educadores e

de toda militância envolvidos no processo de educação nas escolas de acampamentos e assentamentos com o debate e a realização de diversas reflexões acerca da educação escolar.

Para o Setor de Educação do MST, “(...) o foco deste Caderno é o *currículo escolar* (grifo nosso), e a preocupação principal é com uma orientação metodológica para implementação de nossa proposta de escola, especialmente nos assentamentos” (MST, 2005, p. 8).

Como verificamos, o MST estando preocupado com a questão metodológica a ser desenvolvida pelos professores responsáveis pela tarefa de ensinar nas suas escolas, elabora um documento que vai ser dividido em duas partes, as quais pretendo descrever de forma bastante resumida.

A primeira parte do documento denominada “Como planejar nosso trabalho de acordo com esse currículo que parte da prática”, procura descrever os passos principais para o trabalho a ser executado pelo professor educador da escola diferente almejada pelo Movimento desde a sua criação. Desta forma, o professor, segundo o documento, deve planejar o seu trabalho a partir de oito pontos fundamentais, que são:

1. Ter bem claro os objetivos da escola;
2. Transformar a realidade em temas geradores;
3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática;
4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças;
5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema;
6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula;
7. Prever os recursos e materiais necessários;
8. Pensar como poderá ser feita a avaliação (MST, 1992a).

Nesses oito pontos abordados pelo documento fica evidente a preocupação do MST em relação à forma de como deve ser organizada e planejada a escola dos assentamentos, com o intuito de se por em prática o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Esse conteúdo está definido na segunda parte do documento que analisaremos posteriormente.

Analisando os oito itens acima, percebemos que o ponto de partida fundamental dessa proposta pedagógica, está no estudo da realidade na qual vivem os assentados, o que significa que todo o aprendizado escolar das crianças deve estar relacionado à sua vida prática e à sua realidade concreta, contribuindo para um melhor entendimento do mundo em que vivem, para que possam

tomar decisões e encontrar soluções para os problemas por eles vivenciados nos espaços de convivência social. (MST, 2005).

Já a segunda parte do documento, que tem como título, “Material para sua consulta” é constituído pelos seguintes itens:

1. Sugestão de temas: a) Nosso assentamento; b) nossa luta pela terra; c) Nossa cultura e nossa história de luta; d) Nosso trabalho no Assentamento; e) Nós, nosso trabalho e natureza; f) Nossa saúde; g) Nós e a política.
2. Questões ou problemas ligados ao tema.
3. O que queremos com cada área de estudo: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão.
4. Sugestões de listagem mínima de conteúdos a serem tratados de 1ª a 4ª séries nas escolas de assentamento: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão.
5. Sugestões específicas para a área de alfabetização (MST, 1992a).

Como podemos ver, os tópicos acima mencionados trataram de orientar o professor, sugerindo o estudo de temas a serem trabalhados com os alunos, tais como os relacionados ao trabalho, à saúde, à ordem econômica, política, cultural, social e ambiental e os problemas relacionados a eles. Tratou, ainda, de orientar o professor quanto à maneira dele ensinar cada disciplina na sala de aula. Além disso, sugeriu uma lista de conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas de 1ª a 4ª séries. Por fim, o documento propõe aos professores uma forma específica de alfabetização das crianças que deve levar em consideração a realidade e o universo social onde vivem, ou seja, a realidade do próprio assentamento.

O estudo da realidade exige, de acordo com as experiências até aqui relatadas e também em consonância com o que pensam os educadores dedicados a tarefa de educar crianças do meio rural, um grande esforço na direção de uma proposta de escola que estabeleça a relação entre a teoria e a prática.

É por esse motivo que o documento já citado propõe uma metodologia de ensino voltada para a prática. Nele, o MST fala da

necessidade de um “currículo centrado da prática”, ou seja, que enfatize e que se desenvolva através da prática. Se o objetivo é preparar para a prática, nada melhor do que organizar a escola em torno de práticas e fazer delas o ponto de partida do ensino e da aprendizagem (MST, 2005, p. 83).

Neste sentido, tentando demonstrar a verdadeira importância da necessidade de se valorizar a prática escolar vai ser elaborado, em 1993, o texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças”<sup>56</sup>. Esse texto, apesar de não ter sido publicado naquele ano em nenhuma coleção do MST, chama a atenção para

A necessidade de construir uma metodologia de aprendizagem-ensino cuja ênfase esteja na aprendizagem-capacitação e no trabalho com “objetos geradores”, visando a educação (especialmente habilidades e posturas) de sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, e construir na prática este novo projeto de campo e de sociedade discutido e defendido pelo movimento (MST, 2005, p. 8).

Assim, o texto procura resgatar e aprofundar a discussão sobre a necessidade da construção de uma metodologia que parta da prática, preparando as crianças para lutarem de forma consciente e organizada pela construção de uma nova história.

Para a autora do texto são dois os motivos básicos pelo qual as escolas dos assentamentos devem partir da prática para ensinar seus alunos. Um desses motivos é que ao se trabalhar a prática na escola através do estudo das necessidades concretas, o ensino torna-se mais útil e seu significado passa a ter um importante valor perante as crianças e a comunidade como um todo. O outro motivo é que, quando se aprende conteúdos da vida prática, mais facilmente eles são assimilados, permitindo assim um aprendizado mais rápido e fácil.

Por isso, a autora sugere também, duas maneiras de se produzir um conhecimento que tenha como ponto de partida a prática vivida pelas crianças nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Uma delas seria pesquisando práticas que já ocorreram no passado ou que estejam ocorrendo no presente, ou aquelas que podem ocorrer no futuro. O “partir da prática” significa aqui:

---

<sup>56</sup> “Este texto só foi publicado em 2005 no “Dossiê MST escola” e foi produzido baseado nas primeiras experiências do MST com cursos formais alternativos de educação técnico-profissional de nível médio, iniciados em conjunto com outros Movimentos Sociais do Campo na Escola “Uma terra de Educar”, do Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, e continuados depois com o “Instituto de Educação Josué de Castro” do Instituto de Capacitação e pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, ambos com sede no Rio Grande do Sul, mas com atuação nacional” (MST, 2005, p. 8).

(...) partir de uma teoria sobre a prática e não de uma prática real. Pode ser uma teoria mais elaborada, que encontramos nos livros, nos textos em geral, ou pode ser uma teorização mais simples, de alguém que conta uma experiência, conversa sobre fatos, ou imagina como poderá fazer alguma coisa. (...) a escola é apenas o momento da teoria. A prática acontece antes, depois, mas não durante. (...) as práticas se transformam em TEMAS GERADORES, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores (MST, 2005, p 84).

A outra forma seria orientar as crianças a pesquisar e estudar as práticas reais do assentamento, as que estejam sendo realizadas por seus pais. Seriam as práticas que estejam sendo desenvolvidas pelas crianças. Desta forma,

as práticas transformam-se em OBJETOS GERADORES, ou seja, as ações das crianças sobre um determinado objeto ou realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças (MST, 2005, p. 85).

Essas duas maneiras de atuação do professor, segundo o MST (2005), vão produzir duas formas diferenciadas de aprendizado que devem ser trabalhados na escola ao mesmo tempo. O primeiro tipo vai ser o responsável pelo momento da “formação” do aluno, enquanto o segundo será o responsável pela sua “capacitação”.

## **5.9. MST e Educação: a relação entre teoria e prática – uma questão metodológica**

O MST, preocupado com a fundamentação teórica sobre a proposta pedagógica de uma educação capaz de unir teoria e prática, em maio de 1994, publicou no Boletim de Educação nº 4, o texto “Escola, trabalho e cooperação”. Esse texto que vai servir de orientação para a militância do movimento e para os cursos de formação de jovens e adultos, procurou esboçar e defender um dos pilares da proposta pedagógica do MST, procurando relacionar trabalho e educação. Também inspirado em práticas e reflexões educativas, o texto procurou fundamentar a idéia da construção de uma escola baseada na “pedagogia do trabalho”, defendida pelo movimento, por acreditar que isso só pode ser construído por meio da práxis e da valorização do trabalho e da cooperação.

Portanto, na parte 1 do texto que se denomina “O trabalho educa”, é possível encontrar muito claramente a relação entre escola e trabalho, e a importância do aprendizado através do mundo do trabalho. Criticam os defensores da pedagogia da palavra que acreditam apenas no aprendizado teórico, reafirmando assim, que se identificam mesmo com a pedagogia da práxis, que une teoria e prática. Demonstram que a prática é aquela que se dá por meio do trabalho, o qual por estabelecer uma relação com a natureza e a vida social é educativo. Afirmam também que o trabalho educa porque ele forma a consciência das pessoas, na medida que ele determina nossas condições objetivas de sobrevivência e são elas que vão determinar nossa consciência social. Através do trabalho os homens produzem também novos conhecimentos e novas tecnologias, necessárias para uma ação mais efetiva sobre a natureza a ser transformada. À medida que as necessidades aumentam e tornam-se mais complexas, o trabalho aperfeiçoa-se cada vez mais, exigindo do homem uma maior qualificação para a sua superação. Afirmam também que o trabalho pode ser mais plenamente educativo quando se leva em consideração o tipo de sociedade que se deseja construir, ou seja, “quando ele consegue mexer com um número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar SUJEITOS SOCIAIS” (MST, 2005, p. 93).

Na parte 2, “A escola pode educar pelo trabalho”, justificam as razões básicas de se relacionar educação e trabalho. Uma dessas justificativas é por força do significado educativo que o trabalho apresenta, o que já foi discutido no item anterior. A outra é porque a escola pode ser a grande facilitadora para o aprendizado de um trabalho educativo. Ela é o local onde a união entre teoria e prática se realiza plenamente durante o processo de ensino aprendizagem. Ela é a responsável em provocar reflexões acerca do mundo do trabalho e por desenvolver tarefas e atividades pedagógicas que possibilita aos alunos viverem certas situações relacionadas ao mundo do trabalho, que são trabalhos que fazem parte da família e do próprio assentamento. O texto ainda procura definir, claramente, como deve ser implantada a pedagogia do trabalho. E, para implantá-la deve-se levar em conta que a escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, deve produzir seus ensinamentos com base nas práticas sociais e no trabalho, as quais, por sua vez, dizem respeito à organização, cooperação, unidade, disciplina, solidariedade e construção da democracia. Estes temas, ao serem trabalhados de forma valorativa, servirão como alicerces para a real educação da consciência social das crianças assentadas.

Na parte 3, “O MST e a escola do trabalho”, o MST procura demonstrar a importância de se construir uma escola que contribua com a luta dos assentados a partir de objetivos bastante concretos.

Pensando nisso, o MST (1994), ao estabelecer a relação escola e trabalho pretende:

- a) Chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento;
- b) Educar para a cooperação agrícola;
- c) Preparar para o trabalho;
- d) Desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural;
- e) Provocar a necessidade de aprender e de criar;
- f) Preparar as novas gerações para as mudanças sociais.

Os pontos acima demonstram de forma clara os objetivos que a pedagogia do trabalho pretende atingir. No entanto entendem que a realidade de cada assentamento deve ser respeitada. Pensando nisso sugerem uma metodologia a ser desenvolvida com os alunos, que expressa muito bem a relação entre escola – trabalho. A metodologia é a seguinte, conforme o MST (1994):

- 1º) Que tipo de trabalho pode ser feito com os alunos nas escolas (trabalho doméstico, trabalhos ligados a administração da escola, trabalhos diversos ligados a outras áreas da produção, trabalhos ligados á cultura e a arte);
- 2º) Tempo de trabalho e Tempo de estudo;
- 3º) Ensino ligado ao trabalho e não só isso;
- 4º) Trabalho adequado a cada idade e com aumento gradativo de responsabilidades;
- 5º) Trabalho e jogo;
- 6º) Trabalho na escola e trabalho no assentamento;
- 7º) O trabalho dos professores e outros trabalhadores da escola.

Analisando esses pontos podemos notar que há a possibilidade deles serem trabalhados em qualquer assentamento e acampamento, pois são temas gerais que, se trabalhados com esforço e muita criatividade, podem ajudar a construir a escola que o movimento tanto deseja.

Já na parte 4 do documento que se intitula “A escola do trabalho: cooperação e democracia” procuram prestar orientação sobre a forma de gerenciamento e o tipo de organização que a escola do trabalho necessitaria para obter resultados satisfatórios. Nessa perspectiva, quanto à gestão, afirmam que ela deve ser democrática e pautada na cooperação entre alunos professores e funcionários. Isso quer dizer que o planejamento deve ser coletivo e que as instâncias de participação devem ser respeitadas, de forma a haver transparência nas relações de poder instituídas pela comunidade escolar, fortalecendo assim, o trinômio trabalho, cooperação e democracia como a base fundamental de todo o processo educativo.

Todavia, as reflexões e orientações realizadas acerca da implantação de uma escola diferente que o MST propõe nos documentos até aqui apontados, causou uma grande preocupação aos professores das escolas de acampamentos e assentamento, que viam dificuldades em desenvolver um planejamento de ensino capaz de garantir a implementação da proposta pedagógica defendida pelo MST.

Desta forma, pensando em resolver tal problema, o Movimento publicou um texto específico a respeito de como os professores devem elaborar o planejamento da prática educativa a ser empregado nas escolas rurais. O texto intitulado “Como fazer a escola que queremos: planejamento” foi publicado em 1995, no Caderno de Educação nº. 6, do MST para orientar o professor na condução do processo de ensino aprendizagem das escolas de 1ª a 4ª séries, demonstrando passo-a-passo como ele devia realizar o seu planejamento.

A seguir, apresentamos, uma síntese do documento que é constituído por seis partes e três anexos, descritos, resumidamente, a partir dos seguintes tópicos:

- Parte 1: O que é planejamento e qual sua importância (Qual a diferença entre Planejamento e Plano?; Definições de Planejamento)
- Parte 2: Na escola, o que planejar? (O planejamento global mais permanente; O planejamento anual das atividades; O planejamento das aulas.)
- Parte 3: Planejamento coletivo: quem decide sobre o que?
- Parte 4: Planejamento global da escola: quais os passos? (1º Passo: conhecer a realidade; 2º Passo: discutir com a comunidade; 3º Passo: elaborar propostas; 4º Passo: discutir as propostas no conjunto da escola e da comunidade; 5º Passo: decidir em

assembléia; 6º Passo: passar as decisões para o papel; 7º Passo: socializar as decisões tomadas)

- Plano global da escola (1. Dados de identificação da escola; 2. Base teórica; 3. Descrição da realidade; 4. Os objetivos da escola; 5. Normas de organização e funcionamento da escola.; 6. Sistema de Avaliação; 7. Orientações pedagógicas gerais.)
- Parte 5: Planejamento anual da escola: em que consiste? (1. Retomada do Plano Global; 2. Diagnóstico da Realidade; 3. Metas para o ano; 4. programas de Atividades; 5. Orçamento e possíveis fontes de recursos; 6. Metodologia de ensino; 7. Proposta de Avaliação.)
- Parte 6: Planejamento das Aulas: como fazer? (1ª Etapa: Planejamento anual ou semestral das aulas – a) diagnóstico da turma de alunos; b) objetivos e metas em relação a cada turma; c) Temas geradores; d) práticas a serem enfatizadas; e) conteúdos prioritários; f) métodos de avaliação. 2ª Etapa: Planejamento por temas – a) compreender o tema e sua abrangência; b) conversar com os alunos sobre o tema; c) clarear muito bem os objetivos; d) escolher os conteúdos a serem estudados; e) prever como será desenvolvido o tema; f) prever os recursos necessários; g) planejar o processo de avaliação; h) prever o tempo de duração do tema. 3ª Etapa: Planejamento Semanal – a) avaliação da semana anterior; b) definição de objetivos e metas para a semana; c) escolha dos conteúdos da semana, d) detalhamento das atividades ligadas ao tema gerados, e) previsão e detalhamento das atividades complementares; f) previsão e organização de recursos necessários; g) detalhamento dos procedimentos de avaliação. 4ª Etapa: Planejamento diário)
- Bibliografia de apoio
- Anexo I: Diagnóstico da realidade: sugestão de roteiro
- Anexo I: Exemplo de Plano de Aula
- Anexo III: Sugestão de conteúdos básicos por área a serem trabalhados de 1ª a 4ª séries nas escolas de assentamento (MST, 1995).

Pelo esboço que elaboramos desse documento podemos perceber que ele apresenta, de forma detalhada, os passos necessários para o professor realizar um planejamento eficiente, que

permitirá a ele implantar e desenvolver a proposta pedagógica a ser aplicada nas escolas dos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST.

### **5.10. MST e Escola – o ensino de 5ª a 8ª série – a continuidade de uma Proposta Pedagógica**

Após a publicação deste documento em 1995, que definitivamente orientava o trabalho do professor com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, o MST começa a preocupar-se com a necessidade de elaborar também um currículo mínimo para as séries finais dessa etapa de ensino.

Assim iniciam diversas discussões em torno desta preocupação que irá resultar na elaboração de um texto denominado “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”. Esse texto,

(...) não chegou a entrar dessa forma nas coleções e materiais de educação do MST, mas que foi a elaboração que serviu de base para a produção, anos mais tarde, do Caderno sobre Educação Fundamental (...)(...) Este texto é o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental: garantir acesso nos próprios assentamentos (o que continua um problema sério até hoje), e discutir um currículo adequado aos nossos objetivos e às necessidades de formação dos adolescentes e jovens assentados (...) (MST, 2005, p. 9).

É preciso ressaltar que a preocupação em discutir o ensino de 5ª a 8ª série já havia sido iniciada há dois anos, em 1993, nos cursos de formação e capacitação de professores organizados pelo Coletivo Nacional de Educação do MST. A discussão envolveu, efetivamente, profissionais da educação que já trabalhavam nas séries finais do ensino fundamental, os quais estavam envolvidos com o Setor de Educação do MST, além de outros setores do Movimento como o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA) e o Setor de Formação de alguns Estados. Contribuíram também com essa reflexão profissionais ligados a Universidades e outros que já trabalhavam no ensino fundamental. A proposta elaborada por esse coletivo para servir como ponto de partida para a discussão e produção de textos referentes à educação fundamental de 5ª a 8ª séries, priorizou o debate sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina dessa etapa da educação fundamental.

Basicamente, em relação à proposta pedagógica para as escolas de 5ª a 8ª séries, os objetivos propostos foram os mesmos sugeridos para as escolas de 1ª a 4ª séries que estão escritos nos documentos de educação do MST, os quais continuam a defender uma escola diferenciada, de gestão democrática e coletiva, cujo ensino estaria voltado para a formação do sujeito ético, do militante e da sua consciência política e ideológica, capacitando-o para o trabalho rural e para a organização coletiva do trabalho.

Além disso, essa educação deveria ser trabalhada visando a transformação social. Seu currículo permitiria desenvolver a capacidade crítica do aluno, suas habilidades de ordem política, cultural e esportiva. O currículo deveria estar voltado também para contribuir com o desenvolvimento rural, estabelecendo concretamente a relação entre a escola e a realidade rural, e para um dos princípios educativos do MST que alia escola, trabalho e educação. Em relação às disciplinas, além das já obrigatórias, sugerem na parte diversificada, o ensino de

- Filosofia;
- Sociologia;
- Psicologia;
- Técnicas Agropecuárias (considerando as necessidade da região e as idades dos alunos);
- Cooperativismo;
- Agroindústria;
- Administração Rural;
- Contabilidade;
- Metodologia de Trabalho de Base;
- Noções de Economia;
- Educação Ambiental (MST, 2005, p. 144).

Para cada uma dessas disciplinas aqui mencionadas e para as disciplinas obrigatórias por lei em qualquer escola de ensino fundamental (Português, Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências Físicas e Biológicas, Química, Educação Artística, Educação Física, uma Língua Estrangeira<sup>57</sup> e Ensino Religioso, além dos Programas de Saúde), o documento sugere o conteúdo a ser ministrado em cada uma delas e alguns eixos temáticos que podem auxiliar no trabalho interdisciplinar.

Os chamados eixos temáticos,

---

<sup>57</sup> O Setor de Educação do MST sugere que a língua a ser estudada deve ser o Espanhol (MST, 2005, p. 144).

são grandes temas ou assuntos, que dizem respeito a realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a nossa unidade e identidade nacional. Chamamos de eixos temáticos e não de conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas sim requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja, rompe com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas (MST, 2005, p. 144).

Assim, através da discussão e reflexão de uma diversidade de temas gerais, a escola de 5ª a 8ª série do ensino fundamental que o MST pretende construir procura pôr em prática a pedagogia do trabalho, sugerindo sempre discussões de temas bastante próximos da realidade dos assentados, possibilitando a eles um aprendizado que se realiza através da teoria e da prática.

Quando voltamos nosso olhar para analisar as repercussões das idéias sobre educação rural promovidas até aqui pelo MST, verificamos que no ano de 1996 ele inicia um novo ciclo de debates que vai ampliar a discussão e o destino dos materiais produzidos pelo Movimento acerca desse assunto, devido ao aumento da atuação do Setor de Educação do MST e a sua necessidade de interlocução com a sociedade, decorrente das novas linhas políticas, surgidas um ano antes no 3º Congresso Nacional do MST e já discutidas em capítulo anterior desse trabalho<sup>58</sup>.

O fato é que o texto, publicado em 1996, no Caderno de Educação nº 8, com o título de “Princípios da educação do MST” retomou, em uma nova dimensão e com uma nova linguagem a discussão sobre a filosofia da educação do MST, reforçando o vínculo das práticas educativas com seu projeto político e ampliando ainda mais o conceito de educação que, para os Sem Terras, não se restringe à escola e nem somente ao trabalho com as crianças (MST, 2005, p. 9).

Nessa perspectiva é que o texto vai desenvolver uma importante reflexão sobre os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos que serviram como base para a implantação da escola do campo e como orientação para toda a militância do MST e para todos os grupos ou organizações que sempre estabeleceram um diálogo com o MST.

O texto, logo no seu início, trata de estabelecer, de forma bastante clara e objetiva, a diferença entre o significado de princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Por princípios filosóficos, o MST entende que eles, “dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação.

---

<sup>58</sup> Sobre esse assunto consultar: MST. **Caderno de Formação nº 30**. Gênese e desenvolvimento do MST. São Paulo, 1998.

Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST” (Caderno de Educação nº. 8 apud MST, 2005, p. 160).

Já os princípios pedagógicos,

se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (Caderno de Educação nº. 8 apud MST, 2005, p. 160).

Quando observamos a preocupação do MST em redefinir esses dois conceitos como pilares de sua proposta pedagógica, percebemos que a verdadeira intenção é tornar cada vez mais sólido o caminho por eles traçados para a implantação da escola do campo, tornando-o, assim, menos doloroso.

Podemos dizer que a elaboração desses princípios possibilitou a formulação de diretrizes de ação pedagógica capazes de conduzir de forma mais coerente, durante o processo de ensino aprendizagem, a interface entre teoria e prática.

Os princípios filosóficos foram assim definidos:

1. Educação para a transformação Social; a) Educação de Classe; b) Educação Massiva; c) Educação Organicamente vinculada ao Movimento Social; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação; f) Educação aberta para o novo.
2. Educação para o trabalho e a cooperação.
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (MST, 1996).

Para concretizar os princípios acima descritos, o MST propôs os seguintes princípios pedagógicos:

1. Relação entre prática e teoria.
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
3. A realidade como base da produção de conhecimento.
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos (formação político-ideológica).
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos (relação entre capital-trabalho).
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9. Gestão democrática.
10. Auto-organização dos/das estudantes (desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes).
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
12. Atitude e habilidades de pesquisa.
13. Combinação entre processos coletivos e individuais (MST, 1996).

Os princípios acima descritos, se comparados com o conteúdo do documento intitulado “Como deve ser a escola de assentamento”, publicado em 1992, pelo MST, no Boletim da Educação nº 1, o qual orientava o trabalho dos professores quanto aos objetivos das escolas no interior dos assentamentos, de fato amplia consideravelmente a discussão sobre a educação das escolas rurais.

Se observarmos atentamente os dois documentos, a essência de ambos nos parece a mesma, no sentido de que os dois caminham na direção de uma proposta pedagógica que entende a educação como um grande instrumento de formação humana, política, cultural e social, que contribui com a organização do movimento e com a luta do conjunto dos trabalhadores.

No entanto, o documento, cujos princípios já foram destacados é mais amplo, no que tange às idéias nele contidas. Basta observarmos a diversidade de assuntos que o novo documento propõe e a forma mais detalhada como são explicadas as propostas de ensino aprendizagem nele expressas, as quais procuram, de forma objetiva, contemplar as experiências teóricas e práticas vividas por professores e alunos, nos diversos anos de luta para a implantação de uma educação voltada para a mais fidedigna realidade das crianças assentadas.

### **5.11. MST e Educação: da “Pedagogia da Cooperação” à “Pedagogia em Movimento”**

Apesar de o documento destacado ter ampliado a discussão acerca da educação necessária para a formação das crianças assentadas, começou a surgir no interior do MST uma nova preocupação, o que ficou evidente pelas idéias e reflexões surgidas, em julho de 1997, na cidade de Brasília, especificamente na UnB (Universidade de Brasília), durante a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Neste encontro, um dos grupos de trabalho elaborou um documento denominado “Pedagogia da Cooperação”, que não foi publicado nas coleções de educação do MST, mas que procurou refletir sobre uma das ênfases pedagógicas das escolas de 5ª a 8ª séries, vinculadas ao MST (MST, 2005).

Como publicação avulsa, o documento demonstrou a necessidade de se produzir, nessas escolas, uma “pedagogia da cooperação”, o que foi aprovado pelo conjunto da militância, como tarefa essencial dos educadores do MST, para a construção da escola do campo. O documento explica que essa pedagogia não pode ser entendida como uma nova orientação do MST ou uma “nova pedagogia” a ser implantada, mas deve servir para ampliar e concretizar os princípios filosóficos e pedagógicos já definidos no Caderno de Educação nº 8. Assim, ela deve ser uma pedagogia que, ao fazer parte do processo de ensino aprendizagem das escolas do MST, permita que se desenvolvam atividades baseadas na ajuda mútua e na cooperação, o que, conseqüentemente, tende a romper com as práticas opressivas exercidas nas escolas tradicionais. Destacam que essa pedagogia não tem como ser aplicada de forma única, porque ela deve estar adequada à realidade de cada assentamento. O que deve ser feito é o registro e a sistematização das experiências realizadas e das técnicas utilizadas na execução dessa proposta de ensino.

Na sua essência, coube ao documento demonstrar que:

O sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo, mas o conjunto das pessoas que participam do processo, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos e avaliados coletivamente, com a finalidade de reorganizar a ação cooperada (MST, 2005, p. 182).

O MST entende que essa pedagogia deve estar presente em todos os níveis de ensino. Porém, acreditam que, no ensino fundamental, devido a idade das crianças que o freqüentam, existe uma melhor possibilidade dessa proposta ser implantada (MST, 2005).

Todavia, para se colocar em prática a “pedagogia da cooperação” deve-se ter bem claro o significado de dois conceitos fundamentais necessários para o seu desenvolvimento e conseqüente possibilidade de sucesso. Um desses conceitos é o de “trabalho cooperado”, o qual quando relacionado à escola, deve ser entendido como “valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas” (MST, 2005, p. 182). O outro é o conceito de “cooperação” que, no sentido da educação, deve ser compreendido “como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais” (MST, 2005, p. 182).

Esses dois conceitos expressam, de forma resumida, a verdadeira intenção do MST em construir uma escola de co-gestão, capaz de promover a interação entre alunos, professores, escola e comunidade. Todos eles são responsáveis pelo bom andamento da escola, que vai desde o cuidado com a parte estrutural até a organização da forma burocrática e a organização do processo de ensino aprendizagem.

Mas, se as reflexões suscitadas em 1997, tendo por base o texto “Pedagogia da cooperação”, ampliaram as discussões sobre as práticas educativas nas escolas de ensino fundamental dos assentamentos, a partir de 1998, surge uma nova discussão que refletia a preocupação do MST com as escolas em acampamentos por ele organizados.

Na verdade essa reflexão não estava sendo tratada de forma específica nas discussões pedagógicas realizadas pelo Setor de Educação do MST e, por isso, foi retomada, pois ela já havia surgido durante as primeiras ocupações realizadas pelos sem terras no final da década de 1980 e o início da de 1990.

Preocupados com a situação das crianças dos acampamentos e inspirados em práticas educativas proporcionadas pelas experiências de escolas itinerantes, vivenciadas por educadores em acampamentos no Rio Grande do Sul, o MST vai publicar, em 1998, o texto “Escola Itinerante em acampamentos do MST”<sup>59</sup>. Esse texto deu início a uma coleção de publicações e, por sua vez, deu origem a revista “Fazendo Escola”, a qual teve como objetivo registrar e sistematizar as experiências educativas do MST. O texto inicial da revista, procurou socializar as experiências pedagógicas das Escolas Itinerantes<sup>60</sup> e trouxe uma reflexão sobre algumas questões importantes que dizem respeito a essas escolas como: “sua criação legal, condições de funcionalidade, local de trabalho, como são trabalhadas as questões pedagógicas, a realidade dos professores e a participação das crianças acampadas nas ações de luta pela terra” (MST, 2005, p. 185).

Ao analisarmos esse texto, verificamos que ele, num primeiro momento, procura refletir sobre a situação das crianças acampadas e o direito delas à educação, demonstrando que a escolarização é uma das lutas históricas do MST e depois, num segundo momento, ele descreve que a Escola Itinerante foi organizada em etapas correspondentes ao ensino de 1ª a 5ª séries, cujos objetivos e conteúdos são próprios de cada etapa de ensino, priorizando-se aqueles considerados socialmente úteis.

O texto diz que

As etapas previstas na Proposta Pedagógica da Escola Itinerante caracterizam-se pela flexibilização e pela integração. A organização curricular prevista a cada etapa, possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o processo de cada aluno, aluna. No momento em que a criança construir as referências correspondentes a cada etapa, ela passará para a etapa seguinte, ficando claro que o ingresso ou a passagem das etapas poderá acontecer em qualquer época do ano letivo, a partir da avaliação realizada pelos professores<sup>61</sup> (MST, 2005, p. 189).

---

<sup>59</sup> Este texto foi produzido por professores da Escola Itinerante e pessoas ligadas ao Setor de Educação do MST, que integraram os acampamentos de Piratini, Santo Antonio das Missões e Jóia, no Estado do Rio Grande do Sul. Estiveram acampados em frente ao INCRA e ao Parque da Harmonia, na cidade de Porto Alegre (MST, 2005).

<sup>60</sup> A Escola Itinerante foi legalmente aprovada no Rio Grande do Sul pelo Conselho Estadual de Educação, em 19 de Novembro de 1996 (MST, 2005).

<sup>61</sup> Por ser uma Proposta pedagógica diferenciada, ela não segue as determinações da LDB que prevê 200 dias letivos. A frequência e horários são fixados em compromisso assumidos entre professores, alunos, comunidade do acampamento, secretaria da educação e MST (MST, 2005).

O texto diz também que, para o reconhecimento oficial da Escola Itinerante, foi determinada uma chamada Escola-Base<sup>62</sup>, com o propósito de oferecer todo o suporte legal, financeiro, institucional e organizativo necessários ao seu bom funcionamento.

Quanto aos professores da Escola Itinerante, foram todos formados nos cursos de magistério do MST e indicados pelo Setor de Educação. Este setor também indicou professores em formação para exercer a função de monitoria.

Ao descreverem as condições nas quais se desenvolvia o trabalho pedagógico e o processo de ensino aprendizagem durante a trajetória do acampamento relatam no texto que a Escola Itinerante

A princípio funcionava debaixo das árvores, depois passou para os barracões de lona preta. As crianças sentavam no chão ou em pequenos bancos de madeira, confeccionados pelos pais, apoiando os cadernos no próprio colo, o que dificultava os registros escolares. Mais tarde foram fabricados pela comunidade do acampamento bancos e mesas rudimentares para facilitar o trabalho pedagógico. Algumas turmas possuíam pedaços de quadro-verde, enquanto em outras o professor e a professora usavam papel em forma de papelógrafo para visualizar a escrita, e facilitar assim a compreensão dos seus alunos (MST, 2005, 189).

Quanto ao funcionamento da escola, ela foi pensada em tempo integral – um turno de aulas e outro de oficinas pedagógicas - para ampliar o tempo formativo dos alunos, o que contribuiria para o desenvolvimento de habilidades diversas (MST, 2005, p. 190).

O texto descreve também a participação da Escola Itinerante em dois momentos significativos para os sem terras, os quais foram muito importantes para a construção do processo de ensino aprendizagem desse tipo de escola. Um deles é o papel da instituição escolar quando as crianças acompanhavam seus pais nas frentes de trabalho. O outro é a participação dessa escola na Marcha à Porto Alegre<sup>63</sup>.

Após essa discussão, o texto vai relatar a Proposta Pedagógica utilizada na Escola Itinerante. O real objetivo dessa proposta está em transformar a escola num espaço de aprendizagem e exercício da cidadania, a qual seja capaz de proporcionar ao aluno a

---

<sup>62</sup> A escola-Base indicada foi a Escola Estadual de 1º Grau “Nova Sociedade”, do assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita – RS (MST, 2005).

<sup>63</sup> A marcha a Porto Alegre foi organizada pelo MST em abril de 1998 com o lema “Reforma Agrária, Emprego e Justiça” (MST, 2005).

possibilidade dele compreender e interpretar o processo histórico, dando-lhe condições de transformar a realidade em que vive (MST, 2005).

Assim, para que tudo isso seja efetivado, seria necessário uma ação pedagógica diversificada, que levasse em conta os interesses e as necessidades dos alunos, realizada de forma democrática, valorizando o diálogo, e incentivando a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e capaz de formar cidadãos comprometidos com a mudança da realidade social (MST, 2005).

O texto termina apontando alguns limites e desafios da Escola Itinerante, como a necessidade de formação contínua dos educadores para trabalhar nessas escolas. Outra questão importante seria a necessária e intensa interação coletiva entre os professores e a comunidade do acampamento na construção do processo de ensino que a Escola Itinerante exige para ser, de fato, eficiente e adequado a realidade na qual estão inseridos.

Se, como vimos, o ano de 1998 foi marcado pela retomada da discussão sobre a escola nos acampamentos, em 1999 o MST vai voltar sua preocupação para o chamado ensino fundamental. Tal preocupação vai resultar na elaboração de um texto que tem como título “Como fazemos a Escola de educação fundamental”<sup>64</sup>, publicado em novembro de 1999, no Caderno de Educação nº 9. O texto procura fazer uma reflexão acerca da escola e demonstra uma inversão na lógica de como se pensar e planejar o processo de ensino aprendizagem que o MST vinha adotando até o momento. Essa inversão da lógica significa que, com esse documento, o MST quer demonstrar como deve ser construído o processo pedagógico. Deve ser de dentro para fora, ou seja, “se as relações sociais constituem o centro, a base da formação do ser humano, é especialmente sobre elas (nos diferentes tempos e espaços onde acontecem), que devemos incidir nossa atuação pedagógica fundamental” (MST, 2005, p. 10).

Isso quer dizer que os documentos até agora produzidos pelo MST pensaram o processo de ensino da sala de aula para fora, isto é, colocaram a sala de aula como o ponto de partida para o processo educativo.

---

<sup>64</sup> Gestado desde 1994, esse texto sofreu várias modificações até a versão final que foi publicada em 1999 no Caderno de Educação nº 9.

No documento que vamos analisar a partir de agora, inverte-se esse pensamento, colocando as relações sociais e humanas no centro das atenções para o planejamento do aprendizado das escolas do MST, que visam atender as necessidades das crianças do campo.

Pensando no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, o MST procura refletir, por esse documento, sobre uma nova forma de se produzir o processo de ensino, que deve ser valorizado na sua totalidade, levando-se em conta desde a forma de como organizar a escola e as relações que esse processo produz, até o ensinamento dos conteúdos e a didática utilizada para transmiti-los.

Assim, querem mudar o conteúdo e a forma da escola funcionar para poderem qualificar melhor o processo educativo que tanto desejam.

Desta maneira, quando voltamos nossa atenção para o texto “Como fazemos a escola de educação fundamental”, verificamos que ele procura, inicialmente, refletir sobre a concepção de escola discutindo a Pedagogia do MST. Afirmam que o MST tem uma pedagogia, cujo “princípio educativo fundamental é o próprio movimento” (MST, 2005, p. 200), ou seja, um movimento que se inicia no processo de construção de uma identidade que foi, ao longo dos tempos, historicamente construída como afirmação de uma condição social (“sem-terra”) e que passou depois a uma identidade a ser cultivada (“Sem Terra do MST”). Tal identidade torna-se mais forte quando passa a ser cultivada e produzida como modo de vida, transformando-se em uma cultura que cultiva valores principalmente humanistas, baseados na solidariedade.

Portanto, todo o processo de ação e atuação do MST deve ser entendido como um processo educativo, que criou valores e produziu a identidade de uma categoria social, constituída por cidadãos dignos, capazes de lutar pela construção de sua própria história.

É, pois, do processo de formação dos Sem Terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas, o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (MST, 2005, p. 201).

Assim, o MST sugere como tarefa essencial para os educadores das suas escolas de ensino fundamental, a necessidade de se extrair das práticas do Movimento, as lições pedagógicas que vão constituir a escola e o movimento pedagógico compatível com a identidade dos Sem Terras.

Conforme estabelece esse documento, a “Pedagogia em Movimento” deve ser entendida como “matrizes pedagógicas”, identificadas na prática e nas experiências vivenciadas de formação humana. Por isso que,

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade *Sem Terra*, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (MST, 2005, p.201).

O documento afirma que o fato do MST propor a Pedagogia do Movimento, não significa que ele tenha criado uma nova pedagogia. Criaram apenas um jeito novo de lidar com as matrizes pedagógicas, colocando-as em movimento, permitindo assim, que a própria situação educativa revele qual deve ser trabalhada em cada momento.

O documento destaca, então, algumas “Propostas Pedagógicas” que devem ser trabalhadas, tais como<sup>65</sup>:

- a) **Pedagogia da Luta Social** (fortalece valores aprendidos na luta: inconformismo, sensibilidade, indignação diante das injustiças, contestação social, etc.).
- b) **Pedagogia da Organização Coletiva** (educa produzindo valores baseados na cooperação).
- c) **Pedagogia da Terra** (ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade).
- d) **Pedagogia do Trabalho e da Produção** (educa pelo trabalho e para o trabalho, produzindo consciência e habilidades, vinculando-o as diversas dimensões da vida humana.).

---

<sup>65</sup> Sobre o significado de cada uma dessas propostas ver: MST, **Caderno de Educação nº 9**, 1999.

- e) **Pedagogia da Cultura** (educa resgatando símbolos e ferramentas de luta do movimento).
- f) **Pedagogia da Escolha** (educa estimulando os indivíduos ao exercício das escolhas, de caráter que aprendam a cultivar valores e refletir sobre eles o tempo todo).
- g) **Pedagogia da História** (educa através do regate constante da memória do MST).
- h) **Pedagogia da Alternância** (educa através da interação entre escola, família e comunidade) (MST, 1999).

Como vimos, são essas propostas pedagógicas que devem orientar o trabalho de educadores nas escolas de ensino fundamental no campo. Na verdade é a utilização dessas formas pedagógicas que forma a chamada “Pedagogia do Movimento”, na medida que a escola é o local aonde esse movimento ocorre. Tem-se aí a origem de uma escola que, ao desenvolver sua atividade pedagógica, está preocupada com a formação humana em todos aspectos da sua dimensão.

Esta escola é aquela que humaniza quem dela participa e pretende cultivar nos alunos que a frequentam valores humanos, os quais estão sintonizados com o projeto histórico do MST (MST, 2005, p. 201).

Para que tudo isto seja colocado em prática nas escolas do campo, o MST sugere que elas sejam construídas e organizadas com base em quatro importantes dimensões, as quais foram sintetizadas e abaixo descritas<sup>66</sup>:

### **1. Estrutura Orgânica:**

Os educandos: a) Grupos de Atividades; b) Sala de aula; c) Brigadas de Trabalho.

As educadoras: a) Quem são as educadoras; b) Coletivos Pedagógicos.

A Comunidade: a) Comunidade assentada ou acampada; b) voluntários; c) Equipe de educação.

As instâncias do MST

---

<sup>66</sup> Para ver as *quatro dimensões* na íntegra (1. Estrutura Orgânica; 2. Ambiente Educativo; 3. Trabalho Produção; 4. Estudo), consultar: MST, **Caderno de Educação nº 9**, Como fazemos a escola de educação fundamental, 1999.

As instâncias da Escola: a) Assembléia; b) Conselho Escolar; c) Plenárias; d) Coordenação ou Direção.

Alguns instrumentos de gestão: a) Regulamento Interno; b) Planejamento Coletivo (Coletivo Estadual e Regional de Educação, Planejamento Anual da Escola, Planejamento Periódico, Planejamento Semanal, Planejamento de Sala de Aula, Planejamento das aulas / oficinas / unidades de produção.); c) Avaliação Coletiva.

## **2. Ambiente Educativo**

Mística / Valores: a) mística; b) Valores; c) Desafios.

Tempos Educativos: a) Tempo aula; b) Tempo Trabalho; c) Tempo oficina; d) Tempo Esporte / Lazer; e) Tempo Estudo; f) Tempo Mutirão; g) Tempo Coletivo Pedagógico.

Espaço Físico: a) Biblioteca e videoteca; b) Cozinha e Refeitório; c) Sala de aula; d) Salas de oficina; e) Outras Salas; f) Salas de Produção; g) Área de lazer e Esporte; h) Alojamento.

Relações: a) Cultura, b) Comunicação, c) Ecologia, d) Mística, e) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Escolarização; f) Luta; g) Trabalho, h) Capacitação; i) Serviços Internos; j) Serviços Externos.

Educandos com tarefas especiais.

Avaliação: a) orientações gerais; b) tipos e formas de avaliação; c) Conselho de Classe.

## **3. Trabalho / Produção**

Na área da escola

Nas Unidades de Produção: a) Jardim; b) Viveiro; c) Horta; e) Criação de pequenos animais; f) Lavoura; g) Área demonstrativa; h) Marcenaria; i) Serralheria ou ferraria; j) Gráfica; k) Artesanato.

Na Família

No Trabalho Voluntário

Administração da Escola

#### **4. Estudo**

Aulas: a) Organizar a Sala; b) Ciclo, Etapa ou Série, c) Disciplinas; d) Temas; e) Espaço no Tempo aula.

Oficinas: a) Expressões Culturais; b) Produção; c) Administração.

Outras Atividades Pedagógicas: a) Seminários; b) Visitas Educativas; c) Jornadas Pedagógicas; d) Atividades propostas pelo MST; e) Comemorações; f) Estágios de Vivência; Agenda Escolar.

Atividades Especiais (MST, 1999).

Ao analisarmos as quatro dimensões citadas verificamos que, quanto à proposta de Estrutura Orgânica da escola, para que a “Pedagogia do Movimento” seja implantada de forma eficiente, a gestão da escola deve ser organizada de forma democrática, possibilitando a auto-organização dos alunos, dos professores e a participação da comunidade assentada no cotidiano escolar. Isso quer dizer que a organização da estrutura e a relação entre as partes que a compõem devem ser planejadas como elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual produzirá uma cultura da participação e uma diferente relação entre as pessoas.

Vemos na estrutura orgânica proposta, uma especial valorização de um dos princípios do MST, ou seja, a organização coletiva a qual garante a decisão e participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem escolar. Com relação ao Ambiente Educativo o documento propõe uma teoria e prática, um dos princípios educativos fundamentais do MST.

Neste sentido, elaboram uma proposta a partir da compreensão de que o ambiente educativo é tudo o que acontece com o aluno, na escola ou fora dela, mas com uma intencionalidade educativa, que permita a construção de novas relações e novos aprendizados. O modelo proposto quer garantir que o conhecimento produzido a partir das relações com o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem contribua para a modificação do jeito de ser das pessoas, as formas de se relacionarem e a forma de como e para que produzem.

Trabalho e Produção é o terceiro ponto sugerido no texto, como orientação para o bom funcionamento da escola de educação fundamental que o MST deseja. Também não deixa de fugir aos princípios norteadores da educação fundamental já abordados nesse capítulo. A

proposta foi elaborada procurando valorizar o trabalho como princípio educativo fundamental, com a intenção de desmistificar e superar a discriminação entre trabalho intelectual e trabalho manual, produzindo um aprendizado para ambos. Quanto à produção, ela foi pensada no sentido de que a escola pode proporcionar experiências relacionadas à cooperação e em diversas formas do processo produtivo, o que pode contribuir com o desenvolvimento produtivo do assentamento.

O quarto e último ponto a ser abordado foi o “Estudo”, que também segue a princípios pedagógicos já abordados anteriormente. Nessa última parte, a proposta elaborada acerca do “Estudo” procura estabelecer uma interlocução entre o conhecimento científico e a sabedoria popular, sem perder de vista o sentido social que ele deve ter, sendo capaz de produzir um conhecimento para transformar a realidade.

Foi pensando justamente no papel social que a educação deve ter que o MST elaborou um texto que vai servir para orientar a militância do movimento, no que tange às concepções de educação e de escola. O texto, elaborado pelo Setor de Educação do MST, intitulado “Nossa concepção de educação e de escola”, foi publicado em uma das coleções do Movimento, em 2001, na coleção “Construindo o Caminho”. As idéias contidas no texto nada mais são do que uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e de escola do MST até aqui abordadas.

Assim, se faz importante, abordarmos algumas discussões elaboradas pelo MST e publicadas em julho 2001 na coleção Boletim de Educação nº 8, sob o título de “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”. Tal texto procura refletir, com base na Pedagogia do Movimento sobre as práticas e as concepções acerca da educação e do processo de ensino aprendizagem que o MST procurou construir e aplicar nas suas escolas de educação fundamental (MST, 2005).

O primeiro texto, intitulado “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, defende a idéia de que o MST tem uma pedagogia própria, cujo princípio fundamental é o próprio movimento, do qual se extraem de suas práticas, as lições que compõe as propostas pedagógicas empregadas nas suas escolas. Isso quer dizer que o MST, enquanto um movimento de luta da coletividade, contribuiu significativamente para a construção histórica de uma identidade e visão de mundo própria dos sem terras, cultivando valores que se contrapõem aos valores perversos da sociedade capitalista.

Desta forma, ao inserir o sem terra no movimento da história como um sujeito de uma organização social que luta pela reforma agrária, podemos afirmar que:

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo, e está se transformando, se reeducando como ser humano (MST, 2005, p. 236).

Neste sentido, são colocados três grandes desafios para a tarefa educativa do MST. O primeiro é o de humanizar a família, auxiliando-a a romper com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida, quando ainda não participava do Movimento. O segundo é produzir, na família, o modo de vida e os valores que sustentam o movimento e, o terceiro, é o de multiplicar e ampliar as idéias e os valores do movimento, para que outras categorias assumam conjuntamente a luta pela reforma agrária, contra as injustiças sociais.

Para que esses desafios sejam superados, é preciso, então, que o MST reflita sobre suas ações sempre na perspectiva da formação humana e da produção de sujeitos capazes de contribuir com a luta de classes. Sendo assim, cabe ressaltar alguns processos educativos que são fundamentais para a formação desses sujeitos. Um dos processos a ser destacado é o movimento da luta que, em meio aos enfrentamentos, conquistas e derrotas, provoca um aprendizado que educa o sem terra para uma postura diante da vida, fundamental para a construção da sua identidade e na produção da sua história.

Outro aprendizado importante é a convivência na coletividade que provoca sensações de pertencimento ao grupo e o que dá forças para a luta pela sobrevivência e pela reforma agrária na qual estão coletivamente engajados. Contribuindo com este aprendizado está a mística do movimento. Na medida que o sujeito passa a enraizar-se na coletividade é a “mística que funciona como ritual de acolhida da nova família” (MST, 2005, p. 238), pois ele descobre que não é o primeiro nem o único a lutar pela conquista da terra. As relações sociais também são um grande aprendizado para os Sem Terras, cultivando valores como a solidariedade, através da organização social e da divisão de tarefas. Importante também é o aprendizado gerado pela crítica

e autocrítica, processo pedagógico básico para a construção da identidade e da história do movimento.

Para o MST, a Pedagogia do Movimento Sem Terra não cabe na escola, pois envolve outras dimensões da vida. Ao envolver a vida do sujeito sem terra, a pedagogia do movimento procura respeitar a realidade e as necessidades dos alunos, contribuindo assim, para um grande avanço do MST frente as dificuldade que ele encontra e deve superar no processo de luta pela terra.

Podemos dizer que “a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239), o que significa dizer que o modelo de escola que o MST propõe não é um modelo de escola fixo, isolado, pré-determinado, mas um modelo que, baseado em princípios pedagógicos, vai sendo produzido a partir da produção histórica do movimento como um todo e da grande responsabilidade dos seus educadores, os quais devem extrair das práticas do Movimento, as lições pedagógicas que servirão ao processo de ensino aprendizagem.

Portanto, a escola proposta pelo MST,

É aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: *ser um lugar de formação humana*, no sentido mais universal desta tarefa; e *olhar para o Movimento como sujeito educativo* que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico (MST, 2005, p. 240).

As experiências educativas do MST têm demonstrado de que maneira o movimento vem formando, historicamente, os sujeitos que dele fazem parte. E tem feito isso por meio de uma intensa interlocução entre educadores, educandos e outros movimentos pedagógicos, preocupados com a formação humana que deve ser empregada nas escolas do MST.

Podemos dizer, com isso, que essa escola é uma “oficina de formação humana” (MST, 2005, p. 244), cujo aprendizado ocorre de forma intencionalmente planejado e orientado por um projeto de sociedade e de ser humano. Todo o projeto é sustentado por pessoas que possuem saberes próprios para educar e pela cooperação de todos os que educam, por meio do vínculo permanente com diversas práticas sociais.

Fica claro, pelo menos em tese, que o MST tem uma proposta pedagógica real, que está sempre em movimento, produzindo ensinamentos adequados à realidade do homem do campo e formando cidadãos comprometidos com a luta pela reforma agrária e construção da cidadania.

No texto que acabamos de descrever, busca-se definir claramente a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Porém, a grande preocupação do MST expressa nitidamente no texto que apresentaremos a seguir, é garantir que essa pedagogia seja praticada nas suas escolas em acampamentos e assentamentos. O texto tem como título “Acompanhamento do MST às escolas de educação fundamental” e foi produzido pelo coletivo Nacional do Setor de Educação do MST e também foi publicado no Boletim de Educação nº 8. Após discussões exaustivas, esse documento deixa claro a sua intenção de verificar se de fato a pedagogia do movimento vem sendo corretamente aplicada nas escolas dos acampamentos e assentamentos, a partir dos valores e princípios pedagógicos básicos e humanísticos, já definidos de maneira bastante clara e objetiva nos textos que tratam desse assunto e que foram expostos neste trabalho.

Para tanto, procuram relembrar alguns pontos fundamentais que expressariam a presença do movimento e de sua pedagogia nas escolas de educação fundamental orientadas pelo MST. Tais pontos foram enumerados e servem como guia de observação das escolas. São 18 pontos, sinteticamente apresentados abaixo, da seguinte forma:

1. Presença dos símbolos do MST na escola.
2. Nome da escola associado à memória da comunidade e dos lutadores do povo
3. Escolas onde há jardim, horta, árvores, parque infantil, e cuidado com a higiene e alimentação.
4. Educandos que se chamam de Sem Terrinhas.
5. Educando com direito à palavra
6. Professores que planejam seu trabalho
7. Professores que não trabalham sozinhos.
8. Presença da comunidade na escola.
9. Educando em ação, realizando algo mais do que apenas ouvir a professora.
10. Educando participando de alguma forma da condução do dia-a-dia da escola

11. Educando e educadores que gostam de estar na escola
12. Educando e educadores com livros em suas mãos.
13. Professores preocupados com o que ensinar
14. A história do assentamento ou acampamento como matéria de ensino.
15. Dia-a-dia da escola com tempo para arte, esportes, passeios.
16. Pessoas que se tratam com respeito, cordialidade, lealdade.
17. Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais.
18. Movimento: pessoas em movimento, práticas em movimento, escola em movimento (MST, 2001).

Podemos ver que esses pontos procuram contemplar os princípios pedagógicos do MST que são necessários para a efetivação da proposta do movimento em suas escolas, as quais, segundo o MST, devem ser acompanhadas levando-se em conta três importantes aspectos. O primeiro é que não há um método específico de acompanhamento. O que existe são práticas de acompanhamento que devem ser observadas e sistematizadas para se construir a escola do MST.

O segundo aspecto é que existem diversos e diferenciados níveis de acompanhamento às escolas, os quais podem ser realizados pelo MST como um todo. Todavia, é tarefa específica do setor de Educação organizar os coletivos de educação – do local ao nacional – e orientar a reflexão pedagógica, acompanhando o cotidiano da escola e seu processo pedagógico.

A terceira e última questão é a necessidade de superar preconceitos e idealismos que interferem na construção da escola e da pedagogia do MST. Tais fatores não podem levar ao imobilismo, mas “é preciso realizar a tarefa considerando as contradições e, se possível, trabalhando pedagogicamente com elas” (MST, 2005, p. 253).

Assim, podemos concluir esta parte do capítulo afirmando que o MST procurou construir, ao longo desses mais de vinte anos de sua existência, uma proposta de escola que fosse suficientemente capaz de atender às necessidades das crianças do campo, e diferenciada do modelo convencional, pois é orientada por uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da

escola, levando-se em consideração a realidade em que as crianças vivem e as experiências por elas vivenciadas como parte integrante e fundamental do processo de ensino aprendizagem.

Tal proposta pedagógica tem como finalidade formar o ser humano, educá-lo, humanizá-lo, de forma que o aprendizado possa dar a ele condições de superação das suas necessidades fundamentais, podendo ser capaz de transformá-lo integralmente, produzindo um sujeito consciente dos seus direitos e da necessidade de lutar contra as injustiças sociais e a favor da reforma agrária. Além disso, a pedagogia que o MST propõe, daria condições a esse indivíduo de produzir a sua própria história, transformando-a, de modo que essa transformação seria a condição fundamental para a conquista da cidadania e de uma vida melhor.

No entanto, este trabalho pretende verificar se essa proposta tem dado o retorno desejado para o MST. Será que as crianças dos assentamentos estão sendo formadas por esta pedagogia do movimento que desconstrói os conceitos produzidos pela sociedade capitalista e reconstrói novos conceitos, os quais vão reproduzir o Movimento e manter sempre de pé, a luta e o seu projeto político?

Muitas experiências educativas que inspiraram muitos dos textos abordados neste trabalho demonstram a preocupação do MST com as crianças assentadas e confirmam a existência de uma pedagogia para lidar com as necessidades delas. Mas, apesar de terem uma preocupação com a aplicabilidade dessa pedagogia nas escolas de educação fundamental, não avaliam quais as dimensões que essa proposta tem atingido nas crianças assentadas, freqüentadoras das escolas de ensino fundamental, nos assentamentos do MST.

Podemos afirmar, com base em estudos realizados por Machado (2000) que as crianças, ao freqüentarem as escolas do centro urbano resistem as mais diversas formas de preconceito por parte de alunos e professores, por que vêem na escola a possibilidade de alcançarem a profissão que tanto desejam. Além disso, verificou-se também, nesse estudo, que a escolha da profissão está diretamente ligada às suas experiências vividas no assentamento durante o processo de luta pela permanência e de convivência social junto a suas famílias.

Neste estudo, estamos preocupados com a escola do campo, a fim de verificar se ela tem, de fato, produzido o sujeito histórico que o MST tanto deseja.

## **5.12. Pedagogia da Alternância: em defesa da educação do campo**

Nesta parte do trabalho pretendemos refletir sobre uma proposta de educação do campo que vem sendo desenvolvida pelos movimentos populares da zona rural e que consta nos documentos do MST, os quais tratam sobre a educação no campo.

Tal proposta é a Pedagogia da Alternância. Sabemos que estamos longe de esgotar aqui as discussões que a complexidade do assunto exige. O que pretendemos é tornar um pouco mais claro o significado desse modelo como alternativa para a educação rural. Todavia, antes de explicarmos o seu significado e nosso interesse por tal metodologia de ensino, é preciso esclarecermos, o conceito de educação do campo que vem sendo construído pelos movimentos sociais organizados

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação no campo deve ser entendida como um fenômeno que além de ocorrer num perímetro não urbano, promove um conjunto de possibilidades que permitem ao indivíduo a produção da sua condição de existência social e a transformação da sociedade.

Realizada essa consideração, passamos agora a falar do que nos propusemos no início desse texto. Discorreremos sobre a Pedagogia da Alternância que, como método educativo, é capaz de promover de forma dialética, ensino formal e trabalho produtivo. Essa pedagogia é capaz de articular teoria e prática e produzir, como resultado, uma práxis, que se realiza no espaço e no tempo da interface entre a escola, o assentamento e o acampamento o que, no nosso caso, é o movimento a que o educando está vinculado.

Devemos lembrar que a defesa por esse método nos foi sugerida pelo fato de que o MST defende uma educação que tem como um de seus princípios valorizar a relação entre teoria e prática, além do fato de que ela pode significar o caminho para a viabilização entre a relação trabalho produtivo e educação escolar.

Ao observarmos historicamente, a Pedagogia da Alternância surgiu em uma aldeia, no sudoeste da França, em Lot-et-Garone, em 1935, juntamente com a criação da primeira “Maison Familiale Rurale” (MFR), para resolver o problema da insatisfação de jovens agricultores que desejavam abandonar os estudos. A solução encontrada pelos pais desses jovens, juntamente com

o padre da aldeia, foi a de que os jovens passariam três semanas trabalhando na terra, sob a orientação de seus pais, e uma semana por mês, ficariam estudando na paróquia, onde fariam um curso de agricultura por correspondência e receberiam uma formação geral e cristã orientada pelo padre (CHARTIER, 1986). A idéia se alastrou pela França e, em 1942, ocorreu a criação da União Nacional das UFRs (UNFRs). Três anos mais tarde, expandiu-se para grande parte da Europa, América e Ásia, dando origem à Associação Internacional das MFRs (AIMFR).

A educação da alternância, que contagiou boa parte dos países do mundo, provocou também, no início dos anos 60, na Itália, o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), com total e irrestrito apoio do poder público.

No Brasil, as EFAs só foram criadas em 1982, no Estado do Espírito Santo pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), com apoio da igreja católica e da sociedade italiana. Já a primeira CFR (Comunidade de Família Rural) foi criada no Nordeste, em 1981, na cidade de Arapiraca, no estado de Alagoas. Não durou muito tempo. Em seguida, criaram outra CFR no Paraná, em 1987, no município de Barracão e, novamente, outra, em 1991, no município de Quilombo, no estado de Santa Catarina. O gerenciamento dessas CFRs são realizadas por ONGs e lideranças comunitárias e oferecem ensino fundamental de 5ª a 8ª série, associado à formação profissional agrícola (PESSOT, 1978).

Atualmente, as EFAs encontram-se organizadas em diversos estados brasileiros e constituem a UNEFAB (União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas), enquanto que as CFRs encontram-se organizadas em algumas cidades do Rio Grande do Sul, e são coordenadas pela ARCAFAR – SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul)<sup>67</sup>.

Pelo que sabemos, a Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada por diversos movimentos sociais, inclusive pelo movimento Sem Terra que, na carência de políticas públicas para a educação rural, acabaram adotando o método de alternar tempo e espaço de estudo e trabalho na formação de jovens do meio rural.<sup>68</sup> No Brasil, ela tem sido o foco de estudo de inúmeros pesquisadores desde o final dos anos 70. Estudiosos como Nosella (1977), Pessotti (1978), contribuíram, significativamente, com pesquisas sobre o tema.

---

<sup>67</sup> Sobre as diversas experiências realizadas no Brasil, pelas CFRs e EFAs, ver: Nosella (1977), Begnami (2003), Silva, L. H. (2003), Estevam (2003).

<sup>68</sup> O FUNDEP e o ITERRA empregam o método da alternância nas atividades que realizam com seus educandos. Sobre o assunto ver: ITERRA (2001); FUNDEP (1994).

Para Pessotti (1978), a alternância consiste em dividir o tempo de formação do educando em períodos alternados de vivência entre a escola e a família. Essa dinâmica rege toda a estrutura da escola, buscando a conciliação entre a escola e a vida, o que é capaz de garantir que o indivíduo não se desligue da família e do meio rural onde vive.

De acordo com Silva, L. H. (2003) e Estevam (2003), a Pedagogia da Alternância deve ser entendida como uma alternativa metodológica de nível técnico profissional e agrícola para jovens, filhos de trabalhadores rurais, que abandonaram seus estudos no sistema oficial de ensino, por ele se distanciar totalmente do cotidiano e do trabalho realizado no meio rural.

Assim, salvo as contradições que essa pedagogia possa apresentar, o que estamos defendendo, é um modelo de educação rural que procura valorizar os saberes construídos nas práticas sociais a partir das experiências do trabalho, procurando utilizar durante o processo de ensino aprendizagem situações vivenciadas pelos educandos, por meio de observações do meio social onde vivem. Isto, a nosso ver, é bem diferente do que ocorre nas escolas tradicionais que se dedicam, simplesmente, a aplicação de aulas teóricas.



## **CAPÍTULO VI - AS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SUMARÉ: O SIGNIFICADO DO SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Conforme observamos no capítulo anterior, foi entre os anos de 1990 e 2001 que o MST iniciou sua produção de textos acerca da educação escolar, especificamente, acerca do ensino fundamental.

Para as discussões que pretendemos realizar aqui, adotamos como base um desses documentos, intitulado “Princípios da Educação no MST<sup>69</sup>”, que foi elaborado pelo setor de Educação do MST e publicado por ele em julho de 1996, no caderno de Educação nº 8. Este documento tratou de definir, claramente, os princípios filosóficos e pedagógicos da educação escolar básica, de 1ª a 4ª séries, os quais devem ser implantados nas escolas existentes no interior dos acampamentos e assentamentos.

Apesar do documento ter sido escrito posteriormente a criação das escolas por nós pesquisadas, sentimo-nos tranqüilos para desenvolver nossa reflexão, visto que tal documento é uma discussão teórica mais atualizada sobre a educação proposta pelo MST. Ele é resultado da revisão e atualização de um documento anterior, que havia sido elaborado em 1992, sob o título de “Como deve ser uma escola de Assentamento”, o qual foi, portanto, redigido e editado, no mesmo período da construção das escolas que pretendemos analisar. Esse documento teve sua edição esgotada e foi um dos mais usados para divulgação da proposta educativa do MST (MST, Caderno de Educação nº. 13, 2005).

Nesse sentido, procuramos observar, a partir do relato oral dos estudantes das escolas dos Assentamentos I e II, se elas desenvolveram as práticas pedagógicas condizentes com os princípios filosóficos propostos pelo MST e contidos no documento do Caderno de Educação nº. 8.

Cabe recordar que os sujeitos aqui entrevistados são assentados que estudaram nas escolas dos Assentamentos I e II, logo no início da constituição desses assentamentos, e que vivenciaram todo o processo de ensino aprendizagem que essas escolas implantaram naquele momento.

---

<sup>69</sup> Este documento encontra-se, na íntegra, anexo a este trabalho.

Um dos princípios pedagógicos propostos pelo MST para serem aplicados nas suas escolas é a “Relação entre prática e teoria”, conforme consta no documento Princípios da Educação no MST. (MST, Caderno de Educação nº. 8, 1996). Segundo o documento, quando se pretende educar qualquer sujeito para a ação transformadora, deve-se proporcionar a ele a capacidade de articular a teoria e prática, dando-lhe condições de superar os grandes desafios impostos pela sociedade excludente aos integrantes do MST (MST, 2005).

Assim, o MST defende como princípios fundamentais a relação entre teoria e prática dentro de cada processo pedagógico, demonstrando que a escola não é simplesmente um espaço de produção teórica, mas que os conhecimentos nela produzidos sejam aplicados na prática.

Nas palavras do MST, isso significa.

Que queremos que a prática social dos / das estudantes seja a base de seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. [...] Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais (MST, 2005, p. 165).

O aprendizado que se desenvolve por meio da relação entre teoria e prática possibilita relacionar uma diversidade de aprendizados com a realidade, conduzindo-os para os objetivos a serem alcançados pela educação proposta pelo MST. Esse processo além de tornar o ensino aprendizagem mais prazeroso, é capaz de dar a ele também mais sentido.

Algumas entrevistas realizadas com jovens que estudaram nas escolas do Assentamento Sumaré, durante o ensino fundamental, demonstram a tentativa de construção do princípio pedagógico descrito no parágrafo anterior.

Vejam o que dizem alguns alunos assentados quando perguntados sobre o conteúdo que os professores ensinavam na escola do assentamento:

*C - Era mais aula prática. Saía da sala de aula... Não era só na sala de aula... A gente tinha uma professora que ela saía de lá e vinha... A gente tinha uma horta e a gente ia para a prática. A professora dizia: É assentamento. Ela dizia: não vamos ficar com... só no alfabeto lá. E vínhamos para a aula prática. Aí vinha, fazia tudo direitinho e tomava conta da horta. A*

*gente que fazia a nossa própria horta. E a gente tinha aula comum, normal. Então era bom! (C - aluna do Assentamento II – 1990).*

Apesar da C não se lembrar do conteúdo ensinado nas escolas do Assentamento é muito forte e evidente para ela a lembrança relativa a aula prática, que consistia na produção de uma horta.

Um fato que nos chama bastante a atenção é que após C relatar toda a sua experiência prática na escola, que era realizada fora da sala de aula, ele termina dizendo que “*e a gente tinha aula comum, norma*”. E isso pode significar uma valorização da aula prática, na medida que essa atividade era considerada por ela como diferente, por se realizar fora dos limites da sala de aula. Pensamos que para ela a “aula comum”, a “*aula normal*”, era aquela que se realizava dentro da sala de aula, para o ensino do alfabeto, por exemplo.

Da mesma forma, B também demonstra uma grande satisfação pelas aulas práticas desenvolvidas na escola do assentamento. Vejam o que B diz quando questionada sobre o que ela pensava acerca do que aprendera na escola do assentamento.

**B** - *Penso que pra mim foi bom. Não tinha nada que me influenciasse. Era focado exatamente para aprender o que todos os outros alunos aprendem. A diferença que lá, era aula... A gente chamava de horta... Que era um outro período. A gente estudava de manhã, essa aula era à tarde. Aí sim, a gente ia para horta. Aprendia a plantar... Como semeava, como era o adubo. Aí sim, era interessante. Mas na aula em si, não tinha nada. (B - aluna do Assentamento II- 1993).*

Podemos perceber que a fala de B revela um grande significado que a aula prática representou na sua vida escolar no período em que frequentou a escola do assentamento. Isso é ainda mais marcante quando B aponta a diferença da escola do assentamento em relação à escola da cidade.

Para B, tanto na escola do assentamento quanto na escola da cidade se ensinavam os mesmos conteúdos. Na cidade, B estudou em uma escola que nunca se preocupou com a diversidade cultural existente em nossa sociedade, a qual além de se constituir em uma escola

urbanocêntrica, com conteúdos e currículos voltados à urbanização, estabeleceu-se de forma etnocêntrica, porque sempre esteve voltada aos interesses da elite branca do país, deixando a margens subculturas regionais (WHITAKER; 1992).

Apesar disso, a grande diferença para B está no fato de que no assentamento existiam as aulas práticas e, na cidade, não. Quando B diz: “*Aí sim, era interessante*” referindo-se a aula de cultivo da horta, podemos perceber a intensa valorização que ela faz desse momento.

Já a fala de F, ao contrário de C e B, revela que quando ele estudava no assentamento não havia aula prática. Vejam o que ele diz:

**Vitor** – *Na escola do assentamento só tinha aula teórica ou tinha aula prática também?*

**F** – *Não, só teoria. Nós nunca... Era coisinha de quarta série mesmo, bem fraquinho. Continha de mais, menos, essas coisinhas... Porque você estava na quarta série e tinha gente que não sabia nem a tabuada. (F - aluna do Assentamento I- 1990).*

Conforme a fala de F, além de revelar que na escola não havia aula prática, ele ainda afirma que o ensino na escola era muito fraco.

Parece que em relação às aulas práticas a escola do assentamento não conseguiu superar “aquela visão histórica de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática” (MST, 2005, p. 165). O que se vê é uma escola estabelecendo a prática, mas “não” como base da formação dos estudantes, pelo fato deles não terem se lembrado, em momento algum da entrevista, o conteúdo ministrado nessas aulas. Segundo compreendemos, o fato deles estarem fora da sala de aula tornava o processo de ensino aprendizagem mais satisfatório.

No entanto, quando analisamos o que a R diz sobre aulas práticas, sua fala revela uma outra situação. Quando perguntamos a ela a respeito de como os professores ensinavam, responde que:

**R** – *E elas ensinavam com a gente participando. Não vinha uma coisa pronta. Pronto, faz assim. Não. Ela construía com a gente. Sempre quando*

*acabava a aula... Ela acabava sempre dez, cinco minutinhos antes, e a gente sentava... Tinha um grupinho das meninas que preparava a próxima aula. (R - aluna do Assentamento I – 1992).*

Diferentemente da B e de C, que fazem menção às aulas práticas que se realizavam fora da sala de aula, R se refere as aulas práticas na própria sala de aula. Sua fala revela que na escola do assentamento o ensino teórico ministrado na sala de aula, era transmitido pelo professor com a participação de todos os alunos. Para R o ensino não implicava na forma passiva de aprendizado, pois no seu discurso é evidente que a professora construía com os alunos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Assim, verificamos que na escola do Assentamento I, nesse caso específico, o professor procurou privilegiar a prática de todas as maneiras possíveis, fazendo com que o “estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas ou textos” (MST, 2005, p. 165).

Mas, se na fala de R observamos uma intensa valorização em relação ao aprendizado prático da sala de aula, veja o que ela revela na fala a seguir:

**R** - *O interessante... Quando eu estava na quarta série eu ajudava quem estava na segunda. Porque ela incentivava também você a ajudar. Você aprendeu, então, você também orienta. Você me ajuda. Então, ela ensinava assim. Era um método participativo. Era gostoso. (R - aluna do Assentamento I – 1992).*

Neste trecho da sua fala, observamos a intenção do professor em desenvolver nos alunos a prática da cooperação, incentivando sempre seus alunos a cooperarem uns com os outros na construção do processo de ensino aprendizagem. É o aluno de uma série posterior cooperando sempre com o aluno de uma série inferior, e esse processo educativo tende a contribuir, satisfatoriamente, para construção de novas relações sociais. Além disso, percebemos aqui uma educação também voltada para a construção de valores humanistas, procurando desenvolver no indivíduo o “companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos” (MST, 2005, p. 164).

Quando R diz “Era um método participativo. Era gostoso”, podemos dizer que aqui ela expressa toda a sua satisfação em contribuir para o aprendizado dos alunos da série inferior à sua. Isto ocorre porque ela se sente verdadeiramente fazendo parte de um processo que, normalmente, se realiza apenas por meio do professor, o qual se coloca num pedestal, considerando-se, na maioria das vezes, o dono do saber.

A escola do assentamento parece que sempre esteve preocupada em valorizar a “cooperação” e a “solidariedade” entre seus alunos. Isso podemos ver quando analisamos a fala da C, no momento em que ela fala sobre o destino do que se produzia na horta

*C - Como naquele tempo era da prefeitura que vinha a merenda, não tinha, assim, uma pessoa fixa para a merenda. Tinha a horta que a gente tirava um alface, uma coisa assim, para ajudar na merenda. Mas a merenda era muito boa... Vinha os pais... Era minha mãe... Era a mãe de outras pessoas que vinham fazer comida. E a gente tinha aula comum, normal. Então era bom. (C - aluna do Assentamento II – 1990).*

Essa fala revela que a alface produzida na horta pelos alunos, era destinada à merenda da escola. A entrevistada refere-se a um período em que na escola não havia merendeiras para preparar a comida para os alunos. Eram seus pais que preparavam a merenda e, segundo C, era muito boa. Neste trecho, verificamos que C dá enorme valorização ao trabalho coletivo e às formas de solidariedade prestados pelos alunos e suas famílias nas atividades para a produção da merenda. Tal valorização torna-se ainda mais evidente, quando C completa suas afirmações, relatando a história da construção da escola.

*C - E a comunidade se juntaram para dar a mão de obra da escola. É velho. Novo. É criança. Cada um veio aqui. Juntou uma telhinha, um tijolo para fazer isso daqui. Isso é uma grande vitória nossa! Nem tenho palavras para falar. Acho que é mais isso. (C - aluna do Assentamento II – 1990).*

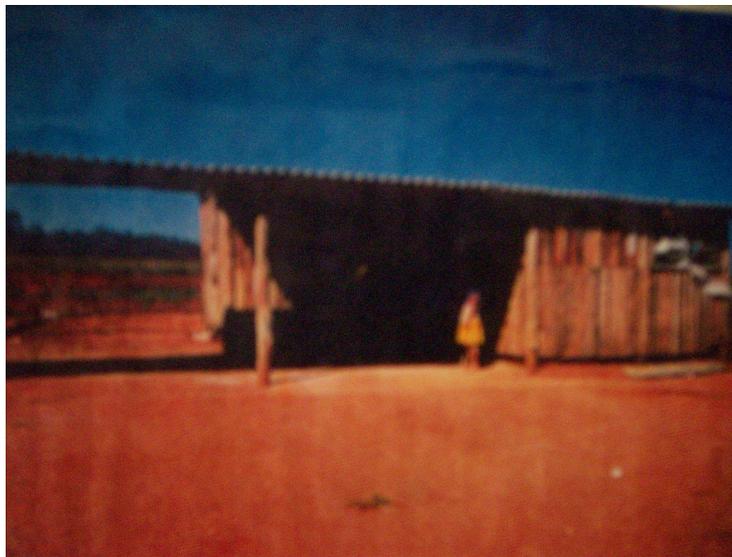
Além de C, também encontramos na fala de J uma grande valorização em torno do trabalho coletivo e do sentimento de solidariedade existente entre os assentados durante o processo de construção da escola.

J diz o seguinte:

*J - Quem fez a escola foram os pais. Eu ajudei... Só veio as madeira e as telhas... Foi a comunidade que montou a escola sem ganhar um tostão pra isso.. Se você perguntar: Quanto ganhou? Ganhou nada. Agora o governo já paga. Se vai fazer uma merenda o governo paga. Antigamente não! Era tudo nós. Fizeram o barracão. Era uma classe de madeira e uma cozinha e só. Não tinha mais nada... uma área... nada. Quando eu era moleque, queriam ter um teatro aqui. Se você contar tinha mais de 30 pessoas. Não era aquele mutirão de cinco seis pessoas não. Era todo mundo. Tudo dependia da nossa força e da nossa boa vontade. Se não tivesse boa vontade não fazia nada. Se pegasse todo mundo e ninguém fizesse, não ajudasse, a escola não saía. (J - aluno do Assentamento II – 1990).*

Podemos perceber pelo depoimento de J, que ele também valoriza muito o sentimento de cooperação existente no assentamento no período de construção da escola. Quando ele afirma que “*Se pegasse todo mundo e ninguém fizesse, não ajudasse, a escola não saía*”, ele está querendo dizer que a construção da escola só foi possível, graças ao trabalho das pessoas, que se reuniram para construí-la.

Conforme Andrade (1993) a escola, inicialmente, foi construída em 1987,



Escola de Madeira, 1987. Foto: morador do Assentamento II.

funcionando em condições muito precárias. Seu prédio consistia num barracão de madeira, de aproximadamente 32m<sup>2</sup>, telhado de brasilite e chão cimentado. No

inverno, os ventos frios penetravam livremente na sala de aula através das frestas existentes entre as tábuas das paredes (ANDRADE, 1993, p. 171). [...] 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 (ANDRADE, 1993, p. 172). [...] 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 (ANDRADE, 1993, p. 173).



Alunos estudando em condições precárias, 1990.  
Foto: morador do Assentamento II.

Já a construção do prédio da escola data de 1992. A escola possui uma estrutura de alvenaria, com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma área coberta que possui um grande palco. Essa área coberta é utilizada também nas atividades comemorativas do assentamento, segundo descreve Andrade (1993, p. 115):

Esta escola é resultado do trabalho coletivo dos trabalhadores (mutirão), (grifos meus) 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.

Desta forma, ao retornarmos à fala de C, podemos verificar que toda a história de constituição da escola no assentamento II, que envolve um processo de cooperação e solidariedade, a qual se inicia na produção da merenda e culmina com a construção das salas de

aula, parece ter ficado plenamente registrada na memória de C. O que chamou a atenção foi o fato dela destacar a participação das crianças no mutirão. Ao nosso ver, com isso, sua intenção foi revelar a sua efetiva participação no processo de construção do prédio escolar, o que ocorre também com J, quando ele diz que “*Quem fez a escola foram os pais. Eu ajudei...*”.

Podemos constatar que na memória de C estão registrados dois momentos considerados bastante relevantes. O primeiro deles é a sua participação, como estudante, na produção da horta para contribuir com a merenda. O segundo momento é a sua participação, ainda criança e estudante, no trabalho com a comunidade para a construção da escola. Nesses dois momentos estão presentes importantes valores que dão significados à sua participação no processo de construção da escola. Um desses valores é a cooperação. O outro é a expressão de um valor humanista sintetizado na produção do sentimento de solidariedade que ela revelou no decorrer da sua fala.

Obviamente que não podemos deixar de considerar que, conforme Caldart (2004), o próprio espaço do assentamento produz entre os assentados um sentimento de cooperação e solidariedade que, conforme já dissemos anteriormente, começa a surgir ainda no espaço do acampamento, a partir da convivência diária nesse espaço que é coletivo.

Nesse contexto, a escola fazendo parte desse universo, reproduz esses valores como podemos notar na fala a seguir, quando perguntado a B o que mais lhe chamou atenção na escola do Assentamento:

*B - O que mais me chamou atenção é que lá as crianças eram mais unidas do que na cidade. Não sei se porque nós éramos todos amigos já. Então, lá tinha uma união maior do que na cidade. Isso era bacana. Por exemplo, na hora dos recreios lá, a gente brincava todos juntos. Na cidade é diferente, têm os grupinhos. Lá não. Eram todos juntos, meninos e meninas. A interação era bem maior. (B - aluna do Assentamento II – 1993).*

De acordo com sua fala, B aponta a diferença entre a convivência dos alunos da cidade em relação a convivência dos alunos do assentamento. Para ela, os alunos do assentamento são mais unidos do que os alunos da cidade. Na escola do assentamento, tanto os meninos quanto as meninas brincavam juntos, sendo muito grande a interação entre eles, o que pode revelar a

importância da escola no processo de formação das crianças, possibilitando uma ótima relação entre elas e a valorização de sentimentos de companheirismo, em contraposição a competição e a rivalidade entre os grupos que se formam no interior das escolas urbanas.

B diz ainda que:

*B - Lá era bacana. Por que? Era pertinho da minha casa. É como se fosse uma extensão da minha casa. Apesar de eu ir lá para estudar... Só que meus amigos eram os mesmos que brincavam comigo à tarde, à noite, final de semana. É como se fosse uma extensão da minha casa. Pela proximidade. Por estar ali. Aquele contato com as mesmas pessoas de sempre. (B - aluna do Assentamento II – 1993).*

Nesta fala, é possível percebermos a valorização que B faz da escola do assentamento pelo fato dele possuir uma escola no seu interior. B vê a escola como uma extensão da sua casa. Ela faz essa comparação pela proximidade da escola com a casa. Assim, o espaço da escola torna-se ao mesmo tempo lugar de estudo e lugar de brincar com os amigos. Torna-se, portanto, um lugar muito satisfatório.

Já a fala de F nos revelou um dado importante quando perguntamos qual a lembrança que ele tem da escola do assentamento.

**Vitor** - *Qual é a lembrança que você tem da escolinha aqui do assentamento?*

**F** – *Bom... Aqui é assim... A escola... A escolinha do assentamento... Ela foi ruim e boa. Assim... Na minha opinião... A minha opinião... Ela foi boa porque era perto de casa. A escola tava do lado da casa da gente. Então, você tinha a facilidade de ir e tal. Tinha um pouco de dificuldade para o professor vim na época, porque a estrada era muito ruim. Então, a gente também... Quando chovia a gente não tinha aula. Já foi ruim por essa parte. E outra coisa ruim, é que o ensino aqui era muito escasso. Quando a gente chegou na cidade, no colegial, a gente sofreu demais. Eu repeti dois anos seguido quando eu fui estudar na cidade, porque aqui era fraco. (F - aluno do Assentamento I – 1990.).*

De acordo com a fala de F, podemos perceber que ele compartilha com B a satisfação da escola estar localizada no assentamento. Em sua opinião, um dos pontos positivos, era o fato dela estar localizada perto da sua casa. No entanto, ao mesmo tempo, ele acaba revelando dois pontos negativos da escola do assentamento I. Um deles diz respeito ao seu isolamento físico, provocado pelas más condições das estradas que ligam o assentamento a cidade de Sumaré, impedindo que em dias de chuva os professores fossem para a escola do assentamento, deixando os alunos sem aula. O outro ponto negativo diz respeito ao ensino ministrado nessa escola, que, segundo F, era muito fraco, o que fez com que ele reprovasse por dois anos seguidos, quando passou a estudar na cidade.

A fala de S também revela o mesmo sentimento de F pela escola do assentamento quando ela diz que:

*S - A gente ficava bem a vontade aqui.... Era bom... Assim...meio... Assim... O local era legal, mas... Assim... O estudo a gente meio que sentiu falta um pouco.... Foi um estudo assim.... As matérias que eram dadas... quando a gente foi para a cidade a gente sentiu que era meio falho nessa parte. (S - aluna do Assentamento I – 1995).*

Contrariamente ao que dizem F e S, a fala de J nos revela uma intensa valorização da escola do assentamento II. Vejam então o que ele diz:

*J - Olha, era diferente. Assim... eu não posso falar muito da terceira e da quarta porque eu estudei aqui, não estudei na cidade. Mas o ensino aqui foi bem melhor do que na cidade. O ensino da quarta e da terceira, eu acho que também deve ser bem melhor do que na cidade. (J - aluno do Assentamento II – 1990).*

Na fala de J percebemos a valorização do ensino da escola do assentamento, que, segundo ele, foi bem melhor do que o ensino na escola da cidade. Ele ainda completa dizendo o seguinte:

*J - Eu estudei dois anos em Sumaré. Aí fiquei dois anos na primeira e na segunda. Até que minha mãe me mudou de escola. Daí eu mudei... Daí eu fui... Não conseguia sair da segunda. Ficava direto. Eu ficava em*

*Português. Matemática eu ia bem e ficava em Português. Como a primeira e a segunda é só Português e Matemática, não teve jeito, acabava ficando. Daí, estudei mais dois anos na segunda... Daí, vim para o acampamento. Lá não tinha escola, no acampamento. Daí vim para cá. Daí fizeram uma escola de madeira aqui. Eu estudei 3 anos aqui. Segunda, terceira e a quarta e não repeti os três anos. Aqui, na escola de madeira, era segunda e primeira junto numa sala só e, de tarde, era terceira e quarta junto. Uma professora só. Aí ela teve problema com o pessoal... aí ela saiu... Daí veio outra... Veio uma de Santo Antonio do Passo a Quatro, de Minas Gerais. Foi a melhor professora que eu tive até hoje. Fiz a terceira e quarta com ela e não repeti nem a terceira e nem a quarta. Daí eu saí daqui... Eu não tenho o que reclamar da escola não... Era de madeira, estudava todo mundo numa sala só, de primeira e quarta série. O que eu não aprendia na cidade, acabei aprendendo aqui. Depois daqui, nunca mais eu repeti uma matéria... (J - aluno do Assentamento II – 1990).*

De acordo com a fala acima, quando J diz que “O que eu não aprendia na cidade, acabei aprendendo aqui. Depois daqui, nunca mais eu repeti uma matéria...” ele está valorizando o papel da professora do assentamento dizendo, inclusive, que ela foi a melhor que ele tivera desde o momento em que começou a estudar, quando ainda morava na cidade. Segundo J, somente depois que ele passou a estudar no assentamento é que não repetiu mais, e tal sucesso, grande parte, atribui à formação que a professora da escola do assentamento lhe proporcionou.

A valorização da professora é mais evidente ainda, quando ele afirma que

*J - Depois da professora do assentamento... Depois dela... Não sei o que teve com nós... Nunca mais repeti. O único D que tirei foi de ciências. Não importa que estava estudando misturado.. não importa... Importa a pessoa que está dando aula. Muito aluno repete a quinta. Pode ver... a quinta é mais... Na quarta não dá para fazer nada Chega na quinta... Eu não repeti na quinta. Fui embora direto. Estudei em escola melhor que essa daqui, bem melhor que escola de madeira. Era bonita por dentro, mas de aula não valia nada. E aqui dentro... Tinha uma pessoa que valia mais. Dentro era linda: escola de madeira, uma professora só, mais de vinte alunos, metade*

*terceira e metade quarta série. Ela dividia a lousa, metade fazia terceira e metade a quarta. Isso aí... Ela corrigiu meu erro. Eu falava errado, mais errado ainda. Ela começou a catar erro: Você vai ler! Toda vez ela fazia ditado. Vai fazer! Copiei, copiei... Porque era mais Português. As outras matérias eu ia... mas português não ia... Ela corrigiu muito o português. Ela soube tirar o erro, ver o que a pessoa tinha de errado. Se cada um pegar e ver o que está errado, vai melhorando. (J - aluno do Assentamento II – 1990).*

Nessa fala, J deixa bastante claro sua satisfação em ter estudado na escola do Assentamento, principalmente quando a compara com a escola da cidade. Na verdade ele valoriza a professora dizendo que apesar de todas as dificuldades que ela enfrentava, foi a única que conseguiu ensiná-lo de alguma forma. Foi a única que conseguiu corrigir o seu “erro de falar errado”. O importante é compreender que quando ele diz que: “... *Estudei em escola melhor que essa daqui, bem melhor que escola de madeira. Era bonita por dentro, mas de aula não valia nada. E aqui dentro... Tinha uma pessoa que valia mais. Dentro era linda...*” ele está comparando a escola do assentamento com a escola da cidade, revelando assim, com muita intensidade, o valor que a professora tem para ele.

A valorização do professor parece que não é algo muito comum na escola do assentamento, principalmente quando analisamos a fala de S

**S** - *Os professores... Como eles vinham da cidade, muitas vezes alguns vinham totalmente sem preparo e tentava passar para a gente uma realidade que vinha da formação deles, da cidade e não voltada para aqui dentro, pro assentamento. [...]Eu acho que faltou um pouco a formação dos professores... Deles cuidarem... Essa questão... Que eles tavam dando aulas para os filhos de sem terras, de pessoas que tinha toda uma luta por trás. Então, acho que faltou um pouco eles estudarem um pouco essa parte. (S - aluna do Assentamento I – 1995).*

De acordo com a fala de S, ela valoriza o fato da escola ser localizada no assentamento, porém mostra uma grande insatisfação quanto aos professores que ministravam aula na escola, afirmando que eles não conheciam a realidade do assentamento e acabavam trabalhando conteúdos que não atendiam às

suas necessidades. Ela entende que esses professores deveriam conhecer a história de luta do assentamento, pois na escola estudavam os filhos daqueles que participaram da luta pela conquista da terra.

Podemos dizer que as opiniões dos alunos divergem bastante quanto à valorização do conteúdo que era ensinado nas escolas do assentamento, principalmente quando analisamos o depoimento de outra de nossas entrevistadas, a qual demonstrou, em sua fala, uma enorme valorização pela escola do assentamento, e o conteúdo que era ensinado nela quando eu fiz a seguinte indagação:

**Vitor** – *R, o que representou para você esse aprendizado aqui na escola do assentamento?*

**R** – *O que representou? Olha, já que eu não vou ser hipócrita de falar. Eu acredito, assim... Onde eu estou hoje, entendeu? A forma que eu consegui chegar na Universidade? Numa faculdade conceituada. Eu acho que foi esse aprendizado. Essa base que eu tive de humildade, de questionamento. Uma visão diferenciada das coisas entendeu? Não uma visão, assim... Porque a televisão mostrou, eu já “pá”, já peguei. Não. Foi isso que representou pra mim estar onde estou com a humildade. ( R – aluna do Assentamento I – 1992).*

Quando analisamos a fala acima, especificamente o momento em que R diz: “*Essa base que eu tive de humildade, de questionamento. Uma visão diferenciada das coisas entendeu? Não uma visão, assim...*” ela nos revela que a escola tivera total importância na construção do seu projeto de vida. Atualmente, cursando o ensino superior, ela acredita que fora a escola do assentamento que lhe proporcionara chegar a este nível de ensino. Para R, a escola do assentamento contribuíra para a formação de uma visão do mundo diferenciada da visão de mundo das outras pessoas. Isto quer dizer que R acredita que fora a escola um dos meios fundamentais que lhe proporcionou uma visão questionadora do mundo. E isso, a diferença da maioria dos jovens com os quais estudara, pensamos nós.

Além disso, um fato que nos chamou a atenção, é que, por duas vezes, aparece na fala de R a palavra “humildade” que, a nosso ver, significa um valor humanista praticado por ela na sua vida cotidiana. Há assim a hipótese de ter sido produzido no processo de ensino aprendizagem da

escola do assentamento, com bases também em valores religiosos, conforme o documento que estamos analisando neste trabalho.

R, tanto valoriza o que a escola do assentamento lhe proporcionou, em termos ideológicos e de visão de mundo, que atribui a essa escola o seu preparo, quase que totalmente, para a luta pela reforma agrária.

*Vitor - Essa escola que você estudou aqui no assentamento te preparou para a luta pela reforma agrária?*

*R – Noventa por cento. Noventa por cento me preparou e preparou mais colegas. Meus companheiros e companheiras que moram aqui, que lutam aqui. Eu falo que me preparou muito prá chegar aonde eu cheguei. Ter um senso crítico para fazer um quadro de mudança... de mudança, né.? E isso vem da base. Vem de berço. Não vem... Ah! Hoje... Ah! Não... Hoje eu acordei e quero mudança. Não. Vem vindo, vem vindo, vem vindo. Então, acredito que a mim e a mais companheiros foi a escola. Foi a tia. A professora que ajudou. Que educou junto com a família para ter esse senso crítico. (R - aluna do Assentamento I – 1992).*

Nessa fala, R credita à escola noventa por cento da responsabilidade pelo preparo para a luta pela reforma agrária, não só o seu, mas também dos jovens assentados que com ela estudaram. Os restantes dez por cento ela credita a responsabilidade dessa tarefa à família. Apesar da porcentagem que aparece em sua fala, quando R afirma que o preparo para a luta pela reforma agrária não foi realizado somente pela escola, mas também com a ajuda da família, isso faz revelar um grande sentimento pelo valor familiar.

R valoriza bastante a formação crítica que teve quando estudou na escola do assentamento. Isso é evidente ao se referir a formação do senso crítico dos jovens mais novos do que ela, que não estudaram nessa escola, referindo-se inclusive, a sua própria irmã. Vejam o que ela diz sobre esse fato:

*R - Porque eu pego o exemplo de colegas meus mais novo que não estudou aqui. Você vê a diferença. Você vê que não é assim. Não tem aquela*

*vibração. Ah! Tanto faz... Beleza... Vamos ver o que faz... Vamos ver se vai dar certo... Nós não! Vai ter que fazer. Vamos fazer. Vamos buscar o por que. Eu tinha um grupo que eu até dava uns... Eu falava: Gente! Vocês não parecem que são fruto do assentamento, porque vocês são muito oba-oba. E não é oba-oba. É criticidade. Tem que ter criticidade. Eu vejo que hoje é diferente do meu... E olha que eu não sou muito velha, eu tenho 24 anos. Mas os meus colegas de quinze, dezesseis anos... A minha irmã é visível isso. Ela tem dezesseis anos. Estudou sempre na cidade. Minha irmã estudou numas escolas ótimas, mas ela não tem esse senso crítico que eu tenho. Ela não tem... Ela... Ah! Eu falo: G... Ela: Ai R não é assim. O problema não é seu. Você está nessa sociedade... Se você está nessa sociedade o problema é nosso. Então, com a minha irmã, veja, já foi diferente. E a geração dela? E os filhos dela? Também vai ser outra cabeça, entendeu? Ela politicamente... Primeira série ela já foi para a cidade. Já começou a conhecer outras realidades, outros professores. Foi totalmente diferente. (R – aluna do Assentamento I – 1992).*

Ao analisarmos a fala acima percebemos, no momento em que R diz “*A minha irmã é visível isso. Ela tem dezesseis anos. Estudou sempre na cidade. Minha irmã estudou numas escolas ótimas, mas ela não tem esse senso crítico que eu tenho*”, ela está reforçando, ainda mais, sua valorização pela escola do assentamento. Utilizando como exemplo a própria irmã, que sempre estudou nas escolas da cidade, R considera que tais escolas não se preocupam com a formação do senso crítico dos alunos, como é o caso das escolas do assentamento.

Mas não é somente o sentimento de valorização da escola do assentamento que encontramos na fala de R. Sua fala revela também um sentimento de “*indignação diante das injustiças e de perda da dignidade humana*” (MST, Caderno de Educação nº 13, p. 164). Esse valor consta nos documentos do MST, como um dos valores que devem ser produzidos nas escolas dos assentamentos por eles dirigidos. R considera que, pelo fato de seus amigos mais jovens, assim como sua irmã, não terem estudado na escola do assentamento, eles não desenvolveram o seu senso crítico, o que também demonstra uma grande preocupação com o futuro das gerações mais novas que moram no Assentamento. Pelo fato desses indivíduos frequentarem escolas fora do Assentamento, recebendo uma educação escolar com professores da

cidade, R acredita que eles venham a se tornar uma “massa passiva”, a qual é classificada por ela como “oba-oba”.

Além disso, quando na fala de R aparece a afirmação “*Vocês não parecem que são fruto do assentamento, porque vocês são muito oba-oba*”, é evidente para ela que essa geração “oba-oba” do assentamento, que freqüentam as escolas da cidade, não possuem a consciência de classe, que segundo ela foi fruto da escola que freqüentou no Assentamento.

B também credita à escola a sua maneira diferente de pensar. Ela também acredita que ter estudado na escola do Assentamento fez com que tivesse uma visão diferenciada em relação aos alunos da cidade. Com relação a esse tema diz:

**Vitor** – *Qual o maior aprendizado que a escolinha de madeira te deixou?*

**B** – *Que a gente tem que dar muito valor nas coisas que a gente tem. Que não é uma escola com um prédio maravilhoso, cheio de conjuntos eletrônicos, de tecnologia, de laboratórios, que vai trazer algum conteúdo, algum ganho para você. Mas que, uma simples escolinha de madeira, com uma lousa, um giz e um caderninho, também faz a mesma coisa que as outras escolas fazem. Então, eu hoje dou muito valor nas coisas e talvez eu veja o mundo diferente. Porque talvez se eu estudasse sempre em cidade, sempre em colégios particulares, com amiguinhos riquinhos... Hoje eu dou valor na escola. (B – aluna do Assentamento II – 1993).*

Com a fala acima, B lembra que estudou na escola do Assentamento, quando essa ainda era de madeira, revelando o grande significado que o aprendizado dessa escola lhe proporcionou. Para ela, apesar de ter estudado em uma “*escolinha de madeira*”, o conteúdo que ela aprendeu foi o mesmo que o da escola da cidade.

Quando B diz, “*Então, eu hoje dou muito valor nas coisas e talvez eu veja o mundo diferente. Porque talvez se eu estudasse sempre em cidade, sempre em colégios particulares, com amiguinhos riquinhos...*”, está revelando que por ter freqüentado a escola do Assentamento, pensa diferente. Admite que se tivesse estudado sempre na cidade, não teria aprendido a enxergar o mundo da maneira como o vê atualmente.

E, pensar o mundo de forma diferente está relacionado com um dos princípios filosóficos a Educação de Classe, formulados pelo MST, que deve ser empregado nas escolas dos Assentamentos. Segundo o documento “Princípios da Educação do MST”, a educação de classe deve ser entendida como “[...] uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 2005, p. 161).

Desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, que permite a continuidade da luta dos assentados por um mundo melhor, parece ter sido uma característica das escolas do Assentamento Sumaré. Vejam o que diz C quando questionada sobre as lições de luta trazidas pela escola do assentamento:

**Vítor** - *E foi a escola aqui do assentamento que te ensinou a lutar?*

**C** - *Com certeza. Eu aprendi muito e ensinei também. E quem me ensinou muito, muito, muito foi a Cida. Ela é mãe, né? E isso é legal. Ela ensinou bastante a mim para não desistir. Ela sempre falava para mim, não desista, persista. Vai em frente, você pode. (C - aluna do Assentamento II – 1990).*

Assim como na fala de R, C atribui à escola um importante papel no seu aprendizado. Refere-se à professora como mãe, visto que

O papel de educadores é atribuído na família ao pai e à mãe, incumbindo-se cada um deles de ensinar tarefas diversas. Com o pai, os filhos e mesmo as filhas aprenderiam o trabalho agrário, enquanto as meninas aprenderiam com a mãe o trabalho doméstico (DEMARTINI; LANG, 1985, p. 189).

A fala de C reforça, ainda, a tese de que na escola do Assentamento as professoras praticavam uma educação para a transformação social. Quando a professora incentiva C para a luta, o professor acredita na possibilidade de transformação. Acredita que o aluno será capaz de transformar a realidade onde vive, não podendo desistir facilmente da luta que é bastante difícil.

Mas, segundo o que revela a próxima fala de C, a professora que ela tem como mãe, também a incentivava à formação religiosa. Vejam o que ela diz:

**C** - *Eu aprendi muito com ela. Ela falava assim: C, você vai dar aula de catecismo. Eu dizia: Não sei. Que nada. E eu nem sei onde começar.*

*Ela dizia: Você é competente. Você sabe. E se a criança não for, você vai na casa e busca. (C – aluna do Assentamento II – 1990).*

Nessa fala, percebe-se um outro princípio que consta nos documentos que regem a educação do MST. Tal princípio é a Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

Formar as pessoas em várias dimensões, dentre elas, a dimensão religiosa, é dar aquela formação ao aluno que o MST denomina de “*onilateral*”. Segundo o MST, essa palavra origina-se da seguinte expressão formulada por Marx: “*desenvolvimento onilateral do ser humano*”. Com isso o MST quer chamar a atenção para o desenvolvimento de uma práxis educativa capaz de reintegrar as diversas esferas da vida social, opondo-se a uma formação unilateral (MST, 2005, p. 163).

Neste sentido, o movimento propõe uma educação que trabalhe as várias dimensões da pessoa humana sintonizada com a realidade social e humana. Assim, a formação religiosa aparece como uma das dimensões humanas que foram trabalhadas no processo de ensino aprendizagem proporcionado pela escola do assentamento, apesar das contradições entre religião e marxismo.

Mas, o desenvolvimento dessa práxis educativa que o MST chama de “*onilateral*”, que era realizado pelos professores da escola do assentamento não está restrito apenas a fala de C. Tal princípio pode ser encontrado também na fala da R, quando perguntado a ele quais eram as discussões que os professores realizavam na sala de aula:

**Vitor** – R, *quais eram as discussões que vocês faziam na sala de aula?*

**R** - *As discussões? Olha, eu me lembro pouco. Mas assim... Ela procurava, na época... Ela ensinava muito a questão da reforma agrária. (Grifos meus) Pela gente estar... Por a gente estar morando dentro de umas terras. Era engraçado, porque tinha professores que vinha, às vezes, substituir e criticava o assentamento. E a professora que era efetiva, ela ensinava... Fazia discussões assim: O que era reforma agrária; O projeto que a gente estava inserido; O que a gente tinha que defender; Que era assim que a gente vivia, entendeu? A professora também pegava muito assim... Ela lia muito. Então, ela trazia atualidades para gente se “atuá”, entendeu?*

*Porque a gente não tinha isso de ler jornal. De comprar. Porque nunca tinha dinheiro. Então, ela trazia isso prá gente. Discussão do momento. O que estava acontecendo. Algum fato. Ela trazia sim. Eu lembro que ela trazia e a gente discutia junto. Ia construindo. Quem não concordava, ela aceitava porque que não estava concordando. Não era obrigado a ver do jeito que ela queria e sim era do jeito que a gente... E é engraçado, que quando vinha professores... Professores elites... Eu costumo dizer, professores elites. Eles já vem da burguesia, então, não tem uma visão, não tem. Chegava aqui, queria atuar. Ah! É assim porque o pai de vocês... Falava, eu lembro... Porque o pai e o avô de vocês é ladrão. Porque isso aqui é terra de pessoas... Ai! a gente não! Nunca roubou, nunca matou. Eu falava assim. Você acha que a gente que está aqui está roubando? Imagina esses governantes que estão aí. (R - aluna do Assentamento I – 1992).*

Podemos verificar, na fala de R, a intenção do professor em preparar seus alunos para uma formação político-ideológica, a partir da realidade cotidiana vivida por eles.

A reforma agrária é uma referência que faz parte do universo e da realidade de qualquer indivíduo do Assentamento, quer ele tenha participado ou não diretamente da luta e conquista da terra. Quando R diz que, “*Ela ensinava muito a questão da reforma agrária (Grifos meus). Pela gente estar... Por a gente estar morando dentro de umas terras*”, temos a indicação de que o professor procurava produzir um conhecimento a partir da realidade, pois segundo o MST “as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender” (MST, 2005, p. 168).

Mas, como para o MST a realidade não é aquela que apenas nos cerca ou a que enxergamos, é que a professora procurava, por meio de temas ou fatos importantes, realizar discussões que contribuíssem para a construção de um saber que fosse capaz de transitar do assunto mais geral ao específico.

Contrariamente à fala de R, o depoimento de S demonstra que, quando ela estudara na escola do Assentamento II, o ensino não era voltado para a realidade do educando. Vejam o que ela diz quando perguntamos sobre o que se discutia na sala de aula:

**Vitor** – *O que se discutia aqui na escola do assentamento?*

**S** – *Não tinha assim uma discussão na escola aqui. A gente aprendeu o básico mesmo. Era o básico do básico. Era matéria que a professora tentava passar aqui. (S - aluna do Assentamento I – 1995).*

Conforme o depoimento de S, podemos perceber que a professora não discutia temas relativos à realidade dos alunos. Quando S diz que “*Era matéria que a professora tentava passar aqui*” ela está querendo dizer que o ensino transmitido pelo professor se limitava ao conteúdo oficial da rede de ensino, não havendo qualquer discussão sobre temas relevantes à realidade dos alunos assentados.

Ensinar a partir da realidade vivenciada no assentamento foi uma experiência educativa também revelada na fala de J, quando ele diz que:

**J** - *Ela fazia discussões sobre o movimento..... assentamento. Porque quando ela veio pra cá... nenhum professor queria dar aula aqui... Tinha mais essa... Porque uns tinha carro e não queria sujar o carro e outros diziam que aqui era um bando de favelados, era bando de trombadinha Quando ela veio... veio meio assustada pra cá. Ela veio... mas ela veio porque falou: Primeiro tenho que conhecer pra ver como é que é. Não falar. E ela veio pra cá... Ela acabou aprendendo aqui sobre o assentamento. Acabou ela sabendo aqui... Ela não sabia nada... nada...nada...Teve uma visão diferente da que ela veio pra cá... Porque ela veio com outra visão... Uma visão que era péssimo... que era o lugar mais difícil de dar aula... (J - aluno do Assentamento II – 1990).*

Com essa fala, J quer dizer que a professora não conhecia a realidade do assentamento quando chegara para trabalhar. A convivência com a comunidade possibilitou a ela conhecer tal realidade e isso foi muito importante, na visão de J, que valoriza a atitude da professora.

Assim, é importante também destacarmos a valorização do professor nesse processo. Na fala de R parece evidente que a contribuição da professora fora fundamental para a formação dos alunos que estudaram na escola do assentamento, o que é notado em dois momentos da fala de R. O primeiro momento é aquele em que R exalta a dedicação da professora que, além de ler muito,

ainda procurava levar para a sala de aula discussões cotidianas, fatos e acontecimentos importantes para serem discutidos com os alunos. A fala demonstra, também, que a professora não era autoritária, porque acatava a opinião dos alunos, produzindo com eles, o processo de ensino aprendizagem.

Já o segundo momento é quando R compara a atitude dessa professora efetiva da escola, com os professores que iam substituí-la em algumas ocasiões. Em seu discurso, R demonstra uma grande insatisfação em relação aos professores substitutos, pelo fato deles não conhecerem a realidade do Assentamento, por serem autoritários e por produzirem, na maioria das vezes, um discurso ideológico carregado de preconceito, próprio dos interesses da classe dominante. E isso faz valorizar, ainda mais, a professora do assentamento. Por conta desse discurso produzido pelos professores substitutos, os quais vinham da cidade para dar aulas esporádicas no assentamento, é que R também os classifica como sendo de “*professores da elite*”, originários da burguesia e “sem visão”. Pensamos que tal classificação seja decorrente do fato desses professores não conhecerem a realidade do assentamento e, que ao virem ministrar suas aulas no assentamento, reproduziam o discurso da elite e do senso comum, a qual marginaliza as classes menos favorecidas. Como aluna e moradora do assentamento, R opunha-se a esse discurso. R conta que questionava esses professores, não aceitando a forma como eles atuavam durante as aulas.

Nas falas de R podemos notar que ela atribui à escola do assentamento a responsabilidade pela “visão de mundo” que o jovem assentado deve ter, principalmente quando atribuímos a essa expressão o mesmo significado que Thompson (1996) atribui à ideologia. Para ele, a ideologia refere-se, essencialmente, “a um sistema de pensamento e idéias que são situados socialmente e coletivamente partilhados” (THOMPSON, 1995, p. 69).

Mas para R, não são todos os jovens que partilham do mesmo sistema de pensamento, principalmente quando se refere à irmã. R acredita que se a irmã tivesse estudado na escola do assentamento, poderia ter adquirido uma outra “visão de mundo”

Vejam o que R diz quanto a isso:

**Vitor** – *Você acha que se ela tivesse estudado aqui no assentamento, ela teria uma visão diferente?*

**R** – *Teria. Com certeza teria. Porque ela teria mais assim... Não to falando que ela não goste. Ela não gosta... Mas ela teria outra “criticidade”. De*

*mergulhar mais na causa. De lutar pelas pessoas. Minha irmã é muito assim... Ela não...Ai! isso aí dá na mesma. Ai! não sei o quê. Ai! vocês se intrometem demais, ela fala. Por isso que você sofre, meu irmão fala. Por isso que você sofre. Está sempre se intrometendo. Não é para se intrometer? A coisa está no seu olho, você não vai falar nada? Ela fala: Eu não. É mais passivo, porque lhe ensinaram. Ela foi educada mais passivamente. Passa a mão na cabeça. Ah! tudo bem. Joga panos quentes. Igual tem casos que acontecem com as pessoas. Um exemplo: acontece uma coisa no Rio. Digamos assim, matou. Igual aquele menino João Hélio, que foi morto e todo mundo falou. Todo mundo teve uma opinião sobre. Ah! Mas é lá no Rio de Janeiro. Mas pode acontecer todo dia. Então, o problema é aqui e ela acha que não. Que é lá no Rio. É lá que tem que resolver. Eu já não penso assim. O problema está lá, mas daqui a pouco pode estar aqui, batendo na sua porta. E aí? Você vai falar o quê? Você vai dar que resposta? Então, eu vejo assim... eles não ligam.( R – aluna do Assentamento I – 1992).*

No discurso acima, R diz que a irmã é passiva e não enxerga os problemas do mundo com “*criticidade*”. Diz que ensinaram isso a ela. Com isso subentendemos que, para R foi a escola da cidade que ensinou a irmã a ter a atitude que tem, tornando evidente a sua insatisfação por não compartilhar do seu pensamento, por ser passiva perante os fatos cotidianos. Mais uma vez R atribui à escola um importante papel na sua formação crítica, enfatizando que, se a irmã tivesse estudado na escola do Assentamento, “*com certeza*” teria uma visão mais crítica da atualidade.

Para nós, o final da sua fala também revela um dado importante. Parece que a escola contribuiu com R na sua capacidade de relacionar a realidade do assentamento com o conhecimento do mundo. Isso se revela quando se refere a um acontecimento ocorrido no Rio de Janeiro e queixa-se da impossibilidade da irmã em não conseguir relacionar a essência do fato com o universo do assentamento. O acontecimento foi o assassinato de um garoto de seis anos por delinquentes juvenis. Essa tragédia sensibilizou grande parte da sociedade brasileira, tamanha a violência empregada no crime. Para R, sua irmã não tem a capacidade de perceber que a violência cometida fora das lides do Assentamento, estabelece-se na sociedade como um todo e pode vir a ocorrer no próprio Assentamento.

Podemos, então, compreender, que o discurso de R reforça a tese do MST de que o ensino deva partir da realidade para a construção do conhecimento, o que

Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (MST, 2005, p. 168).

Na citação acima, retirada do documento que trata dos princípios educativos do MST, é proposta uma prática pedagógica que eduque para a intervenção dos alunos na realidade do assentamento. E esse sentimento de intervenção está presente nos alunos que estudaram na escola do assentamento.

Vejam o que diz B, quanto a sua maneira de intervir no Assentamento.

**B** – *(Risos) Enfim, não sei. Uma máquina que facilite a colheita de alguma coisa. Ou até algo que possa... que eles possam estar vendendo os produtos pra auxiliá-los. Alguma coisa desse tipo... Que possa divulgar a agricultura daquele lugar. Sem problema. (B – aluna do Assentamento II – 1993).*

Na sua fala, B revela a sua intenção de contribuir com os assentados de alguma forma. Como atualmente ela cursa o ensino superior de Engenharia de Produção de Materiais, B pensa em estar desenvolvendo algo na sua área de formação e sonha em criar uma máquina que auxilie os assentados no processo da colheita. Como sua origem é o assentamento, ela compreende perfeitamente as dimensões do trabalho agrícola, principalmente nos períodos da colheita. Também pensa em criar algum produto que possa ser vendido pelos assentados, que possa divulgar a agricultura por eles produzida, o que, conseqüentemente, elevaria os lucros familiares.

Assim como B, R também pensa em contribuir plenamente com o desenvolvimento do Assentamento. R revela suas intenções quando questionada acerca do seu futuro:

**Vitor** – *O que você pensa sobre o seu futuro?*

**R** – *Do meu futuro? Eu gostaria... Eu quero trabalhar... Terminar essa faculdade e tentar desenvolver alguma coisa aqui dentro do*

*assentamento. É! Dizem que santo de casa não faz milagre, né? Mas eu quero fazer alguma coisa. Desenvolver junto com as mulheres uma cooperativa de trabalho de cooperação, sabe. Fazer algo pelo assentamento. Fazer algo que ajude a desenvolver o assentamento, embora eu passe muito pouco tempo aqui, devido essa vida corrida. Mas o ano que vem, que eu já vou ter terminado a faculdade, eu quero sim desenvolver alguma coisa aqui para essa criança que está vindo, para a terceira idade, não sei ainda... Mas o meu futuro não é sair daqui não. Eu quero... Não penso em sair daqui. Eu penso em desenvolver alguma coisa aqui dentro. Não sei o quê ainda. Eu quero desenvolver... Quero trabalhar para retribuir, talvez. (R - aluna do Assentamento I – 1992).*

Podemos perceber que R pretende, diferentemente de B, desenvolver atividades de cunho social no assentamento. A sua fala revela a intenção em organizar as mulheres do Assentamento em uma cooperativa de trabalho. Uma cooperativa de mulheres para possibilitar a organização dessa categoria social em prol do desenvolvimento econômico e social do assentamento. R também não descarta a possibilidade de desenvolver trabalhos com as crianças ou idosos do assentamento, revelando assim, sua preocupação com essas duas categorias que constituem as famílias assentadas. Além disso, R não pensa em deixar o assentamento, nem abandonar o espaço que proporcionou uma boa condição de vida e sobrevivência, não só para si, mas também aos seus familiares.

Assim, os dados sugerem que todas as suas intenções, as quais a escola tratou de reforçar, são pautadas em valores como a cooperação e como a solidariedade, e foram produzidos no decorrer da convivência no Assentamento.

## **CAPÍTULO VII - A ESCOLA DO ASSENTAMENTO II: O SIGNIFICADO ATUAL DO SEU PROCESSO PEDAGÓGICO**

No capítulo anterior analisamos, por meio do relato oral dos estudantes que freqüentaram as escolas do Assentamento I e Assentamento II de Sumaré, se as propostas pedagógicas sugeridas pelo setor de educação do MST, foram ou não cumpridas.

Para tanto, entrevistamos seis jovens assentados, dos quais, quatro estudaram nas escolas no momento em que elas foram criadas e, os outros dois estudaram lá, alguns anos depois.

Neste capítulo continuaremos a utilizar o documento “Princípios da Educação do MST”, elaborado pelo setor de educação do movimento e publicado no Caderno de Educação nº 8, confrontando-o com o depoimento de duas professoras que, atualmente, residem na cidade de Sumaré e ministram aulas na escola do Assentamento II, para tentarmos compreender o verdadeiro significado do atual processo pedagógico desenvolvido nessa escola.

Antes de darmos prosseguimento às discussões sugeridas no parágrafo anterior, é necessário lembrarmos as propostas do MST referentes à educação no campo.

Ao analisarmos o documento “Princípios da Educação do MST”, verificamos que, de maneira geral, ele nos leva a entender, assim como afirma Floresta (2006), que o MST defende uma educação a ser aplicada nas escolas de acampamentos e assentamentos capaz de preparar sujeitos para a promoção da transformação da sociedade com base na justiça social, em valores humanistas e socialistas. Desejam uma educação que tenha o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, a qual esteja ligada às lutas e aos objetivos do MST, possibilitando a formação de sujeitos adequados à dinâmica do movimento, garantindo-lhes uma maior capacidade para participarem mais efetivamente dos processos de mudança.

O documento defende, ainda, de acordo com a autora citada, um modelo de educação voltada para os interesses sociais dos trabalhadores rurais. Para Bezerra Neto (2003), o MST propõe então, que a escola seja pensada e organizada para o trabalho no campo. Portanto, o processo de ensino aprendizagem deve estar fundamentado na relação dialética entre teoria e prática. Significa dizer que, nessa escola, o trabalho manual será abordado com a mesma ênfase

que o trabalho intelectual, “rompendo assim, com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra” (BEZERRA NETO, 2003, p. 150).

Para Floresta (2006), a relação entre teoria e prática é resultante da preocupação do MST em organizar conteúdos escolares que promovam uma educação para a ação transformadora, isto é, que seja capaz de responder às necessidades práticas em cada acampamento ou assentamento, possibilitando ao aluno articular o maior número de saberes com a realidade onde vive.

Além disso, o documento propõe, ainda, uma escola com currículo adequado à realidade do campo, que valorize o saber dos educandos e a luta dos Sem Terras em torno de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, tal escola deve:

- a – possibilitar uma educação planejada e estruturada a partir dos princípios da classe trabalhadora do MST;
- b – possibilitar uma alfabetização que vá muito além do conhecimento das letras, que vá além do espaço da sala de aula e que se dê nas atividades culturais, religiosas, recreativas, etc., do assentamento;
- c – ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor para que a criança se sinta feliz para poder expressar afetividade, sonhos, desejos, fantasias, etc., desenvolvendo-se com liberdade.
- d – ser planejada como um todo, com a participação de alunos, pais, professores, etc., visando atender a todos, visto que a seleção do ensino, no Brasil, sempre se deu em todos os níveis, desde a educação elementar, onde a seleção se dá pela retenção e pela evasão escolar, patrocinada pela forma desinteressante como a educação vem sendo promovida (BEZERRA NETO, 2003, p. 154).

Quando analisamos a escola que o MST propõe, identificamos nela um modelo de educação coletiva, no qual o ensino pretende estar baseado

em novas relações pessoais e em novos valores humanos, nos quais a dignidade, a felicidade, a igualdade, o desenvolvimento cultural e científico sejam direitos de todos, juntamente com o atendimento às necessidades básicas de toda a população, eliminando as possibilidades de exclusão social pela via escolar (BEZERRA NETO, 2003, p. 155).

De acordo com Floresta (2006), o modelo de escola proposto pelo movimento demonstra que ela está voltada para ajudar a solucionar os problemas ligados aos assentamentos e acampamentos, contribuindo com a construção de novas relações sociais, na medida que seu

processo de ensino está voltado para “a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (FLORESTA, 2006, p. 128).

O fato é que, mesmo propondo uma escola pública rural diferenciada e constituída por conteúdos específicos da realidade do campo, o MST compreende que a escola pública, normalmente, reflete os interesses da classe dirigente, representante do poder político e, por isso, sugerem para suas escolas, aquelas existentes nos acampamentos e assentamentos, sejam mantidas pelo Estado e gerenciadas pela comunidade, conforme seus interesses e suas necessidades.

Por isso que o setor de educação do MST também entende ser fundamental que os educadores estejam afinados com as propostas de educação sugeridas pelo movimento.

Vejamos, então, o que uma das professoras diz sobre a organização da escola no Assentamento II:

**Profa. 1** -*Assim que a gente chegou aqui foi difícil, mas consegui conquistar os alunos pela convivência do dia a dia e aí eu me adaptei a eles. E a escola também se adaptou. Tinha um programa que era muito ruim. Não tinha uma secretaria, não tinha uma coordenadora. A direção não ficava aqui nessa escola e a diretora só vinha uma vez por semana, ou nem uma vez. Se você tivesse alguns problemas que você tinha dentro da sala de aula não tinha com quem dividir a responsabilidade. Era uma professora só. Tinha que juntar a primeira com a segunda série. Era aula tudo junto, o que dificultava também. Os professores geralmente não ficam mais de um ano. Aos poucos a escola teve uma reforma. Fez um alambrado, tem um espaço próprio, recebeu livros. Antes não tinha material. A escola ficava isolada, mas eu acho que depois que a gente começou a se organizar a escola melhorou e agora a escola tem uma imagem pra comunidade que é algo mais valioso. Ela é valorizada. Então nesses três anos há uma escola que tem o modelo e isso agora está sendo passado para a comunidade.*

Segundo a fala da Profa. 1, ao longo de três anos de trabalho, a escola do Assentamento II passou a se organizar. Ela diz que antes disso não havia uma secretária na própria escola e que a direção pouco comparecia, o que dificultava os trabalhos e impossibilitava a tomada de decisões relativas a problemas surgidos com alunos em sala de aula. Quanto aos professores, existia apenas um, que ministrava aulas para duas séries ao mesmo tempo, na mesma sala de aula. Os professores, não passavam de um ano ministrando aulas na escola do assentamento.

Quando a Profa. 1 diz “*A escola ficava isolada, mas depois que a gente começou a se organizar a escola melhorou e agora a escola tem uma imagem pra comunidade que é algo mais valioso. Ela é valorizada.*”, em sua opinião, o fato da escola passar a ter uma diretora mais freqüente, uma coordenadora e uma secretária na própria escola, os assentados passaram a valorizá-la. Pensamos que, na realidade, quem passou a valorizar mais a escola foi a própria professora, que motivada pela nova organização e as atividades decorrentes dela, parece ter superado, pelo menos em parte, o sentimento de “isolamento” a que ela se refere no decorrer da sua fala.

O que podemos constatar com essas informações é que a escola do assentamento II é mantida e comandada pelo poder público, contrariando a proposta do MST de que as escolas dos assentamentos devem ser subsidiadas pelo Estado e gerenciadas pelos próprios assentados.

No depoimento acima, pudemos verificar uma grande satisfação da Profa. 1 em relação à nova organização da escola. Vejamos o que ela diz quando perguntamos às professoras se houvera alguma melhora na escola do assentamento:

**Vítor:** *Houve para vocês uma melhora na escola do assentamento, se nós compararmos a escola do início com a escola atual?*

**Profa. 1:** *Até meio radical. No início, a escola era como o quintal da casa deles, extensão da casa deles. Mesmo as mães, chegavam na janela para falar com a professora. Se o menino fizesse alguma coisa, a mãe ficava na janela e sempre interferia na aula. Tinha um orelhão aqui fora. Vinha um pai, falava alto no orelhão, sabe? Era correio que vinha, era carta. E daí os alunos? A aula parava. Aí fomos colocando limites, algumas regras básicas e o alambrado também. E a diretora também passou a ter compromisso, porque a outra que vinha, também não dava importância para a escola..*

De acordo com a fala da Profa. 1, a mudança foi “*radical*”. Segundo ela, “*No início, a escola era como o quintal da casa deles, extensão da casa deles*” e isso prejudicava, consideravelmente, as atividades da escola e o desempenho dos alunos. Outra questão levantada por ela é que o orelhão existente na escola e as cartas dos moradores que a escola recebia, também dificultavam o andamento dos trabalhos. A professora diz que até mesmo a diretora passou a ter um compromisso maior com a escola do assentamento, “... *porque a outra que vinha, também não dava importância para escola...*” Verificamos então, que os dirigentes da escola, procurando solucionar os problemas descritos pela professora, estipularam regras e construíram um alambrado a fim de limitar o espaço da escola a ela mesma.

Se no olhar da professora “limitar” o espaço da escola significou uma melhora no processo educativo, para os alunos tal atitude pode não ter tido o mesmo significado, se levarmos em consideração que, conforme Fiamengue (1997), a sociabilidade infantil no assentamento é marcada pela imensidão do espaço físico, do qual a escola é parte constituinte. A questão se complica ainda mais, quando lembramos dos depoimentos de alguns alunos que estudaram nas escolas do assentamento e que dizem que a escola é como se fosse a extensão da casa deles, demonstrando, portanto, enorme satisfação pelo fato de morarem no mesmo local onde a escola se localiza. Pensamos que a construção de um alambrado em torno da escola, estabeleceu um limite entre o seu espaço e o espaço do assentamento, rompendo-se com o contexto cotidiano da criança, que foi construído a partir das experiências vivenciadas em seu espaço de convivência social.

Mas não é só em relação às crianças que devemos observar a limitação do espaço físico e social, com a construção do alambrado e imposição de regras. A própria comunidade sentiu o impacto causado por essas medidas, deixando de participar da escola e das suas atividades, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

Se na opinião de uma das professoras, limitar os espaços físico e social da escola do assentamento, através da construção de um alambrado e da criação de algumas normas, possibilitou a melhoria das atividades nela desenvolvidas, a nosso ver, isso tornou sua dinâmica semelhante às escolas da zona urbana, contribuindo ainda mais para o seu isolamento.

Uma escola rural que se apresenta com características de escola da zona urbana é algo inaceitável perante os olhos dos integrantes do MST e contraria totalmente seus princípios

educativos proposto no Caderno de Educação nº 8. Por isso, o setor de educação do Movimento tem uma grande preocupação com os conteúdos que são ministrados nas escolas dos assentamentos e acampamentos e sugerem um ensino voltado às necessidades do campo, que produza uma ação transformadora, cuja educação seja produzida além do simples espaço da sala de aula.

Nesse sentido, que perguntamos à Profa.1, que trabalha na escola do Assentamento II, o que é ensinado na sala de aula e ela disse o seguinte:

**Profa. 1:** *Ensinamos as disciplinas da rede. A aula é baseada no ensino da rede, nos Parâmetros Curriculares.*

E a outra professora entrevistada completa dizendo o seguinte:

**Profa. 2:** *Em relação à situação pedagógica da escola, o professor deveria trabalhar sobre a vida deles, assim, a história deles. Sair do deles e ir para o geral. Isso ocorre e não ocorre, porque a gente trabalha a história, a história do aniversário do assentamento, mas a gente tem que trabalhar o conteúdo da rede, da rede municipal. Então, tem toda uma estrutura da rede municipal. Então, você acaba trabalhando o conteúdo da rede e um pouco da história deles.*

Nas falas acima, constatamos que o conteúdo ministrado na escola do Assentamento II de Sumaré é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que regulamentam os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas públicas em extensão federal. Apesar da tentativa das professoras em trabalhar conteúdos programáticos referentes à realidade do assentamento, existe uma grande dificuldade para isso, pois elas são obrigadas a desenvolver os conteúdos das disciplinas de acordo com as determinações do poder público.

Entendemos que o PCN deve ser respeitado e seguido por todas as escolas do país, no entanto, “sempre há ainda uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadores/educadoras, no conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros” (MST, 2005, 169).

O MST entende que essa escolha não é neutra e tem a ver com conteúdos socialmente úteis para os assentamentos e acampamentos que possuem escolas, sejam elas oficiais, ou não (MST, 2005). Isto quer dizer que os conteúdos devem ser escolhidos com base nos princípios de justiça social e devem ter a finalidade de capacitar o aluno para a transformação social, o que não parece estar ocorrendo nas escolas do Assentamento II de Sumaré (MST, 2005).

Percebemos de forma clara e objetiva, que os conteúdos ensinados na escola do Assentamento II seguem a diretriz do PCN. Em relação aos princípios pedagógicos e filosóficos do MST, a situação dessa escola se complica ainda mais, quando verificamos de que forma é realizado o processo de capacitação dos seus professores.

Sabemos que para o MST, o educador deve estar afinado com as propostas pedagógicas do movimento, pois ele tem papel fundamental, como mediador do processo educativo que parte do estudo da realidade para produzir o conhecimento a ser ensinado nas escolas de acampamentos e assentamentos (MST, 2005).

Neste contexto, “educadores/educadoras que não conhecem a realidade (seja a próxima, seja a distante), não tem como desenvolver um ensino que a tenha como base” (MST, 2005, p.168). Daí a necessidade dos professores conhecerem muito bem a realidade dos assentamentos, para ministrarem conteúdos necessários à comunidade.

Vejam, então, o que dizem as professoras quando perguntadas se o MST desenvolveu com elas alguma atividade de “capacitação de professores” para colocá-las mais próximas à realidade do assentamento.

**Vítor:** *Nunca houve aqui no assentamento um projeto de capacitação de professores realizado pelo MST?*

**Profa. 1:** *Que eu saiba, não!*

**Profa. 2:** *Foi feita capacitação, mas não foi feita aqui. São temas direcionados a uma escola municipal. Foi capacitação pedagógica. Planejamento.*

“Partir da realidade mais próxima e já um pouco conhecida pelos educandos, tem se mostrado um facilitador da aprendizagem” (MST, 2005, p. 168), porém, de acordo com as professoras entrevistadas, nunca houve uma capacitação pedagógica na escola do Assentamento,

muito menos alguma organizada pelo MST, para aproximá-las da realidade do assentamento II. A única capacitação pedagógica de que elas participaram, supomos que tenha sido organizada pelo poder público, a fim de orientá-las acerca do trabalho a ser desenvolvido nas escolas públicas municipais.

Normalmente, a capacitação pedagógica também orienta os professores da rede quanto ao planejamento dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas nas escolas públicas.

No que se refere ao planejamento escolar, o MST propõe que ele seja realizado junto com a comunidade. Todavia essa não deve ser uma prática constante na escola do Assentamento II, segundo aponta a Profa. 2:

**Vitor:** *E a comunidade participa do planejamento?*

**Profa. 2:** *Não. Tem o Conselho de escola. Eles participam aqui. Mas também tem determinados pais que não têm a consciência do que eles estão participando. Não é só a escola do assentamento. São todas as escolas. O pai vai participar da APM, o pai não tem consciência do que é APM. Por mais que a diretora explique o que é APM ele não entende. Às vezes, eles vêm para a reunião da APM e querem saber da nota do filho. E também é assim, os pais que você quer conversar nunca aparecem. Aqui também tem esse problema, eles não participam. Os pais que participam são poucos. E não é aquela reunião como alguns falam: Ah! vão falar mal do meu filho. A gente está tentando mudar, mas mesmo assim os pais não vêm. É difícil!*

Pelo que pudemos observar a comunidade não participa do planejamento escolar e, segundo a Profa. 2, quando os pais dos alunos são chamados a participar, eles não participam. Ela diz que os pais participam do Conselho de Escola, o qual, de acordo com o artigo 95 do Estatuto do Magistério (Lei nº 444/85), é um órgão colegiado (paritário), composto por professores, funcionários, pais e alunos, sendo o diretor da escola o seu presidente. Este Conselho é de caráter deliberativo e consultivo e auxilia a escola no planejamento de suas atividades.

Outro órgão oficial da escola, que conforme a Profa. 2, recebe a participação dos pais é a APM (Associação de Pais e Mestres). Este órgão, conforme o Decreto nº 12.983/78, alterado pelo

Decreto nº 48.408/04, também é colegiado e é composto pelos membros da comunidade escolar. Seus objetivos são de caráter sócio educativo e tem por finalidade colaborar com a integração da família-escola-comunidade.

No entanto, quando a professora refere-se a participação dos pais nesses conselhos, ela alega que participam sem compreender a verdadeira finalidade para a qual esses conselhos foram criados. A mesma entrevistada diz também que essa maneira dos pais participarem não é restrita ao assentamento, pois ocorre em outras escolas também.

Outra questão importante diz respeito às reuniões pedagógicas, que são aquelas em que os pais são chamados à escola para tratarem de assuntos que dizem respeito ao desempenho escolar dos seus filhos. Segundo a professora, são poucos os pais que vão para essas reuniões.

Quando a professora diz: *“E não é aquela reunião como alguns falam: Ah! Não falar mal do meu filho. A gente está tentando mudar, mas mesmo assim os pais não vêm. É difícil!”* ela acredita que os pais não participam das reuniões por que eles pensam que, nelas, só falam mal de seus filhos.

No nosso entendimento, os pais não participam porque não são envolvidos no processo educativo promovido pela atual direção da escola do Assentamento II. Talvez, se houvesse uma proposta - conforme o modelo escola proposto pelo MST - que fosse voltada para as necessidades reais tanto dos alunos como da própria comunidade escolar, os pais se sentiriam na obrigação de participar do processo educativo de seus filhos.

Todavia, mesmo não participando do processo escolar dos seus filhos, alguns pais dos alunos que moram no assentamento, tem demonstrado enorme insatisfação com o saber que tem sido transmitido lá e, talvez, essa seja a razão de expressarem que os professores sejam do MST ou ligados a ele.

Esse fato é revelado quando a Profa. 2 diz que:

**Profa. 2:** *Eles falam: Acho que os professores deviam ser do MST! Mas isso não vai garantir que essas crianças saiam ligadas ao movimento e à escola. Mas também, não é para essa criança só estudar a filosofia do MST. E depois? Lá fora vai cobrar outra coisa. Não! Tem que estar tudo interligado. Mas eles reivindicam: Tem que ser*

*daqui! Mas isso não garante nada. Não é só a professora, vai precisar da responsabilidade do outro. Eu vejo assim.*

Essa fala demonstra uma preocupação relevante dos pais em relação aos professores da escola e, principalmente, o que nela se ensina. Podemos supor que, na opinião dos assentados que exigem professores do MST para educarem seus filhos, a educação do Movimento seria a garantia de uma educação mais condizente com a realidade rural onde vivem.

Já na opinião da Profa. 2, o fato do professor ser do MST não significa a garantia de um aprendizado capaz de mudar a atitude dos alunos perante a escola e o movimento dos Sem-Terras e muito menos, capacitaria o aluno a enfrentar a realidade fora do assentamento. Entendemos que ela desconhece a proposta de educação do MST, na medida que afirma que o professor ligado a ele teria a responsabilidade de ensinar para as crianças apenas a filosofia do movimento, limitando o aprendizado do aluno.

O MST quer sim que, em suas escolas, sejam formados sujeitos engajados na luta pela reforma agrária, por meio de um aprendizado que vai sendo construído a partir da realidade onde vivem os assentados. Isso não significa que esses sujeitos, ao serem educados com base nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, teriam seus conhecimentos limitados. Ao contrário, seriam capazes de enfrentar os problemas da realidade, de forma consciente, pois seriam preparados para isso, principalmente se levarmos em consideração os efeitos da Pedagogia da Alternância sobre ele.

Mas diversamente do que pensamos, as professoras acreditam que os assentados reivindicam professores do MST por outros motivos. Vejam o que elas dizem quando perguntadas a respeito:

**Vítor:** *Na opinião de vocês, por que os assentados reivindicam professores do MST?*

**Profa.1:** *Eu acho assim! Na fala deles, eles querem a responsabilidade para aquela pessoa que contrataram. Então, eles jogam a responsabilidade para aquela pessoa. Eles até ajudam. Mas assim, na escola: As professoras são gente nossa e a responsabilidade é dela.*

**Profa. 2:** *Acho que eles querem ficar só entre eles. Valorizar o jovem aqui dentro e informar as crianças daqui sobre o MST. E acho que acreditam que sendo um professor aqui do assentamento, vai dispor isso para eles. Quando vem um professor de fora, para mim, ele tem capacidade de aprender a filosofia. Vai nos livros, vai na Internet e estuda e pode estar passando para as crianças. Mas é só uma transferência de responsabilidade, não uma forma de ampliar o trabalho, de ampliar essa comunidade.*

Conforme a fala da Profa. 1, os assentados reivindicam professores do MST, por que eles acreditam que a responsabilidade em educar seus filhos seria da professora da escola. Na opinião dessa entrevistada isso significa uma transferência de papéis e uma maneira da família se isentar do importante papel de educar seus filhos.

Já a Profa. 2 acredita que os assentados desejam que seus filhos sejam educados por professores do MST, porque essa é uma forma de se valorizar o jovem e de se transmitir a história da luta pela terra que seus pais participaram quando da constituição do assentamento. Todavia, diz que um professor de fora pode aprender a filosofia do movimento através dos livros e da internet e transmiti-la aos alunos. No seu entendimento, quando a Profa. 2 diz “*Mas é só uma transferência de responsabilidade, não uma forma de ampliar o trabalho, de ampliar essa comunidade*” ela está sugerindo que a responsabilidade em ampliar a comunidade - talvez formando indivíduos que se mantenham no assentamento – não cabe à escola, mas a família, o que significa uma transferência de responsabilidade, na medida que o professor é que teria que cumprir esse papel.

Entendemos, tal como o MST (2005), que esse papel não cabe somente ao professor, mas também a família. No entanto, a educação é um processo responsável pela formação do indivíduo, por meio do qual ele se insere na sociedade, por estar ligada a um determinado projeto político e a uma concepção de mundo.

De acordo com isso, compreendemos que a escola, assim como a família, exerce importante papel na educação dos filhos. O que não podemos pensar é que à família cabe o papel da educação informal, enquanto que à escola se propõe a educação formal. No caso do MST, suas escolas têm o compromisso de ensinar baseadas nos princípios filosóficos e pedagógicos

elaborados pelo movimento e a família tem a obrigação de contribuir na educação dos filhos, participando, efetivamente, do processo de ensino aprendizagem dos mesmos, visto que ela é parte integrante do sistema educativo em que os filhos estão inseridos.

Já que falamos aqui do compromisso das escolas de acampamentos e assentamentos em promover um ensino de acordo com as propostas elaboradas pelo setor de educação do MST, vejamos o que as professoras dizem quando perguntadas sobre o compromisso assumido junto a escola do Assentamento II.

**Vítor:** *Qual o compromisso de vocês com a escola do assentamento?*

**Profa. 2:** *O compromisso é procurar um tema, é preparar um aula. Ver o material que vai estar com eles. Chamar a atenção e procurar estar sempre em harmonia com a comunidade. Tem que tomar muito cuidado com isso e cumprir meus objetivos profissionais. Cumprir meu horário.*

**Profa. 1:** *Meu compromisso é profissional. Formar esses alunos e buscar melhorias para a escola, é isso. Também é trabalhar mais com a comunidade. Claro que eu queria trabalhar para fazer uma escola voltada para eles se tornarem mais conscientes. Para melhorarem esse ensino. Mas na realidade você, às vezes, acaba se desanimando.*

Segundo a fala da Profa. 2, seu compromisso com a educação dos alunos do assentamento se resume nas atividades características de qualquer professor, como preparar aulas, verificar o material de ensino e reprimir a indisciplina dos alunos. O que nos chama a atenção é a sua preocupação com a comunidade quando diz que um de seus compromissos é “... *procurar estar sempre em harmonia com a comunidade...*” e que se “*Tem que tomar muito cuidado com isso...*”.

Já a Profa. 1 diz que seu compromisso é o profissional, ou seja, formar os alunos e trabalhar mais com a comunidade. Seu desejo é poder “... *trabalhar para fazer uma escola voltada para eles se tornarem mais conscientes.*”, procurando melhorar o ensino que é transmitido para os alunos.

Podemos perceber que diferentemente da Profa. 2, a Profa. 1 tem uma preocupação em querer melhorar o ensino dos alunos. Pensamos que melhorar o ensino dos alunos da escola do assentamento não significa para ela implantar as filosofias e os princípios pedagógicos do MST,

mas receber apoio suficiente da comunidade e do poder público. Isso pode ser comprovado quando a professora emite sua opinião sobre o papel da escola no Assentamento. Ela diz o seguinte:

**Profa. 1:** *Eu acho assim! Que o papel da escola, além de educar, é fazer essa ponte para criar meios para que eles não fiquem tão “desadequados”. Mas é muito difícil isso. Eu vejo assim! A gente não conta com o apoio de ninguém. Até mesmo o apoio familiar. A mãe fala assim: O que eu faço com meu filho? Eu não consigo resolver o problema com ele. Às vezes tem alguma doença, como essa da catapora, as mães mandam as crianças para escola e a gente manda bilhete orientando. A gente tem que estar alertando. Muitas mães não sabem ler e muitas também não têm aquele compromisso com os filhos. Aí fica difícil!*

A fala acima justifica nossas conclusões feitas no parágrafo anterior. Quando a professora diz que “... não conta com o apoio de ninguém. Até mesmo o apoio familiar” ela está se queixando da falta de apoio do Estado e das famílias que moram no assentamento. É evidente que para ela o papel da escola é o de educar e orientar as mães no trato com as crianças. Segundo a professora, o papel da escola torna-se mais difícil ainda, pelo fato de que “Muitas mães não sabem ler e muitas também não têm aquele compromisso com os filhos. Aí fica difícil”.

Analisando a fala da Profa. 1, podemos perceber que a escola do assentamento II, se já não adotava o modelo de educação proposto pelo MST, também vem cumprindo com muita dificuldade o papel idealizado por seus professores. Ela atribui parte dessa dificuldade ao fato de algumas mães não saberem ler e por algumas não terem o compromisso como mães. No nosso entendimento, sua fala está carregada de preconceito, na medida que ela atribui às mães analfabetas o insucesso do seu trabalho.

Mesmo com as professoras se queixando enormemente da falta de apoio que recebem para desenvolver o trabalho educativo na escola do assentamento, verificamos que elas idealizam uma escola para os assentados.

Quando perguntadas qual seria a escola ideal para o assentamento, elas dizem que:

**Profa. 2:** *Eu acho que assim! Tem que misturar. Claro que a criança tem que ter um conhecimento em nível federal e tudo. Mas é preciso trabalhar a realidade deles, a comunidade deles, para a escola render e eles construírem aí, evoluir com ela.*

**Profa. 1:** *Eu acho que tem que ter o resgate e a valorização desse local onde eles vivem, por que eles estão aqui. A escola tenta isso.*

Na opinião, tanto da Profa. 1 quanto da Profa. 2, a escola ideal seria aquela que ensinasse a realidade dos alunos, procurando valorizar o espaço do assentamento. A Profa. 2 acredita que essa forma de ensino seria capaz de contribuir com o desenvolvimento da comunidade.

Apesar das professoras reproduzirem na escola do assentamento valores da escola do meio urbano, sabem que a realidade dos meninos que estudam no assentamento é bastante diferente da realidade dos meninos da cidade. Compreendem que os alunos que vivem numa comunidade rural, que é o próprio assentamento, apresentam características culturais bastante diversas da população que habita a zona urbana.

No entanto, de forma contraditória, mesmo sabendo dessas diferenças, acreditam que o ensino atual da escola do assentamento é capaz de preparar e orientar os alunos, mesmo porque, na opinião delas, o mesmo conteúdo que se ensina na escola do assentamento se ensina nas escolas da cidade. Isso pode ser constatado quando perguntamos sobre a diferença entre o que se ensina na escola do assentamento e o que é ensinado na escola da cidade. A Profa. 1 diz que:

**Profa. 1:** *É o mesmo conteúdo. Não tem diferença. Tem diferença assim, que a escola é mais equipada, mais bonita. Mas eu acho assim, se as pessoas ajudassem, ficava bonita também. Porque as crianças daqui, eles querem estudar e formar para ir pra fora, eles não querem ficar na roça. Muitos pais responderam assim: Quero para meu filho um estudo profissional.*

De acordo com a fala da Profa. 1, ela afirma que não há diferenças de conteúdo entre as escolas da cidade e a escola do assentamento. Para ela, a única diferença é que a escola da cidade é mais equipada e mais bonita do que a escola do assentamento, possivelmente, por possuir

maiores recursos financeiros. Na opinião dela se a comunidade ajudasse a escola poderia ficar bonita também.

O que mais nos chamou a atenção, é que ela acha bastante positivo o fato da escola do assentamento ensinar o mesmo conteúdo que a escola da cidade e justifica isso afirmando que essa é a vontade dos próprios pais, que desejam para seus filhos um estudo profissional.

Parece que a fala da Profa. 1, está de acordo com os dados do Censo aplicado nos Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo (FERRANTE, 1995), no que diz respeito às aspirações dos pais em relação aos estudos dos filhos. Os dados do Censo indicam que os pais têm um grande desejo pelo estudo dos filhos e que o saber que tanto almejam é o saber oficial.

Podemos dizer, conforme demonstram estudos realizados por Machado (2000), que esses pais talvez não saibam que é o saber burguês que seus filhos aprendem na escola mas, com certeza, sabem que esse tipo de saber dará aos seus filhos a possibilidade de inclusão numa sociedade que os rejeita e os renega.

Assim, de acordo com as análises realizadas nesse capítulo, podemos constatar que atualmente a escola do Assentamento II de Sumaré não desenvolve os princípios pedagógicos e filosóficos propostos pelo MST.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do trabalho nossa intenção é apresentar as conclusões sobre a educação rural no Brasil, especificamente aquela desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária dirigidos pelo MST.

No entanto, para compreendermos, então, o sentido da sua aplicação, precisamos entender antes de tudo, a trajetória histórica da educação rural brasileira, desde o momento em que ela se originou até os dias de hoje.

Assim, verificamos que ela surgiu com os jesuítas, ainda no período da colonização e durante o longo período no qual o país se manteve como colônia de Portugal, o seu objetivo foi atender às necessidades da elite agrária.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1812, constatamos que houve algumas mudanças no sistema educativo, como a regulamentação da instrução pública, a criação de cursos de agricultura e da assistência técnica, que serviram para a formação de pessoal especializado, capaz de atender as necessidades do meio no qual a realeza havia se estabelecido e para satisfazer os interesses da poderosa elite agrária brasileira, detentora do poder político e econômico.

Após a Independência do Brasil em 1822, foram adotadas algumas medidas para a criação de escolas públicas. Porém, o quadro da educação brasileira não se alterou, pois continuou voltada à classe dirigente do país, deixando a população pobre que habitava a zona rural sem acesso à escolarização.

Durante o período imperial, as províncias passaram a se responsabilizar pela instrução primária e pela escola vocacional, enquanto que, ao poder central, cabia a educação secundária e o ensino superior. Apesar de ter havido, nesse período, a expansão da escola urbana, podemos dizer que o cenário em torno da existência de uma educação rural permanecia inalterado, uma vez que nada se fez em torno da criação de escolas rurais que pudessem atender as necessidades da população pobre que habitava o campo.

Com o advento da República em 1889, durante as duas primeiras décadas da sua implantação, as cidades cresceram e se desenvolveram graças ao lucro que a agricultura cafeeira

proporcionava. Tal desenvolvimento propiciou a expansão das universidades particulares e das escolas do ensino elementar, que se multiplicaram nos centros urbanos, além da criação de escolas técnicas agrícolas. Neste período, o estado, que representava o interesse da elite, oficializou o sistema dualista de ensino, marcando a diferença entre a educação para a classe dominante, a qual freqüentava as escolas secundárias acadêmicas e o ensino superior, e a educação para os menos favorecidos, os quais freqüentavam as escolas primárias e as profissionais urbanas.

Mais uma vez podemos notar que no início da implantação da República, as reformas educacionais que o estado promoveu, não revelaram o interesse pelo desenvolvimento da escola primária rural, cuja implantação permaneceu estagnada.

Todavia, se olharmos atentamente para a população da zona rural, ainda nas primeiras décadas da República, principalmente no Estado de São Paulo, vamos verificar que, a camada pobre, mesmo não sendo priorizada com a expansão das escolas, procurava desenvolver alternativas de escolarização, revelando, já naquela época, evidências da resistência camponesa à exclusão escolar imposta pela elite.

Desta maneira, a exclusão não impediu que os habitantes pobres do campo, procurassem escolarizar-se de diversas maneiras,

recorrendo ao estudo com aqueles que já tivessem freqüentado escola, num processo de “cópia” caseira da escola institucionalizada, o que levou, em muitos casos, ao uso de livros sem as normas prescritas pelos pedagogos e ao desenvolvimento de metodologias próprias, impregnadas da cultura camponesa. Também o exemplo do professor leigo que ensinou leitura, escrita e cálculo a muitos filhos de sitiantes do bairro rural em que morava, durante muitos anos, sem nunca ter freqüentado escola, usando alguns livros que ele próprio providenciava (DEMARTINI, 2002, p. 136).

Assim, devemos entender que, se por um lado, historicamente, a educação rural brasileira foi criada e organizada somente para atender aos interesses da elite aristocrática rural, deixando a margem do processo educacional os pobres da zona rural, por outro, esse modelo de escola que o Estado tentou implantar, baseado na exclusão da população camponesa, não pode ser tomado como um dado efetivado na realidade, principalmente se considerarmos as formas de “resistência” e “ressignificações” da escola, criadas pela população rural (DEMARTINI, 2002, p. 136).

Para Martins, J.S. (1992, p. 32), a população camponesa, ao longo da história, sempre desenvolveu estratégias para conseguir estudar, pois

as condições de dominação branca e colonial, e seus desdobramentos até a época atual, impuseram ao camponês a necessidade vital de usar permanentemente táticas de dissimulação para sobreviver física e culturalmente. É, portanto, nessa duplicidade, na sua recíproca dinâmica, que tem sido possível às populações camponesas (e também as indígenas, no período mais recente) definir o sentido da educação escolar.

Contrariando, assim, as afirmações de alguns governantes e vários pesquisadores, entendemos, então, que, a educação sempre foi procurada de forma intensa pela população pobre que habitava o campo. Esses moradores de áreas rurais, ao serem excluídos da escola, foram sendo obrigados a se utilizar dos meios disponíveis para apropriar-se das práticas de leitura, escrita e cálculo, demonstrando que sempre lutaram para conquistar o saber (DEMARTINI, 2002).

Agora, observando a realidade econômica do Brasil, a partir dos anos trinta, durante o governo de Getúlio Vargas, o país tornou-se um país industrializado, pondo fim à longa hegemonia da economia cafeeira, exclusivamente agro-exportadora, a qual foi substituída por uma economia de característica industrial, baseada na substituição das importações.

Esse desenvolvimento da indústria, acompanhado pela crise do setor agrícola, fez com que grande parte da população que habitava a zona rural passasse a migrar para as cidades em busca de emprego despertando, com isso, a preocupação das elites, que com o objetivo de procurar fixar o trabalhador rural no campo e provocar a resistência ao processo de industrialização, criou escolas na zona rural e tentou implantar o chamado “Ruralismo Pedagógico”.

Na verdade, através dessa medida, a elite estava preocupada com o desenvolvimento econômico da zona rural, entendendo que “os trabalhadores rurais não estavam aptos a utilizar os equipamentos que representavam avanços tecnológicos disponíveis para o setor” (BEZERRA NETO, 2003, p. 182).

Sobre os objetivos do “Ruralismo Pedagógico”, Machado (2000, p. 87) aponta que seus idealizadores “pretendiam criar granjas-escolas preparando o homem do campo que, devido a habilidades específicas adquiridas, estaria sempre preso à condição subalterna”.

Obviamente que as medidas adotadas para a escolarização dos trabalhadores do campo não tiveram sucesso, pois ainda “persistiam os altos índices de repetência, aliado ao problema da qualificação dos professores, que na grande maioria eram leigos” (MACHADO, 2000, p. 87).

Outra questão importante, “era a má distribuição das escolas e a mobilidade da população rural, que devido as constantes migrações na época da safra, retiravam seus filhos da escola, aumentando a evasão escolar” (MACHADO, 2000, p. 88).

Assim, o fracasso do “Ruralismo Pedagógico” pode ser entendido, pelo fato de que, para o trabalhador rural, permanecer ou não na terra, é algo que depende muito mais de uma questão política, econômica e social, do que a formação educacional. Isso significa dizer que as condições para continuarem na terra são determinadas, algumas vezes, por políticas sociais e de incentivos financeiros promovidas pelo poder público. Em outras vezes, quando ocorre a ausência do Estado nesse processo, e isso sempre foi muito comum na nossa sociedade pelo fato dos governantes representarem o interesse das elites, os próprios trabalhadores rurais buscam alternativas de sobrevivência na terra, por meio da lavoura de subsistência e da comercialização do excedente da produção, condições essas, criadas após a conquista da terra, por meio da luta pela reforma agrária, promovida pelos movimentos social dos quais fazem parte.

Mesmo com a expansão da escola rural, por conta da ideologia promovida pelo “Ruralismo Pedagógico”, o número de escolas rurais em relação às escolas urbanas, ainda continuava muito inferior. Além disso, os programas sociais e econômicos criados em âmbito nacional pelos governos que sucederam Vargas na presidência do Brasil e que foram financiados com recursos internacionais provenientes dos EUA, só reforçaram a idéia de uma educação comprometida com o desenvolvimento econômico e social do meio rural, cristalizando os valores da sociedade capitalista, deixando de atender as necessidades da população pobre da zona rural.

Mas se o Estado não mostrou interesse em resolver os problemas relativos a educação do campo, promovendo ações que trouxessem resultados positivos para a população pobre que o habitava, o mesmo não podemos dizer do papel da Igreja Católica. Ela assumiu nesse processo, primeiramente através do Movimento de Educação de Base (MEB), que atuou nesse momento na educação de jovens e adultos, e anos mais tarde através da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), posições que contribuíram de forma bastante significativa para o processo de organização dos trabalhadores rurais Sem Terras.

Voltando à questão da educação no meio rural, como dissemos, a MEB vai ter papel importante nesse processo, pelo menos no período que antecede o golpe militar de 1964, quando esse movimento desenvolvia uma ação educativa, com base em um discurso cristão e humanista, voltado para a politização dos trabalhadores rurais. Procurava mostrar a esses trabalhadores a necessidade de promoverem mudanças estruturais na sociedade brasileira para possibilitar uma melhoria nas suas condições de vida. Suas ações contribuíram para que eles organizassem seus sindicatos camponeses.

É neste momento que a educação popular ganha força no Brasil e que são realizadas diversas experiências de alfabetização de adultos, as quais não vão durar muito tempo, porque após os militares tomarem o poder em 1964, eles realizaram diversas mudanças na sociedade brasileira, implantando uma ditadura militar, em nome do desenvolvimento social e econômico.

Nesse contexto, procurando atender aos interesses da elite, os militares promoveram significativas reformas na educação nacional, criando diversos programas educativos, que tinham mais a finalidade de transmitir a ideologia militar baseada na moral e no civismo, do que resolver de fato o problema do analfabetismo no Brasil. Além disso, promoveram reformas no ensino de nível médio e superior para satisfazer o interesse da elite, a qual estava preocupada com o acesso da classe média aos bancos das universidades.

O que vemos, então, é que a educação continuava sendo um privilégio da elite, que por estar representada no comando da nação, sempre teve os seus desejos atendidos pelos governantes, que continuavam sem solucionar os problemas referentes à educação da população pobre que habitava o campo.

Assim, ao analisarmos o período em que os militares se mantiveram no poder, representando os interesses da elite e do capital internacional, podemos constatar que os projetos de educação para o povo que eles desenvolveram, funcionaram mal. Isto se deve ao fato de que o verdadeiro interesse na elaboração desses projetos foi estabelecer o controle social das periferias urbanas e das zonas rurais, utilizando a sua política educacional como estratégia para manter a hegemonia, pois a elite tinha a preocupação em estabelecer o controle político e ideológico sobre as classes populares.

Apesar dos militares promoverem uma política educativa em favor das elites, os camponeses continuaram resistindo ao modelo de escola implantado pelo Estado. Como vimos,

junto ao MEB, a população pobre que habitava a zona rural, buscava estratégias de resistência à exclusão escolar, reafirmando a luta constante dessa parcela da sociedade, em busca da educação e posterior conquista da cidadania.

Nesse sentido, os trabalhadores da zona rural, estabeleceram com a escola determinadas relações, atribuindo a ela, novos significados e novas expectativas. Isso contribuiu, de maneira significativa, para a construção da vida cotidiana dessa população excluída do processo escolar imposto pelo Estado.

Mas, voltando ao regime militar, não foram só as reformas educativas que favoreceram os interesses da classe dirigente do país. Os militares promoveram também uma intensa transformação na agricultura brasileira entre os anos de 1965 e 1985, privilegiando a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa, o que serviu para manter a secular estrutura fundiária do Brasil.

Evidentemente que o modelo de desenvolvimento agrícola proposto pelos militares foi impulsionado por uma política de financiamento de tecnologia, a qual permitiu a modernização do campo e uma intensa transformação no processo produtivo agrícola, bem como a expansão do mercado interno e externo.

Além disso, o avanço da industrialização no campo promoveu, como consequência, o crescimento das relações de trabalho assalariado no campo e o aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas. Ao destruir a agricultura camponesa, a modernização do campo acabou expropriando e expulsando uma grande quantidade de famílias de trabalhadores rurais por meio da violência, provocando o surgimento de milhões de famílias sem-terras, que sem ter para onde ir, acabavam migrando para os centros urbanos ou, como última alternativa de sobrevivência, acabavam se tornando trabalhadores assalariados das grandes empresas capitalistas do campo.

À medida que os anos passaram, o campo se modernizou ainda mais, intensificando a mecanização agrícola a partir de uma política de desenvolvimento voltada ao grande capital e a manutenção do latifúndio, que promoveu a substituição da mão-de-obra humana pela máquina e provocou, entre meados dos anos de 1970 até meados dos anos de 1980, a expulsão de uma grande quantidade de trabalhadores que exerciam seu trabalho nas grandes propriedades. Expropriou pequenos proprietários que, por não terem as mínimas condições de adquirir

tecnologia, não conseguiam competir com o grande produtor agrícola. Engrossaram, assim, a fileira dos trabalhadores rurais em busca de melhores condições de sobrevivência.

O destino destes trabalhadores foi migrarem para as cidades à procura de emprego. Por sua vez, esses centros urbanos não conseguiu absorver o grande contingente de desempregados, que passaram a viver, normalmente, nas periferias, em plena situação de miséria.

Na cidade, a reunião desse grande número de trabalhadores rurais desempregados favoreceu a sua organização para a luta pela reforma agrária, por verem nela a única solução para os seus problemas de condição de vida e sobrevivência.

Uma das grandes responsáveis pela influência na organização desses trabalhadores foram as CEB's que, sustentadas na Teologia da Libertação, fizeram dos seus locais de discussão, espaços de socialização política. Em tais espaços, os trabalhadores rurais eram orientados a desenvolver, através de textos bíblicos, a reflexão crítica da realidade, o que permitia a conscientização da sua situação de vida.

Na verdade, a CPT foi a entidade que contribuiu diretamente na organização e na luta dos trabalhadores rurais, auxiliando-os na conscientização da luta pela terra e na conquista da reforma agrária, pois seus agentes sempre estavam instalados nas regiões de conflito pela disputa da terra.

Inspirados nas experiências de luta pela terra em diversos estados do Brasil e na configuração do novo cenário político brasileiro que se deu com a criação do novo sindicalismo através da criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e pelo surgimento do PT (Partido dos Trabalhadores), os trabalhadores rurais iniciaram sua trajetória de criação do Movimento Sem Terra, sendo a CPT a principal articuladora para a criação desse movimento, uma vez que trabalhou na promoção de encontros entre trabalhadores rurais de diversas regiões do Brasil.

Com a criação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, os Sem-Terras iniciaram, de forma oficialmente organizada, a luta em todo o Brasil, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa.

Neste sentido, o processo de luta pela terra promovida pelos trabalhadores rurais e organizada pelo MST, provocou o surgimento de novos espaços sociais, que são os assentamentos de reforma agrária, habitados por trabalhadores do campo que se tornam novos sujeitos sociais.

Se recorrermos à sociologia clássica, ou até mesmo à sociologia contemporânea, vamos verificar que diversas correntes de pensamento acreditam no fim do campesinato ou na sua proletarianização.

No entanto, quando verificamos na sociedade brasileira o surgimento de acampamentos e assentamentos, constatamos o aparecimento de uma nova categoria social em formação, que são os trabalhadores rurais assentados, indivíduos que habitam espaços relativamente também novos. São sujeitos que apresentam uma grande identidade com a terra, da qual foram expropriados juntamente com sua família e que, ao ingressarem no movimento de conquista da terra, sofrem uma reconstrução cultural.

Isto quer dizer que os trabalhadores rurais assentados, normalmente ex-pequenos proprietários, ex-bóias-frias, ex-arrendatários, ex-meeiros, ao participarem do processo de luta pela terra, vivem uma alternância entre o espaço urbano e rural, o que provoca rupturas com seus valores culturais tradicionais. Esses valores são reconstruídos, a partir do novo espaço de convivência social que é assentamento. Portanto, essa ruptura de valores culturais provocada durante os processos migratórios e a incorporação de novos valores produzidos no espaço do assentamento, transforma esses sujeitos em uma nova categoria social.

O assentamento, por sua vez, também é um novo espaço social, que está em constante transformação. É nele que o assentado constrói diversas alternativas de sobrevivência para se manter na terra, na maioria das vezes, produzindo a lavoura de subsistência e comercializando o excedente da produção. Nesse espaço, ocorrem também as diversas formas de sociabilidade, as quais são responsáveis em produzir as relações sociais. Entre o espaço físico e o espaço social não há separação, pois “entre eles há várias intersecções e as constantes relações dialéticas que caracterizam a totalidade da existência humana” (WHITAKER; FIAMENGUI, 1995, p. 65).

Como já havíamos dito, o MST vem organizando a luta pela terra no Brasil desde a sua criação e hoje conta com diversos assentamentos sob sua direção.

Acreditando que a terra tenha a sua função social, o movimento defende que a sua tarefa é se manter organizado para promover a conscientização e a mobilização dos trabalhadores rurais, entendendo que, nesse processo, a educação tem papel fundamental, já que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que rege a educação nacional, não propõe uma educação rural, que seja capaz de atender as necessidades do campo.

Desta forma, procurando resistir e enfrentar o modelo de educação que o Estado burguês implantou e o qual ele vem praticando há muito tempo, o MST, baseando-se nessa perspectiva, tem promovido ao longo dos anos, diversas reflexões acerca da educação rural que deve ser aplicada nos acampamentos e assentamentos por ele dirigidos. Esse processo de discussão resultou, desde 1990, na elaboração de uma série de documentos que tratam do assunto, os quais foram produzidos como fruto de experiências educativas em escolas e acampamentos do MST e do debate com diversos segmentos da sociedade que se preocupam com a educação no campo.

Em linhas gerais, o MST defende, para as suas escolas, uma educação voltada para a realidade do aluno do assentamento que estabeleça a relação entre teoria e prática, a partir de um ensino baseado em princípios humanistas e na cooperação, que seja capaz de criar, no educando, uma consciência crítica, capaz de torná-lo um sujeito de ação transformadora.

No entanto, quando avaliamos a educação que foi e vem sendo aplicada nas escolas de um dos mais antigos assentamentos do Estado de São Paulo, não parece que ele adotou as propostas de educação do MST.

Esses assentamentos são o Assentamento I e o Assentamento II de Sumaré. Em ambos existem escolas, porém, a única que está ativada é a do Assentamento II, cujo corpo administrativo e de professores são integrantes do funcionalismo público municipal.

Ao avaliarmos o ensino praticado na escola do Assentamento I, pudemos constatar que, durante o período em que ela funcionou, não desenvolveu as propostas educativas do MST. Notamos que a maior parte dos seus professores, os quais residiam na cidade e não tinham vínculo algum com o MST, em casos esporádicos, desenvolviam apenas alguns conteúdos que estão sugeridos nos documentos oficiais do movimento.

Já na escola do Assentamento II, pode parecer que, logo no início da sua construção, tenha-se praticado as propostas de educação rural contidas nos documentos do MST. Mas em verdade, isso não aconteceu, pois pensamos que os sentimentos de cooperação, humanismo e religiosidade, que frequentemente aparecem nos depoimentos dos alunos entrevistados, que estudaram na escola logo na origem da sua criação, foram valores produzidos muito mais durante o processo de construção do prédio escolar e da sua consolidação, do que verdadeiramente produzido no interior da escola, por meio da professora. Estamos assim nos referindo a um aprendizado adquirido fora da escola, mas nas lides do assentamento.

Por outro lado, podemos dizer que, mesmo sem ter adotado os princípios pedagógicos e/ou filosóficos do MST existe, por parte dos alunos, um sentimento comum e intenso de valorização da escola do assentamento. Por ela estar localizada no próprio assentamento, os alunos têm a percepção de que ela faz parte do seu universo, construído a partir das relações do espaço físico e social do qual a escola é parte integrante e integrada. Além disso, o fato da escola estar localizada no próprio assentamento dificulta a ação do preconceito, o que não ocorre quando passam a estudar nas escolas da cidade.

Quanto ao momento atual, no qual vive a escola do Assentamento II, entendemos que ela ainda hoje não aplica os princípios pedagógicos e filosóficos que o MST deseja para as escolas de acampamentos e assentamentos.

Apesar dessa escola estar localizada no interior do assentamento e receber alunos da periferia de Sumaré, ela encontra-se isolada, tanto em relação ao espaço físico, devido a construção de um alambrado que a cerca e limita o seu espaço com o assentamento, como em relação ao espaço social, devido a imposição de regras e normas de funcionamento e do tipo de ensino que nela é desenvolvido e praticado. Essa situação distoa da realidade dos alunos assentados, o que é bastante preocupante. As professoras queixam-se muito do fato de não haver uma participação efetiva da comunidade nas atividades pedagógicas programadas pela escola e essa mostra ser a causa do isolamento sofrido pela instituição escolar.

Podemos compreender, então, que o ensino praticado na escola do Assentamento I e o que se pratica até hoje na escola do Assentamento II, sempre seguiram as diretrizes impostas pelo sistema oficial de ensino, pois trabalhou-se nessas escolas os conteúdos característicos da escola urbana, a qual não respeita a diversidade.

Mesmo sabendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, acreditamos que existem possibilidades pedagógicas para a realização de um ensino mais voltado para a realidade da escola rural, principalmente a dos acampamentos e assentamentos rurais.

O que estamos querendo dizer é que a implantação da Pedagogia da Alternância poderia ser a solução para os problemas enfrentados na escola do Assentamento II, principalmente, porque nessa escola não estudam somente alunos do assentamento, mas também uma grande quantidade de alunos que moram na periferia de Sumaré.

A Pedagogia da Alternância propõem um ensino que tem por base a cooperação e leva em consideração a relação tempo/espaço, Por meio dela o educando alterna o tempo da educação formal com o tempo do trabalho rural, possibilitando a construção do seu conhecimento a partir das experiências vivenciadas no seu espaço de convivência.

Desta forma, a escola do Assentamento II de Sumaré, se cumprisse, de fato, as orientações do MST, poderia desempenhar melhor o seu papel, proporcionando ao aluno, um aprendizado construído a partir da relação dialética entre teoria e prática, que poderia contribuir para a garantia dos projetos de cidadão e de sociedade que o MST tanto deseja.

Não podemos deixar de considerar que a educação do campo representa para os assentados uma possibilidade de construção da cidadania e que a alfabetização constitui-se, no primeiro, senão o único passo para a população marginalizada conquistar o poder (MACHADO, 2000).

Sabemos que a população rural, principalmente a parcela composta pelos trabalhadores rurais assentados, resistem as dificuldades de escolarização. Eles buscam, de forma consciente, a construção de um saber que tem por princípio permitir a transformação da realidade pela prática política.

Desta maneira, para se compreender melhor as possibilidades de sucesso da educação rural que o MST propõe, enquanto forma de resistência e como um modelo a ser seguido nas escolas de acampamentos e assentamentos, precisamos considerar que, as experiências educacionais vivenciadas pela população pobre da zona rural, sejam pensadas a partir da totalidade histórica da qual fazem parte trabalhadores rurais assentados.

Assim, por meio das reflexões desenvolvidas nesse trabalho, pudemos reconstruir as histórias dos processos de escolarização da população pobre do campo. Com isso, foi possível entender a teia de relações e os significados que essa camada da população brasileira atribui à educação no campo, verificando que, apesar do descaso das autoridades para com os habitantes pobres da zona rural, essa parcela da população sempre enfrentou e resistiu, ao longo de mais de um século, as imposições do Estado brasileiro, quanto à implantação de um modelo de educação escolar, que sempre representou os interesses da elite e desrespeitou a diversidade cultural existente no campo.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. R. de O. *O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo*. Campinas, 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ UNICAMP.

ARAÚJO, R. A. *Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento das escolas rurais*, São Carlos, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) - CECH, Universidade Federal de São Carlos.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ASMANN, Hugo. *Opresión-liberación*. Desafios a los cristianos. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.

BERGAMASCO, S. M. P.; FERRANTE, V.L.B.; D'AQUINO, T. *Assentamento de trabalhadores rurais em São Paulo: a roda – viva de seu passado presente*. Ciências Sociais Hoje. SP, AMPOCS, 1990.

BERGAMASCO, S. M. P. et all. Perfil dos assentamentos de Sumaré. In: FERRANTE, V.L.B. (org) *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano III, n.5, 1996.

BEZERRA NETO, Luis. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. UNICAMP: Campinas, 2003. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, Autores Associados: 1999.

BÔAS, Jonas Villas. *Histórias de coragem e persistência*. In: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli e outros. *Vozes da Terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo*, São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

BOFF, Leonardo. *Do lugar do pobre*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Teologia do cativo e da libertação*. 2ª Edição, Petrópolis: Vozes, 1980.

BOITO JR, Armando. *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BORDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 1989.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – Traços de uma trajetória. In: THERIER, Jacques; DAMASCENO; Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

CHARTIER, Daniel. *A LAube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Editions Universitaires, UNMFREO, 1986.

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

\_\_\_\_\_. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GRAZIANO DA SILVA, José; STOLCKE, Verena. (Orgs). *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHONCHOL, Jacques. *Sistemas agrários em América Latina: de la etapa prehispánica a la modernización conservadora*. IV Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, Dezembro de 1994.

COSTA, V. M. H. M. et al. Trajetória de Assentamentos: desempenho econômico e avaliação dos núcleos de Araraquara. In: FERRANTE, Vera Lúcia Botta (org). *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano II, nº 4, 1995.

D'AQUINO, Terezinha (org). *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano II, nº 4, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do engajamento*. EUFC: Ceará, 1990.

DEMARTINI, Zeila De Brito Fabri; LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *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.

DEMARTINI, Zeila De Brito Fabri. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. São Paulo, 1979. Tese. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

\_\_\_\_\_. Educação no campo: notas preliminares. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. (org.) *Políticas e educação: múltiplas leituras*. Série Educação e Realidade Brasileira. Vol. 1, Editora UMESP: São Paulo, 2002.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: a formação como base da Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

\_\_\_\_\_. *A alternância na formação do jovem rural*. Marco Social. Educação e empreendedorismo no campo. N. 7. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERRANTE, V. L. S.B.; BERGAMASCO, S. M. P. P., *Censo de Assentamentos rurais do Estado de São Paulo*. Análise e Avaliação dos Projetos de Assentamentos do Estado de São Paulo, Pesquisa MULTICAMPI/UNESP, Araraquara, janeiro/1995.

FERRANTE, Vera Lúcia Botta. *Assentamentos rurais: é possível a construção de um novo modo de vida?* Anais da 46ª. Reunião Anual da SBPC. Vitória Mimeo, julho/1994

FERRANTE, Vera Lúcia Botta et al. Assentamentos Rurais: um olhar sobre o difícil caminho de construção de um novo modo de vida. In: *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano I, nº 1, 1994.

FERRANTE, Vera Lúcia Botta. (org). *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano I, nº 1, 1994.

\_\_\_\_\_. *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano II, nº 3, 1995.

\_\_\_\_\_. *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano III, nº 5, 1996.

FERRANTE, Vera Lúcia Botta. *Nem proletário nem proprietário: a complexa constituição de ser assentado*. 45ª Reunião Anual da SBPC. Recife, 1993.

FERREIRA DE CAMARGO, Candido Procópio; MUNIZ DE SOUZA, Beatriz; PIERRUCCI, Antonio Flávio de oliveira. Comunidades Eclesiais de Base. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira. *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1980.

FIAMENGUE, Elis Cristina. *Entre o espaço vivido e o espaço sonhado: imagens da infância num assentamento de trabalhadores rurais*. UNESP: Araraquara, 1997. Faculdade de Ciências e Letra. (Dissertação de Mestrado)

FLORESTA, Leila. *Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma perspectiva para a revolução?* Campinas, 2006. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1978.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. *Agentes religiosos e camponeses sem terra no sul do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

GNACCARINI, José César. *Latifúndio e proletariado: formação de empresa e relações de trabalho no Brasil rural*. São Paulo: Editora Polis, 1980.

GÖRGEN, Sérgio. Religiosidade e fé na luta pela terra. IN: STÉDILE, João Pedro (org). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRAZIANO DA SILVA, José. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Progresso técnico e relação de trabalho na agricultura*. São Paulo: UCITEC, 1981.

\_\_\_\_\_. *Para entender o Plano Nacional de Reforma Agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GRAZIANO DA SILVA, José; STOLCKE, Verena. (Orgs). *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos Movimentos sociais no Campo*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1920)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. *A luta pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1978. (Coleção Sociologia Brasileira; v. 8).

\_\_\_\_\_. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli e outros. *Vozes da Terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo*. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

KAUTSK, K. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Editora Laemmert 1968.

KOTSCHO, Ricardo. *O massacre dos posseiros*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE, Sergio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LÊNIN, V. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACHADO, Vitor. *Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação*. UNESP: Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural). Faculdade de Ciências e Letras.

MARTINE, George. Êxodo rural, concentração urbana e fronteira agrícola. IN: MARTINE, George; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. Editora Caetés: São Paulo, 1987.

MARTINE, George; BESKOW, Paulo Roberto. O modelo, os instrumentos e as transformações na estrutura de produção agrícola. IN: MARTINE, George; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. Editora Caetés: São Paulo, 1987.

MARTINE, George; GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. Editora Caetés: São Paulo, 1987.

MARTINEZ, Paulo. *Reforma Agrária: questão de terra ou de gente?* São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura nas lutas do campo: reflexões sobre uma pedagogia do conflito. In: *Sociedade civil e educação*. Campinas, Papirus/CEDES; São Paulo, Ande/Anped, 1992 (coletânea CBE). p. 29-34.

\_\_\_\_\_. *Expropriação e violência*. São Paulo: HUCITEC, 1991.

\_\_\_\_\_. *O poder do atraso*. São Paulo: HUCITE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, José Pedro Soares. *Terra nossa prometida: os 20 anos do Assentamento I de Sumaré*. Campinas: Editora Komedi, 2004.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Estudos Avançados 12 (34), setembro/dezembro, 1998.

MILLS, C. W., *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar , 1965.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural. Sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. São Paulo: PUC/SP. 1977. (Dissertação de Mestrado)

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª edição, São Paulo: Loyola, 1983.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira e outros. *Educação e a construção da cidadania do homem do campo*. Salvador: EGBA: 1990.

PESSOTTI, Alda Luiza. *Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978. (Dissertação de Mestrado)

PRADO JUNIOR, Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIROZ, M I. P. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. *Ciência e cultura*, v.39,272-286, 1987.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 10ª edição, Vozes: Petrópolis, 1988.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar a redemocratização (1964/1984). In: LINHARES, Maria Yeda (org). *História Geral do Brasil*, Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa:UFV, 2003.

SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira. *São Paulo: O povo em movimento. Petrópolis: Vozes/CEBRAP*, 1980.

SINGER, Paul. *A crise do “Milagre”*. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Camponato: uma educação para o homem do meio rural*. Edições Loyola, São Paulo: 1983.

SZMRECSÁNYI, Tamas; QUEDA, Ariowaldo. *Vida rural e mudança social*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

THERIER, Jacques; DAMASCENO; Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*, Petrópolis: Vozes, 1995.

WHITAKER, D. C. A. e FIAMENGUE, E. C. *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano II, n.2, 1995.

\_\_\_\_\_. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano II, n.2, 1995.

WHITAKER, D. C. A. *et. al.* A transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura. In: WHITAKER, D. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

\_\_\_\_\_. Um retrato da aspiração por educação escolar nos Assentamentos do Estado de São Paulo. In: FERRANTE, V.L.B. (org) *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano II, n.1, 1994.

WHITAKER, D. C. A. Ideologia urbana e cultura rural. *Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro, v.34, n.7, p.888-891, 1982.

## **PUBLICAÇÕES DO MST:**

### **Cadernos de Educação:**

MST. Caderno de Educação nº 1. Como fazer a escola que queremos. São Paulo. 1992.

MST. Caderno de Educação nº 2. Alfabetização: com escola, Terra e Dignidade. 3ª ed. São Paulo 1998.

MST. Caderno de Educação nº 6. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. São Paulo. 1995.

MST. Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST. São Paulo. 1996a.

MST. Caderno de Educação nº 9. Como fazemos a escola de educação fundamental. São Paulo. 1999.

MST. Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST – Escola. 2ª ed. São Paulo. 2005.

### **Boletins:**

MST. Boletim da Educação nº 1. Como deve ser uma escola de assentamento. São Paulo. 1992.

MST. Boletim da Educação nº 4. Escola, trabalho e cooperação. São Paulo. 1994.

MST. Boletim da Educação nº 8. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. São Paulo. 2001.

### **Cadernos de Formação:**

MST. Caderno de Formação nº 18. O que queremos com as escolas dos assentamentos. São Paulo. 1991.

MST. Caderno de Formação nº 30. Gênese e desenvolvimento do MST. São Pulo, 1998.

**Coleções:**

MST. Fazendo Escola nº 01. Escola itinerante em acampamentos do MST. São Paulo. 1998.

MST. Fazendo Escola nº 02. Mobilizações infantis do MST. Porto Alegre, 1999.

MST. Fazendo Escola nº 03. Construindo o caminho. Porto Alegre, 2000.

## ANEXO

# Princípios da Educação no MST

Caderno de Educação nº 08 – publicado em julho de 1996\*

A idéia deste texto surgiu da necessidade de uma nova edição do Boletim da Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em agosto de 1992 e com a edição esgotada. Num levantamento que fizemos junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, no final de 1995, este Boletim foi citado como um dos materiais mais usados para o estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos Estados, e que por isso deveria ser reeditado. A indicação foi a de aproveitar o ensejo para fazer uma revisão e atualização do texto original.

Refletindo melhor sobre esta demanda, e partindo do princípio de que um texto não se revisa, mas se reescreve, decidimos que seria o momento adequado para a realização desta outra tarefa: escrever um novo texto sobre os princípios da educação no MST, incorporando as reflexões, as recriações, os novos entendimentos que foram construídos através de nossas práticas pedagógicas durante os quatro anos que já se passaram depois da redação daquele Boletim nº 1. Não quer dizer que aquilo que está escrito lá, não valha mais. Vale e muito! É marco histórico da nossa elaboração teórica sobre educação. Só que hoje já temos um pouco mais de estrada, de experiências, enquanto MST como um todo, e enquanto setor de educação especificamente. Por isso, podemos afirmar aquelas mesmas idéias de um jeito um pouco diferente; e também podemos produzir novas idéias, sistematizar alguns no-

vos princípios. Isto é possível também porque temos nos preocupado em conhecer outras práticas e em estudar teorias que ajudam a entender e a fundamentar o que estamos fazendo e pensando sobre educação. A penúltima parte deste Caderno vai chamar a atenção para alguns dos interlocutores teóricos de nossa pedagogia.

Este novo texto passou a ser um Caderno de Educação, visando, melhor adequá-lo enquanto documento de estudo sobre a nossa concepção pedagógica. Que ele possa ter ainda maior sentido e uso social do que o anterior, como guia para nossas ações educativas. Como todos os materiais que já produzimos até aqui, este também carrega em si a provisoriedade do tempo histórico em que está surgindo. É mais um momento de sistematização das nossas experiências. Pretendemos que seja instigador de reflexões e de práticas que garantam que seja reescrito.

A organização de que fazemos parte está cada vez maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce em necessidade e força. Por isso, os desafios também aumentam e ficam mais complexos. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo.

---

\* Texto final: Roseli Salete Caldart.

Reforma Agrária uma luta de todos!  
Educação de qualidade para todos, uma das  
lutas do MST!  
Porto Alegre, julho de 1996.  
Coletivo Nacional do Setor de Educação

### 1. ALGUMAS DEFINIÇÕES IMPORTANTES

Vamos nos entender sobre o sentido de algumas palavras importantes em torno das quais este texto está sendo escrito:

#### Princípios

O dicionário traz dois sentidos para a palavra princípio. Um deles é a idéia de começo, “momento ou local em que algo tem origem”; e o segundo é a idéia de “fonte da ação”, ou seja, os princípios são as propostas ou afirmações que estão na base ou que dirigem uma ação.

No nosso caso, e usando uma mistura destes dois sentidos, estamos entendendo por princípios, algumas idéias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho. Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um mato: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela.

Foi assim que o MST formulou os seus princípios, o seu Programa de Reforma Agrária. Foi assim que a educação dentro do MST foi/ está elaborando suas diretrizes de ação. Quanto mais nos esforçarmos para pensar sobre as nossas práticas e para estudar sobre outras

práticas, mais conseguiremos avançar na formulação de nossos princípios. E quanto mais avançarmos na formulação dos princípios, mais avançaremos na coerência de nossas práticas, construindo um sentido estratégico (com objetivos de longo prazo, com articulação entre as ações) para nosso trabalho e para o conjunto da nossa organização.

No texto tratamos de princípios filosóficos e de princípios pedagógicos. Na verdade eles estão bastante ligados; a distinção é para entendermos as questões específicas que estão envolvidas no nosso trabalho de educação. É a exigência de uma reflexão mais rigorosa sobre uma prática que se multiplica em novas questões e em novos detalhes políticos e pedagógicos.

Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática pedagógica que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece num curso de segundo grau como o Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), por exemplo. Mas os princípios filosóficos e pedagógicos são (devem ser) os mesmos.

#### Educação

Esta é uma palavra que todo mundo usa e por isso mesmo, tem muitos sentidos. Em sentido amplo, podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se

inserir numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo.

Em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola. Talvez porque vivemos num momento da história das sociedades onde uma significativa parte da socialização (principalmente das crianças) é atribuída à escola. Quando surgiu o Setor de Educação, foi para tratar da questão das escolas de assentamento. Aos poucos este conceito vem sendo ampliado, porque na prática, o Setor de Educação já atua em bem mais frentes do que esta para a qual ele foi originalmente criado. E também as práticas de educação vão bem além do Setor de Educação. Resumindo, então, podemos dizer que atualmente falar da educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. Ou seja, de certo modo o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. Daí porque a complexidade do nosso trabalho vem aumentando, o que, de um lado, traz algumas dificuldades a mais e, de outro, vem nos permitindo avançar mais rápido na própria reflexão teórica sobre a nossa proposta de educação.

Ao tratarmos aqui dos princípios da educação no MST, estamos pensando especialmente nestas práticas citadas, embora também possam ser relacionados, de algum modo, com as demais práticas de formação do conjunto do MST. Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida quanto no sentido amplo da formação humana, como no

sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.

## 2. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

### 1º) Educação para a transformação social

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas.

Deste horizonte vêm algumas características essenciais da nossa proposta de educação:

a) Educação de classe. Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.

b) Educação massiva. Ou seja, defendemos como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização. Nesta nossa breve trajetória histórica, já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e as trabalhadoras, em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: “Toda criança na escola... aprendendo!” “Todos os jovens ao estudo!” “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!” E assim por diante...

c) Educação organicamente vinculada ao

Movimento Social. Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.

d) Educação aberta para o mundo. Ou seja, insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que *“nada do que é humano me pode ser estranho”*. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da *“densidade cultural”*, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote”. E, além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só enxergar problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro. Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas...

e) Educação para a ação. Isto é, queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada “consciência crítica”, que é aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos pro-

cessos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Para isso os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo a privilegiar esta perspectiva da ação. O que não pode ser confundido com uma visão “pragmatista” do conhecimento que desvaloriza todo saber que não pode ser colocado, imediatamente, em prática. Isto é um desvio e também não leva às transformações desejadas. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhor entender e preparar uma ação. A questão é ter sempre presente as finalidades práticas destes estudos. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.

f) Educação aberta para o novo. Quer dizer, aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos. Já aprendemos que a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. O espaço social de transformação tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós.

2ª) Educação para o trabalho e a cooperação  
Nestes doze anos de organização e de lu-

tas, o MST vem ajudando a construir um novo projeto/modelo de desenvolvimento rural, em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade. Os principais elementos deste projeto aparecem sistematizados no nosso Programa de Reforma Agrária.

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Para o MST, nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

Neste contexto destacamos a formação para a cooperação, como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, superando a própria oposição, que tradicionalmente se tem estabelecido entre o mundo rural e o mundo urbano. Por que cada família ter que sofrer para resolver sozinha os problemas que uma comunidade junta pode resolver com mais facilidade e em menos tempo? Trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, construção de uma agroindústria, de uma área de lazer. São estas novas questões do dia-a-dia dos assentamentos que vêm criando as diversas formas de cooperação que defendemos. Só que muitas vezes elas esbarram na herança cultural do indi-

vidualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos. Por isso a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho.

Nossas práticas de educação precisam estar sintonizadas com esta nova mentalidade, encontrando as melhores formas, os melhores métodos de ajudar a construí-la. E aqui vale lembrar daquele dito: “Se sei e não faço, é porque de verdade ainda não sei...” Então, de novo, não podemos nos contentar com belos discursos sobre a cooperação; precisamos avançar para os saberes, valores e afetos capazes de implementá-la, a partir das condições de cada realidade.

3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana

O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação onilateral. A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica um poço de incoerências, ou seja, como trabalhador ou trabalhadora é de um jeito, como militante é de outro, como pai ou mãe de família é de outro jeito ainda.

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada di-

mensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui:

- a formação político-ideológica;
- a formação organizativa;
- a formação técnico-profissional;
- a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas);
- a formação cultural e estética;
- a formação afetiva;
- a formação religiosa...

4ª) Educação com/para valores humanistas e socialistas

A educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social. O próprio processo se encarregará de nos mostrar que outros valores, que outras dimensões também deverão ser aos poucos incorporadas.

Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos. Alguns destes valores que acreditamos deveriam enfatizados nas nossas práticas educativas:

- O sentimento de indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana;
- o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos;
- a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais;

- a direção coletiva e a divisão de tarefas;
- o planejamento;
- o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética;
- a disciplina no trabalho, no estudo e na militância;
- a força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais;
- a construção do ser coletivo combinada com a possibilidade da livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa;
- a sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente;
- o exercício permanente da crítica e da autocrítica;
- a busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites;
- o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar do coletivo;
- a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas;
- o cultivo do amor pelas causas do povo, e o sentido internacionalista das lutas sociais;
- o cultivo do afeto entre as pessoas;
- a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo.

5ª) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana

Em primeiro lugar queremos destacar como princípio fundamental a nossa profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação. Ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte. Quem não acreditar nisso não pode ser educador/educadora, porque estará realizando uma tarefa em que não acredita verdadeiramente e que, portanto, será vã.

Mas no trabalho de educação é preciso considerar também que:

a) as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas da mesma maneira; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos;

b) a existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda), de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam. É sim a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças. Será a partir desta vivência e de tomar consciência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas, e poderemos dizer que realmente estão se educando;

c) há toda uma carga social, ideológica que “educou” nosso povo para a inércia, a não mudança; por isso, a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado.

d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da afetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado.

### 3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

#### 1ª) Relação entre prática e teoria

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou

num curso, com a sua vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST.

Neste sentido defendemos como um dos princípios fundamentais de nossa proposta de educação a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações de vida. Ou seja, consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Não é esta a lógica da educação que pretendemos. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas ou textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais.

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles. Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. Aprendi-

zagem que é a garantia, não só para atingirmos os objetivos da nossa educação, como também para deixar este processo com muito mais sabor, mais prazer, mais sentido.

Em alguns dos princípios seguintes aparecem outros elementos que se combinam com este desafio metodológico.

2ª) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação

Esta é uma distinção que descobrimos estudando e refletindo sobre as metodologias de educação/formação que o MST vem experimentando nos seus cursos formais, especialmente no campo da educação de adultos.

A descoberta é que nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia. Ou seja, os processos de aprender envolvidos, por exemplo, no conhecimento ou domínio de teorias sobre determinada questão (ligada ou não à realidade concreta), não são os mesmos daqueles que envolvem a construção de determinadas habilidades, ou de determinadas atitudes, mesmo que elas sejam sobre o mesmo tema. Assim, saber qual é a proposta de cooperação agrícola que o MST defende, não é a mesma coisa que saber implementar uma experiência de cooperação. Esta distinção passa a ser fundamental justamente para adequarmos a metodologia ao objetivo real que temos com cada processo educativo. Porque, então, se vamos montar um curso sobre Cooperação Agrícola, para ficar no mesmo exemplo, precisamos saber qual dos saberes acima é o que prioritariamente queremos garantir. Mesmo que talvez pretendamos chegar aos dois, a nossa opção metodológica será, necessariamente, em função do objetivo prioritário.

Nossa reflexão sobre esta distinção começou com o princípio geral que defendemos: partir da prática. Percebemos que existem maneiras diferentes de partir da prática num processo educativo, e que estas diferenças levam a atingir objetivos pedagógicos também

diferentes. Num curso de formação de professores, por exemplo, partir da prática pode ser partir das experiências que os participantes trazem, através de seu relato e daí fazer toda uma análise, um estudo sobre a educação que queremos, e assim por diante. Mas tem um jeito bem diferente de partir da prática neste caso: é organizar uma prática pedagógica/docente real, ali mesmo, durante o curso, e a partir dela, passar a refletir e estudar sobre como se educa. A opção por um jeito ou outro implicará resultados diferenciados no saber ou na aprendizagem que cada um vai levar deste curso onde, afinal, o tema é o mesmo.

Através desta reflexão fomos avançando no entendimento de que existem processos de produção do saber que obedecem a lógicas distintas, e até mesmo contraditórias. Na falta de melhores palavras (já que a discussão é nova e por isso ainda não estão criados os termos que a traduzam mais adequadamente), introduzimos a distinção entre processos de ensino e processos de capacitação, para podermos indicar mais facilmente esta diferença de lógica. Vejamos então:

a) No ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela.

b) Quem ensina é o EDUCADOR (seja uma professora, a escritora de um texto, os pais...); quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. Não que desapareça o papel do educador/da educadora; apenas muda substancialmente. Na lógica da capacitação, o que lhe cabe é colocar o educando/a educanda em relação com a atividade objetivada, ou até inventá-la, se ela não existe na realidade atual. Isto quer dizer, provocar necessidades de aprendizagem.

c) O ENSINO resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em saber-fazer

(habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos).

Retornando ao princípio: a afirmação é, então, que na educação que fazemos sejam combinados os processos de ensino com os de capacitação. Ou seja, ambos são importantes, porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo.

Não podemos esquecer que a escola é, tradicionalmente, um espaço de ensino. Muitas vezes nem chegando no ensino que vise à relação prática-teoria-prática. Por isso é uma verdadeira revolução pedagógica introduzirmos nela a lógica da capacitação. No entanto, esta é a maneira que temos de fazer das escolas verdadeiras “oficinas de alternativas”, onde os educandos/as educandas aprendam a conduzir as transformações sociais que desejamos. E podemos fazer isso sem descuidar do ensino. Voltando mais uma vez ao exemplo da cooperação agrícola: sem dúvida há muitos conteúdos teóricos a serem aprendidos pelas nossas crianças e jovens, muita pesquisa de campo a ser feita nos assentamentos para entender os desafios que estão colocados a partir da prática que temos; mas nada melhor do que combinar este ensino com a vivência concreta das estudantes na sua própria experiência de organizar a escola em forma de cooperativa, para que este objeto concreto lhes capacite em cooperação, mas também em novos comportamentos, novas atitudes pessoais em relação ao coletivo, etc. É também a idéia da educação onilateral, de que tratamos lá nos princípios filosóficos.

Uma implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as metas de capacitação, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa, ou numa série... Isto também implicará, certamente, toda uma

reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos...

3ª) A realidade como base da produção do conhecimento

Conhecido mais pela expressão “partir da realidade”, este é, talvez, um dos princípios mais populares nas nossas escolas, mas que vem sendo entendido de maneiras muito diferentes e, às vezes, equivocadas. Tem aluno que anda dizendo por aí: “Chega de estudar a realidade! Quero ver coisas novas!” Isto nos indica que, em algumas práticas temos simplificado demais o entendimento do que seja esta tal de realidade.

Partir da realidade. Talvez esta não seja mesmo a melhor expressão, porque podemos entender que partir significa não voltar mais. Precisaríamos então acrescentar que além de ponto de partida é também ponto de chegada porque, afinal, qual o destino dos conhecimentos que queremos produzir? Já não dissemos que é a transformação da realidade? Então estamos mudando um pouco o jeito de dizer este princípio para ver se conseguimos nos entender melhor.

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então, através deste princípio estamos dizendo que precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. Mas quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque, afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando.

Então, podemos dizer que neste enunciado simples de ter a realidade como base, estão con-

tidos alguns princípios metodológicos importantes, que podem nos ajudar a melhor organizar, especialmente, os processos de ensino. São eles:

a) As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. Um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula. Foi desta reflexão, aliás, que surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores”, que são justamente questões extraídas da realidade, seja a mais próxima ou atual, seja a mais distante no tempo e no espaço, em torno das quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos.

b) Partir da realidade mais próxima e já um pouco conhecida pelos educandos, tem se mostrado um facilitador da aprendizagem. Por exemplo, entender a situação da agricultura no país hoje, fica mais fácil se começarmos discutindo como está a situação da produção do nosso assentamento. Porque se consegue partir dos conhecimentos que os/as estudantes já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões que, chegando à realidade nacional e até internacional, vão acabar ajudando a entender melhor a própria situação do assentamento. Ou seja, se conhece transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. De novo estamos no âmbito da relação prática-teoria-prática, de que falamos antes.

**Detalhe importante:** educadoras/educadores que não conhecem a realidade (seja a pró-

xima, seja a distante), não têm como desenvolver um ensino que a tenha como base!

**Detalhe importante 2:** quem vive num assentamento não necessariamente conhece a sua realidade!

4º) Conteúdos formativos socialmente úteis

Alguns dos princípios anteriores chamaram a atenção sobre como, em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente.

De modo geral podemos dizer que conteúdos são sínteses de conhecimentos. Na educação escolar costumam aparecer divididos em disciplinas, em áreas de estudo, ou dentro de eixos temáticos. Assim dizemos conteúdos de Matemática, conteúdos de Estudos Sociais, ou conteúdos ligados ao tema saúde, etc. Se falamos de escolha ou de seleção de conteúdos é porque a quantidade de conhecimentos que a humanidade já produziu em cada área, é muito grande. Não temos condições de ensinar e nem de aprender tudo, nem durante uma vida inteira. Então, sempre que montamos o chamado currículo da escola ou o programa de um curso, mesmo que não pensemos sobre isso, estamos sempre fazendo uma seleção de conteúdos. Às vezes não somos nós que fazemos esta escolha; outros a fazem. É assim quando a Secretaria da Educação fornece à escola a chamada “lista mínima de conteúdos” a serem trabalhados em cada série, por exemplo. Ou agora, quando o Governo Federal está estabelecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a serem seguidos por todas as

escolas do país. De qualquer modo, sempre há ainda uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadoras/educadores, no conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros.

É neste sentido que precisamos ter bem claro, que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis.

Não podemos esquecer que os conhecimentos (que aparecem sistematizados nos chamados conteúdos de ensino) são produzidos socialmente. Por isso eles têm incorporados interesses sociais, posições políticas. É diferente estudar a História do Brasil, por exemplo, do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma forma, há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo voltado aos interesses dos trabalhadores, levando em conta um determinado tempo e um determinado espaço social onde este estudo vai acontecer.

No fundo podemos afirmar que se trata de utilizar também nesta dimensão específica, o princípio da justiça social, ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/as cidadãs da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado, perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios de que tratamos neste Caderno.

Novamente aquele detalhe importante: um educador/uma educadora que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimentos, não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos de ensino, nesta perspectiva. Por isso, melhorar e ampliar a nossa formação, e desenvolver processos mais coletivos de decisão so-

bre estas escolhas são desafios fundamentais para implementação destes princípios!

#### 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente, TRABALHADORES.

Trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação.

Para nós, vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos. Esta vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares:

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.

Fazem parte desta dimensão os seguintes objetivos pedagógicos:

- desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no meio rural;
- entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho;

- superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos;
- tornar mais educativo o trabalho que nos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação;
- vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos;
- desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária.

b) O trabalho como método pedagógico.

Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. Vamos identificar as principais:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade;
- o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia;
- estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe.

6ª) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos

Entendemos por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolve as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada. Neste sentido é que se pode dizer que tudo o que fazemos é político, porque acaba tendo alguma coisa a ver com o jogo de forças sociais que disputam o poder no conjunto da sociedade.

A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas durante muito tempo se tentou acreditar que educação e política não deveriam se misturar. Que política era coisa de político e que não deveria “contaminar” as mentes e os corações de nossas crianças e jovens. Trata-se aqui, na verdade, de uma intencional e perversa tentativa de alienação das pessoas, para que nem pensem que algo pode ser diferente na sociedade em que vivem. No caso dos/das estudantes do MST, quando a escola nega sua relação com a política, está dizendo a eles/elas que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária, e que militância nada tem a ver com educação. Combatemos com veemência esta posição!

Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas. É conseguir trabalhar pelo menos algumas das dimensões seguintes:

a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas. Ou seja, não podemos perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que está sendo imposta pelo modelo de sociedade atual. Só que é preciso intencionalmente, cultivar esta sensibilidade porque os espaços e os meios de comunicação social dominantes estão fazendo exatamente o contrário. Além disso, é preciso canalizar este sentimento de indignação para o despertar da

necessidade de mudanças, tanto na sociedade como em cada pessoa ou em cada um de nós;

b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes. Entre outras coisas isto quer dizer dar ênfase ao estudo da história e da economia política, fazer uma abordagem crítica e problematizadora da realidade, trabalhar a mística da organização e do conjunto das lutas dos trabalhadores, estimular e proporcionar a participação dos/das estudantes em atos e manifestações dos trabalhadores em geral, e do MST em particular, vincular a escola com a construção da organicidade do assentamento, do Movimento;

c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe;

d) incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos: de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos/alunas, de mulheres, de homens, de trabalhadores/trabalhadoras, de participantes da organização, de cidadãos/cidadãs...;

e) desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade;

f) chegar a ser militante! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. Pertencer a uma organização é assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos, e estar disposto a realizar as tarefas que lhe são confiadas. É como estar ligado numa nova família, maior, e por isso mais cheia de conflitos, de desafios, mas também de conquistas, de alegrias, de vitórias, de afetos. Esta é, sem dúvida, uma dimensão fundamental de uma educação que se pretenda comprometida com a transformação social. E será tanto mais pedagogicamente eficaz, se for compar-

tilhada por educadores/educadoras e educandos/educandas.

7ª) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos

Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. A história da humanidade nos demonstra (e Marx nos explica), que são as relações econômicas (aquelas que as pessoas estabelecem entre si nos processos de produção, distribuição e consumo) as que movem as sociedades, transformam as pessoas.

Durante muito tempo se pensou que a educação não tinha e não deveria ter nada a ver com a economia. Até porque geralmente se pensa na economia como sendo a economia capitalista. Então, se a educação se mistura com a economia, está reproduzindo a exploração, a dominação e a exclusão, que são as características básicas do modelo econômico de mercado capitalista. Só que isto é uma ilusão! Se o que queremos, afinal, é a transformação deste modelo, não é fugindo das relações econômicas que vamos conseguir isso. Ao contrário, é experimentando outros tipos de relações que até podemos descobrir como, de fato, toda a sociedade pode ser diferente.

A partir das práticas pedagógicas que o MST vem desenvolvendo, em especial nos cursos TAC (Técnico em Administração de Cooperativas) e Magistério, começamos a entender melhor a potencialidade formativa de vincular o processo de educação com a inserção concreta (real) dos/das estudantes em algum tipo de processo econômico, que acontece dentro do próprio curso ou da escola. Ou seja, se a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação.

Vincular organicamente a educação com a economia quer dizer concretamente o seguinte:

- aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos. Por processos produtivos estamos entendendo todos os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade da vida das pessoas e do conjunto da sociedade. Envolve a produção de bens e de serviços, materiais ou não. Assim, a agricultura é um processo produtivo, a educação é um processo produtivo, a criação de uma obra de arte, a contabilidade de uma empresa... Então, a aproximação de que falamos vai desde fazer levantamento de preços de produtos até conhecer de perto unidades de produção, sejam industriais ou agroindustriais, adequando os objetivos e as atividades às diferentes idades e aos diferentes cursos;
- relacionar os/as estudantes com o mercado, no sentido de que tenham que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado (não necessariamente comprado) por outras pessoas, que não eles próprios. Só quem já fez alguma experiência deste tipo para conseguir entender melhor de que potencialidade pedagógica é que estamos falando! De como ter que apresentar uma peça de teatro para a comunidade, por exemplo, pode alterar o jeito das crianças se interessarem pela leitura, pela redação, pela aula de educação artística que vai confeccionar o cenário...;
- desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, o que quer dizer, ainda mais, entender as regras de funcionamento do mercado, à medida que se trata da comercialização dos bens ou serviços produzidos. Aqui vale o mesmo comentário anterior...

Acreditamos que estes vínculos devem ser experimentados, com a adequação necessária, em todas as idades, em todos as séries, em todos os cursos. Mas eles são fundamentais, ou seja, não se pode abrir mão deles, especialmente naqueles processos pedagógicos

que visem prioritariamente a capacitação em organização.

Detalhe importante: juntando a prática deste princípio com os demais, mas especialmente com a do princípio anterior, estaremos em melhores condições de também não entrarmos no desvio que seria fortalecermos em nossos/nossas estudantes uma mentalidade economicista, que é aquela que coloca a economia como a única dimensão importante na vida humana, com a qual nosso projeto de nova sociedade não compartilha.

8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura

Entendemos por cultura tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos...

A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos. Neste sentido, em outros princípios de nossa proposta de educação já aparecem elementos desta relação necessária entre educação e cultura. O destaque aqui é para enfatizar especificamente o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST.

Aprendemos com a história, que as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social. Alguém já disse até que representam o cimento que liga as lutas econômicas e políticas. Então não podemos considerar menos importante esta dimensão quando pensamos na educação das pessoas. Coisas do

tipo: que canções são entoadas pelos nossos jovens, que heróis povoam os sonhos de nossas crianças, que tipo de relações se cultivam entre homens e mulheres, entre pais e filhos, que tipo de religiosidade se pratica em nossos acampamentos e assentamentos, que festas nos congregam...não são apenas questões do cotidiano sobre as quais não é necessário pensar ou influir. Por estes e outros detalhes podem passar a nossa resistência ou afirmação dos valores e da ideologia da sociedade capitalista; e também nestes detalhes pode aumentar ou diminuir a nossa pertença à organização, nosso próprio amor e gosto por participar e continuar participando desta luta coletiva.

Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto no capitalismo; seja também pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, seja pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia-a-dia do nosso movimento. O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte.

#### 9ª) Gestão democrática

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. Queremos aqui chamar a atenção para duas dimensões

fundamentais da gestão democrática na/da educação:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos.

b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado.

#### 10ª) Auto-organização dos/das estudantes

A expressão “auto-organização” estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.

E por que estamos colocando este como um princípio separado da gestão democrática? Exatamente para chamar mais atenção sobre ele. Na verdade, a auto-organização dos educandos e educandas pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da sua participação real (e não de faz-de-conta) no processo. Mas, além disso, queremos destacar o conteúdo especifica-

mente pedagógico desta auto-organização, o que nos têm levado a instituir em alguns cursos, especialmente os de 2ª grau, ou os que acontecem já com jovens e adultos, o princípio da autogestão pedagógica, como forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes. Nestes cursos, o coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso.

Os aprendizados que estão em jogo nesta prática:

- a capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;
- a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora;
- o exercício da crítica e da autocrítica;
- a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado;
- a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;
- o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;
- a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos...

Ou seja, estamos no âmbito do aprender a ser ou, se preferirmos, da formação do caráter de nossos/nossas estudantes que, dizíamos antes, tem que ser onilateral. E a prática tem nos mostrado a grande potencialidade da auto-organização (ou mais radicalmente, da autogestão pedagógica), para trabalhar as várias dimensões da pessoa, ao mesmo tempo, num mesmo processo e com um nível satisfatório de coerência. Se a educadora manda e o educando obedece, não há como saber o que vai, afinal pela cabeça

e pelo coração deste educando; se, por outro lado, os estudantes fazem o que querem sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, não podemos falar de educação; mas se os educandos/as educandas, entre si e sob determinadas condições e orientações, precisam se autocomandar, há nesta relação uma matéria-prima imensa para atuação pedagógica dos educadores/das educadoras, desde que tenham formação adequada para isso.

A forma que vai assumir a auto-organização dos educandos/das educandas depende muito de que tipo de prática de educação se trate, dos objetivos principais que ela tenha, da idade e das experiências anteriores dos/das estudantes, do preparo dos educadores/das educadoras, das condições objetivas de tempo e de espaço que se tenha. Não se poderia pensar, por exemplo, na autogestão pedagógica como forma de organizar as nossas escolas, de 1ª a 4ª séries, nos assentamentos; mas talvez até se possa pensar algo semelhante para as de 5ª a 8ª, desde que na fase anterior se exercitem as práticas de auto-organização mais simples. O fundamental é que em cada realidade se reflita sobre isto e se encontre a forma mais adequada de garantir este espaço próprio para os/as estudantes.

11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras

Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. “*Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade.*” (Makarenko). Parece uma afirmação muito forte? Mas ela é uma lição também da nossa prática. Um professor ou uma professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação estes princípios pedagógicos que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam.

Quando dizemos coletivos pedagógicos estamos pensando em várias situações diferenciadas: uma delas é a da criação da Equipe ou

Núcleo de Educação, como grupo de pessoas que se reúnem sistematicamente, para discutir sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento, visando torná-las cada vez mais orgânicas e de qualidade. Outra é a do coletivo de professores e professoras da escola que se reúnem para estudo, planejamento e avaliação das aulas; pode ser da mesma escola ou de escolas próximas, no caso de ser apenas uma professora. Outra situação ainda é a da Equipe que se constitui para fazer a coordenação pedagógica de algum curso ou outro evento formativo. E se lembramos do desafio posto pelo princípio anterior, ou seja, de acompanhar pedagogicamente a auto-organização dos/das estudantes, mais ainda é possível concluir sobre a importância do trabalho coletivo entre os educadores/as educadoras.

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no nosso caso, é também um dever!

#### 12ª) Atitude e habilidades de pesquisa

Já se disse: “*Sem investigação não há direito à palavra.*” Embora possa parecer uma afirmação um tanto rígida, não podemos negar que nossa prática também nos traz algumas lições neste sentido. Ou seja, quantos discursos, quantos textos, quantas propostas que quando são feitas sem base num conhecimento mais profundo da realidade, nos levam ao erro, ao recuo ou, pelo menos, à perda de tempo?

Não estamos nos referindo aqui àquelas pesquisas que costumam ser realizadas pela academia. Pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou, quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo... Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela.

A investigação, neste sentido, qualifica a ação dos sujeitos na realidade. Mas não nascemos ou naturalmente nos tornamos pesquisadores. A pesquisa ou a investigação implica em uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma idéia com outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas... Tudo isso precisa ser pacientemente aprendido, e ensinado. E não é algo que se aprenda de um dia para o outro, de um curso para o outro. É um processo demorado e que por isso precisa ser planejado, acompanhado, como todo o processo educativo.

Em nossas escolas, a prática da pesquisa está relacionada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferen-

tes interesses, e às exigências específicas do contexto onde acontece cada processo pedagógico.

E, só para também exercitarmos o princípio da relação entre uma coisa e outra, lembramos que aqui se trata de um processo de CAPACITAÇÃO, ou seja, o saber pesquisar está no âmbito do saber-fazer e do saber-ser, com tudo que isso implica...

13<sup>o</sup>) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Uma das críticas que algumas pessoas costumam fazer à nossa proposta de educação é a de que, ao enfatizarmos a dimensão do coletivo, acabamos deixando de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo. Talvez seja um lapso de comunicação, mais do que uma diferença de entendimento. Porque num contexto social que privilegia, ou mesmo absolutiza o indivíduo, isolado, a-histórico, egoísta, parece justificável que, pretendendo mudar este contexto, nossa ênfase seja outra. Porém isso não significa deixar de lado a pessoa; muito pelo contrário, todos os princípios pedagógicos de que tratamos até aqui, têm como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social.

A partir de nossas práticas pedagógicas já pudemos verificar a verdade do princípio que diz: ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho. Ou seja, o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece (no sentido onilateral de que já falamos), se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais. Quer dizer não é só a relação professora-estudante que educa; também a relação entre estudantes e entre educadores/educadoras, acaba se transformando em relação educador / educando. Todos aprendendo e ensinando entre si. É isso que também quer dizer aquele outro princípio que todos conhecemos: o coletivo educa o coletivo.

No âmbito da reflexão metodológica, este princípio quer nos chamar a atenção também para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou seja, ao mesmo tempo em que o educador/a educadora atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus desdobramentos, seus limites, as metas de capacitação que vai atingindo, de que modo, como pode avançar mais... Só assim poderá ajudar efetivamente no avanço do processo pedagógico do coletivo como um todo. E isso tem muito a ver com a avaliação, que é sempre uma questão difícil neste processo. O desafio é exatamente conseguirmos criar formas de avaliação que expressem esta dupla atuação, pessoal e coletiva.

Por outro lado, não é demais lembrarmos que quando nossa intervenção pedagógica acontece no coletivo, temos mais condições de lutar contra um dos desvios mais comuns nos educadores/nas educadoras, que é o PATERNALISMO. Ser paternalista é querer resolver os problemas do outro pelo outro; às vezes até mesmo antes de que ele perceba que está com problemas. Isto é tudo o que não se pode fazer em educação. Alguém já disse que saber/aprender é um ato difícil, exigente; às vezes até doloroso. Mas é por isso mesmo que é um processo bonito; um sacrifício que traz compensação porque também pode ser gostoso. O educador/a educadora não tem o direito de matar este processo; nem sendo autoritário e repressor, nem sendo paternalista, nem se omitindo de fazer a sua parte.

Por isso, quando a relação pedagógica se estabelece apenas entre duas pessoas, é mais fácil destes desvios aparecerem sem ser notados, confundidos com os sentimentos que alimentamos em relação à outra pessoa. No coletivo o processo se torna mais conflitivo, mais transparente, com possibilidade maior de crítica e autocrítica.

Através deste princípio, pois, chamamos a atenção sobre a importância da relação pedagógica que se estabelece entre educadores/educadoras e educandos/educandas, e que é a base

sobre a qual todos estes princípios serão ou não concretizados.

Mas atenção!

Há um ingrediente, ao mesmo tempo tão singelo e tão decisivo que, sem ele, não é possível realizar estes princípios, esta educação:

*É o amor!*

*Amor pelas pessoas; amor pelo ato de educar; amor pelo MST; amor pelas causas do povo.*

*Quem não ama os seus educandos e as suas educandas não consegue educá-las.*

*Quem não ama as suas educadoras e os seus educadores não se deixa educar por eles.*

*Quem não ama o MST, não consegue atuar nele, não consegue se educar e educar outras pessoas através dele.*

*Quem não ama a justiça social e a dignidade humana não se apaixonou pelo MST.*

*Quem não ama a vida não ensina a viver.*

*Quem não ama educar não educa.*

*Quem não ama a classe trabalhadora, não assume o seu destino; não respeita a sua caminhada; não ajuda a construir seu projeto de futuro.*

*Quem não ama a Pátria, não faz revoluções encarnadas na história do seu povo.*

*Quem não ama não se encanta, não se apaixonou, não se educa, não luta, não vive...*

*E amar é acreditar, confiar, ser fiel; é sacrificar, exigir, cumprir exigências, tolerar; é ouvir, falar, calar, dialogar, criticar, aceitar críticas;*

*é sentir dor, ter prazer, fecundar, criar;*

*é fazer diferença na vida do outro;*

*é comungar, partilhar, festejar...*

*E assim seja!*

#### 4. ALGUMAS SUGESTÕES DE LEITURAS PARA APROFUNDAR NOSSO ENTENDIMENTO TEÓRICO SOBRE ESTES PRINCÍPIOS

Documentos do MST

1. *Programa de Reforma Agrária*. Caderno

de Formação nº 23. São Paulo, julho de 1995.

2. *Vamos Organizar a Base do MST*. Cartilha nº 2. São Paulo, março de 1995.

3. *Documento Básico do MST*. Em revisão. São Paulo, julho de 1994.

4. *A Cooperação Agrícola nos Assentamentos*. Caderno de Formação nº 20. São Paulo, 1993.

5. *Perspectivas da Cooperação Agrícola nos Assentamentos*. Caderno de Cooperação Agrícola nº 4. São Paulo, dezembro de 1995.

6. *O que queremos com as Escolas dos Assentamentos*. Caderno de Formação nº 18. São Paulo, 1ª edição: 1991, 2ª edição: novembro de 1993.

7. *Como deve ser uma Escola de Assentamento*. Boletim da Educação nº 01. São Paulo, 1992.

8. *Escola Trabalho e Cooperação*. Boletim da Educação nº 04. São Paulo, 1ª edição: 1994, 2ª edição: novembro de 1995.

9. *O Trabalho e a Coletividade na Educação*. Anton Makarenko. Boletim da Educação nº 05. São Paulo, junho de 1995.

10. *OFOC: Um Método de Capacitação Massiva em Organização*. Caderno de Educação Cooperativista nº 02. ITERRA, Veranópolis, junho de 1996.

2. Obras de alguns autores clássicos que têm sido nossos interlocutores:

1. MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 1 e 2. Há várias edições.

2. MANACORDA, Mario A. *Marx y la Pedagogía Moderna*. Libros Tau, Barcelona, 1979.

3. MANACORDA, Mario A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

4. KRUPSKAYA, Nadezhda. *La Educación Laboral y la Enseñanza*. Progreso, Moscou, 1986.

5. MAKARENKO, Antonº *Poema Pedagógico*. 3 vol. Há várias edições.

6. MAKARENKO, Antonº *Problemas da Educação Escolar Soviética*. Seara Nova, Lisboa, 1978.

7. LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Horizonte, Lisboa, 1978.

8. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974.

9. PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Expressão Popular, São Paulo, 2000.

10. MARTÍ, José. *Ideário Pedagógico*. Imprensa Nacional de Cuba, Havana, 1961.

11. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchëz. *Filosofia da Praxis*. 3ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

12. LÊNIN, W. *Sobre a Educação*. Seara Nova, Lisboa, 1977. 2 vol.

13. TANGUY, Lucienª “Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política”. Artigo traduzido do livro: *Savoir et compétences*. Harmattau, Paris, 1994.

#### 5. Algumas sugestões para a leitura deste Caderno

Este texto é uma sistematização das atuais reflexões do MST sobre educação, especialmente sobre uma nova proposta pedagógica para as escolas ligadas às áreas de Reforma Agrária em nosso país. Não se trata, pois, de uma discussão que já esteja disseminada em toda a nossa base social. O grande desafio que temos, enquanto Setor de Educação, é exatamente encontrar as formas mais adequadas de ir socializando estas reflexões e suas práticas correspondentes.

Temos que entender estes princípios como o nosso horizonte, o lugar onde queremos chegar enquanto transformação da educação. A sua implementação certamente será diferenciada em cada realidade específica, dependendo do momento histórico, da correlação de forças políticas, das pessoas com quem trabalharemos, das alianças e parcerias que conseguirmos estabelecer com o conjunto da sociedade.

Por isso, nossa leitura deste Caderno não pode considerar que a proposta de educação do MST somente estará acontecendo se encontrarmos em cada prática todos estes princípios juntos. Não é esta a lógica da realidade que é movimento, incompletude...

Nossa proposta de educação está sendo posta em prática toda vez que nos organizamos para lutar por uma nova escola; toda vez que reunimos o assentamento para tratar sobre a educação que interessa desenvolver para nossos filhos e filhas; toda vez que um assentado ou uma assentada aprendem a ler e escrever; toda vez que mais um jovem descobre o valor de continuar estudando; toda vez que aumentamos o número de sem terra que se formam na perspectiva de continuar a luta... toda vez que tentamos concretizar estes princípios.

Escrevemos este Boletim, especialmente para estudo e discussão nos nossos coletivos de educação: Coletivo Nacional, Coletivos Estaduais e Regionais, Núcleos de Educação, cursos de formação de educadores/educadoras, Coletivos Intersetoriais, Escolas de Formação do MST, Equipes ou Empresas de Assessoria Pedagógica dos cursos alternativos de 1ª e 2ª graus, e também para partilhar com os assessores orgânicos do MST.

Como se trata de um texto teórico, não se pode dizer que seja uma leitura muito fácil, e nem que deva ser a primeira leitura das nossas equipes de base. O Caderno de Formação nº 18, continua sendo a leitura básica para o início de discussão sobre educação num acampamento ou assentamento. O texto também não precisa ser lido todo de uma vez, mas à medida que cada princípio sugere uma reflexão específica e um exercício de análise da realidade da educação que já fazemos.

Sugerimos aos coletivos ou equipes, que acompanham diretamente alguma das nossas frentes de trabalho, que façam o estudo dos princípios tentando analisar como está sendo e como poderíamos fazer avançar a prática de cada um destes princípios:

- nas escolas dos acampamentos; nas escolas de 1ª a 4ª e nas de 5ª a 8ª séries dos assentamentos;
- nos cursos alternativos ou supletivos de 1ª grau (sejam os nossos sejam aqueles em que temos alunos e podemos acompanhar);

- nas turmas do TAC;
- nos cursos de Magistério;
- nas experiências de educação infantil dos assentamentos;
- nos programas de alfabetização de jovens e adultos;
- nos diversos cursos de formação que estamos desenvolvendo;
- na proposta do nosso curso superior...

A todos nós que acreditamos na justiça e na beleza desta proposta, cabe ajudar na análise da nossa realidade e na proposição de ações concretas para o avanço de sua implementação; respeitando a diversidade que nos caracteriza como organização nacional, mas trabalhando pela unidade de projeto e pelo sonho de futuro que nos identificam e fortalecem.